

FAKULTA PRÍRODNÝCH VIED
UNIVERZITA MATEJA BELA

KATEDRA GEOGRAFIE A GEOLÓGIE

GE  GRAFICKÁ
REVUE

Ročník 13, č. 2

Banská Bystrica, 2017
ISSN 1336-7072

GEOGRAFICKÁ REVUE

RECENZOVANÝ VEDECKÝ ČASOPIS KATEDRY GEOGRAFIE A GEOLÓGIE
FAKULTY PRÍRODNÝCH VIED UNIVERZITY MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

Vedecký redaktor:

doc. RNDr. Alfonz Gajdoš, PhD.

Editor:

Mgr. Michaela Žoncová, PhD.

Redakčná rada:

Prof. RNDr. René Matlovič, PhD. (PU Prešov)

Prof. RNDr. Ján Oťahel, CSc. (GÚ SAV Bratislava)

Prof. RNDr. Ladislav Tolmáči, PhD. (UMB v Banskej Bystrici)

Prof. Dr. Ana Korže Vovk (Univerzita v Maribore)

RNDr. Štefan Karolčík, PhD. (UK Bratislava)

Tlač časopisu Geografická revue 2/2017 bola realizovaná s finančnou podporou Geografického ústavu SAV v Bratislave a projektu KEGA č. 002UMB-4/2017 Interaktívna elektronická učebnica regionálnej geografie Horného Pohornia.

Sadzba:

Mgr. Michaela Žoncová, PhD.

Vydáva:

© FPV UMB Banská Bystrica, Katedra geografie a geológie,
Tajovského 40, 974 01, Banská Bystrica, Slovensko

Vychádza:

dvakrát do roka

Stránka časopisu: <http://www.fpv.umb.sk/geo-revue/>



GEOGRAPHIC REVUE

REVIEWED SCIENTIFIC JOURNAL OF THE DEPARTMENT OF GEOGRAPHY AND GEOLOGY
FACULTY OF NATURAL SCIENCES MATEJ BEL UNIVERSITY IN BANSKÁ BYSTRICA

Scientific editor:

Doc. RNDr. Alfonz Gajdoš, PhD.

Editor:

Mgr. Michaela Žoncová, PhD.

Editorial Board:

Prof. RNDr. René Matlovič, PhD. (The University of Presov)

Prof. RNDr. Ján Ořahel, CSc. (Institute of Geography, Bratislava)

Prof. RNDr. Ladislav Tolmáči, PhD. (Matej Bel University, Banská Bystrica)

Prof. Dr. Ana Korže Vovk (University of Maribor)

RNDr. Štefan Karolčík, PhD. (Comenius University, Bratislava)

Geographic revue 2/2017 was published with the financial support of the Institute of Geography SAS in Bratislava and KEGA project No. 002UMB-4/2017 Interactive electronic textbook Regional Geography of the region Horné Pohronie.

Typesetting:

Mgr. Michaela Žoncová, PhD.

Publisher:

© FNS UMB Banská Bystrica, Department of geography and geology,
Tajovského 40, 974 01, Banská Bystrica, Slovakia

Periodicity:

Two Numbers per Volume

Web: <http://www.fpv.umb.sk/geo-revue/>



OBSAH

Martina Škodová, Tomáš Talán VYUŽITELNOST CHAMILO LMS PRE TVORBU INTERAKTIVNEJ UČEBNICE „REGIONÁLNA GEOGRAFIA HORNÉHO POHRONIA“ <i>USABILITY OF THE CHAMILO LMS FOR CREATING AN INTERACTIVE TEXTBOOK "REGIONAL GEOGRAPHY OF UPPER POHRONIE"</i>	4
Daniel Dubovski DIDAKTICKÉ HRY VO VYUČOVANÍ GEOGRAFIE <i>DIDACTIC GAMES IN TEACHING GEOGRAPHY</i>	17
Radek Durna, Hana Svobodová, Adam Koniček ANALÝZA PROGRESE UČEBNÍCH ÚLOH VZTAHUJÍCÍCH SE K TERÉNNÍ VÝUCE V ČESKÝCH UČEBNÍCH ZEMĚPISU PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY <i>ANALYSIS OF PROGRESSION OF OUTDOOR EDUCATION LEARNING TASKS IN CZECH ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS</i>	29
Roman Najdený, Daniel Gurňák VYBRANÉ EKONOMICKÉ A SOCIÁLNE ASPEKTY BREXITU <i>MAIN ECONOMIC AND SOCIAL ASPECTS OF BREXIT</i>	40

VYUŽITELNOSTĚ CHAMILO LMS PRE TVORBU INTERAKTÍVNEJ UČEBNICE „REGIONÁLNA GEOGRAFIA HORNÉHO POHRONIA“

USABILITY OF THE CHAMILO LMS FOR CREATING AN INTERACTIVE TEXTBOOK "REGIONAL GEOGRAPHY OF UPPER POHRONIE"

Martina Škodová¹, Tomáš Talán²

¹ *Katedra geografie a geológie, Fakulta prírodných vied, Univerzita Mateja Bela,
Nitra, Slovensko, e-mail: martina.skodova@umb.sk,*

² *Základná škola M. Rázusa, Zvolen*

DOI: <http://dx.doi.org/10.24040/GR.2017.13.2.4-16>

Abstract:

The paper is dedicated to verifying the use of the Chamilo e-learning program to create an interactive textbook Regional Geography of Upper Pohronie. Paper also compares Chamilo with other programs for interactive textbooks. Based on the first two chapters of the interactive textbook, we can say that Chamilo is useful for creating interactive textbooks. Benefits are its free accessibility, the ease of graphic overwriting, the ability to upload pictures, videos, internet connections and simple test creation. Such interactive learning content is more attractive to pupils. Some of its shortcomings were found in the textbook, but the program met the requirements for creating and distributing an interactive textbook. The paper was developed as part of the project KEGA 002UMB-4/2017 "Interactive electronic textbook of regional geography of Upper Pohronie".

Keywords: interactive textbook, Chamilo LMS, geography of region, regional geography of Upper Pohronie

Úvod

Tradičné vyučovacie prostriedky sú v súčasnosti menej atraktívne a je potrebné ich inovovať. Na Slovensku je jedným zo všeobecných cieľov výchovy a vzdelávania zmena metód, spôsobov, technológií vzdelávania

a výchovy pomocou moderných informačných a komunikačných technológií. Používanie mobilných zariadení s vhodným multimedialným a interaktívnym obsahom počas vyučovania alebo samoštúdia je pre žiakov, študentov mnohokrát zaujímavejšie a pútavejšie, ako používanie tlačenej

učebnice (Trhan et al. 2015). Na aplikáciu rôznych netradičných metód s využitím interaktívnych učebníc je geografia miestnej krajiny vhodnou témou. Žiaci si rozširujú svoje poznatky o miestnom regióne, grafické a mapové zručnosti v oblasti priestorovej analýzy, naučia sa pracovať s tabuľkami, schémami, grafmi. Jednoduché interaktívne úlohy budú pre žiakov prostriedkom na objavenie, rozpoznanie a overenie rôznorodých vzťahov, príčin a dôsledkov v krajine ich vlastného regiónu. Vďaka spolupráci interaktívnej učebnice s internetom má tiež učiteľ možnosť priblížiť žiakom informácie a javy v miestnej krajine prostredníctvom videí, fotografií, audio záznamov, animácií alebo webových stránok, kde sa žiak môže dozvedieť o danej problematike viac.

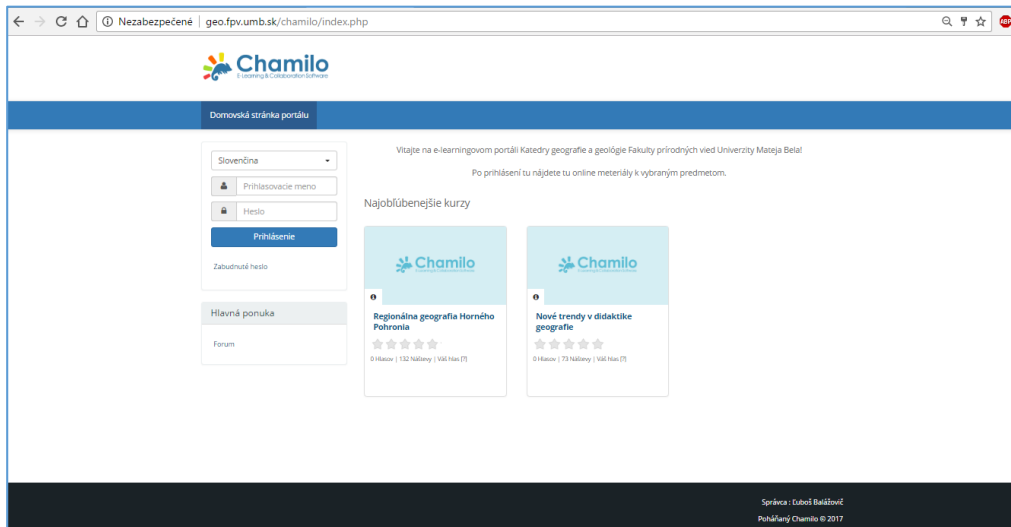
V súčasnosti je však pre túto tému nedostatok učebných textov (tlačných i elektronických). Výhodou elektronických textov a učebníc je, okrem motivačného a edukačného efektu, ich dostupnosť a ľahká editovateľnosť obsahu, ktorý je výrazne časovo premenlivý. Práca s interaktívnou učebnicou je na školách realizovateľná s využitím interaktívnych tabulí, počítačových učebníc či tabletov, ktoré sú už na mnohých školách bežnou súčasťou vyučovacieho procesu.

Ciel' a metódy

Cieľom príspevku je overiť možnosti využitia e-learningového programu Chamilo pre vytvorenie interaktívnej učebnice Regionálna geografia Horného Pohronia. Prvým krokom bolo vybrať z množstva ďalších vhodný program, ktorý je voľne dostupný a ponúka možnosť vytvárať učebnice s možnosťou vkladania interaktívneho materiálu ako sú videá, obrázky, audio, interaktívne testy a iné. Navrhli sme postup tvorby jednotlivých častí a prvkov učebnice v prostredí Chamilo LMS 1.11.2., ktorý sme overili na prvých dvoch kapitolách učebnice. Interaktívnu učebnicu sme vytvárali aktualizáciou tlačenej učebnice Regionálna geografia Horného Pohronia (Čižárová et al. 2013, Čižárová, Škodová 2013).

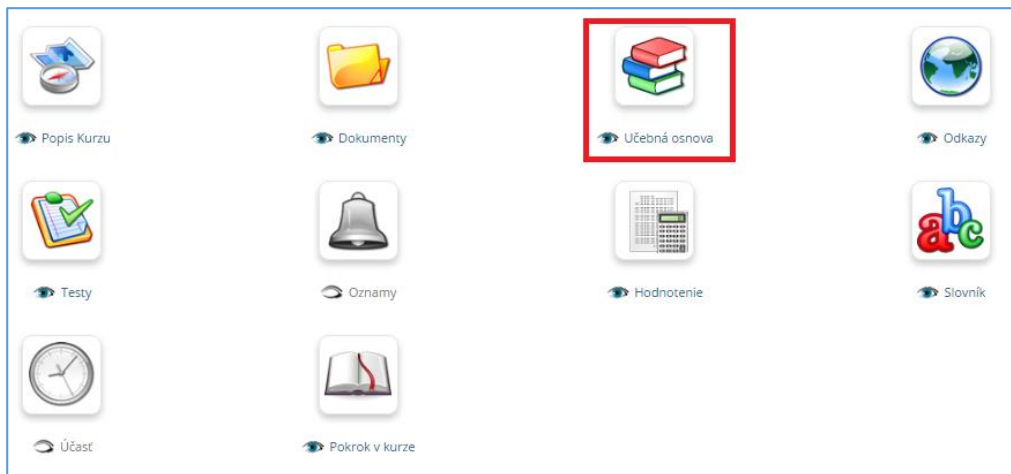
V programe Chamilo, ktorý je dostupný aj na stránke Katedry geografie a geológie FPV UMB, sme tvorili učebnicu v prostredí „lektor“. Cez „Vytvoriť kurz“ sme zadali jej názov a úvodnú stranu (označením ikony „strany“) s informáciami o autoroch a úvodnou fotografiou. Ďalším krokom bolo vytvorenie učebnej osnovy (označením ikony „Učebná osnova“ – obr. 2), ktorá umožňuje vkladať dokumenty a testy.

Obr. 1: Slovenská verzia prostredia Chamilo LMS s možnosťou prihlásenia sa



Zdroj: <http://geo.fpv.umb.sk/chamilo/index.php>

Obr. 2: Vytvorenie učebnej osnovy v prostredí Chamilo LMS



Zdroj: <http://geo.fpv.umb.sk/chamilo/index.php>

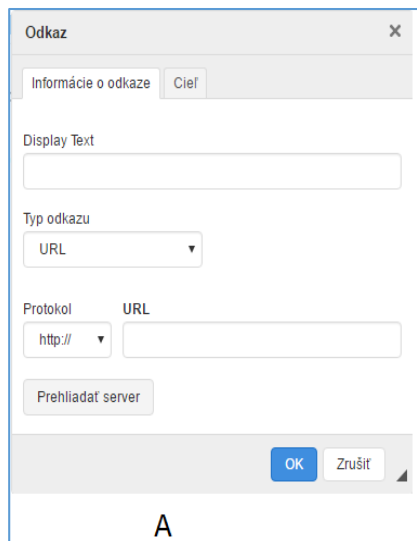
Vytvoriť text učebnice sme mohli buď priamo v module „Učebná osnova“ alebo na úvodnej stránke označením modulu „Dokumenty“. Zvolili sme druhú možnosť, pretože vytváranie textu v tomto module bolo pre nás vý-

hodnejšie z dôvodu nahrávania obrázkov na server, čo sa v module „Učebná osnova“ nedalo realizovať. Po otvorení modulu „Dokumenty“ sa zobrazila lišta s nástrojom na tvorenie učebného materiálu. Najskôr sme nahrali obrázky, ktoré sme chceli využiť

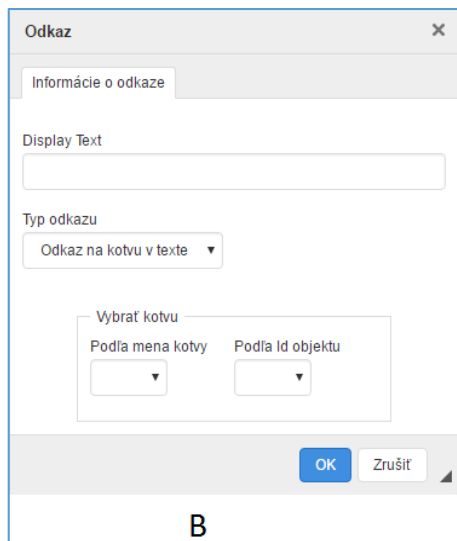
pri tvorbe interaktívnej učebnice kliknutím na „Uložiť dokument na server“. Následne sme si zvolili umiestnenie súboru, v našom prípade do učebnej osnovy a vybrali možnosť nahratie súboru. Zobrazilo sa okno výberu súborov z počítača, z ktorého sme zvolili konkrétne súbory na nahranie. Po nahraní sme označili ikonu „Vytvoriť dokument“ a mohli sme začať tvoriť obsah učiva v textovom okne Chamila. Pri písaní textu sme využili funkcie editora napr. štýl písma, formát písma, typ písma, či veľkosť písma. Vkladali sme obrázky, z popisov niektorých obrázkov sme vytvorili odkazy na konkrétne internetové

stránky, na ktorých sa žiaci dozvedia viac informácií. Taktiež po kliknutí na niektoré zvýraznené časti textu sa otvorí nové okno s konkrétnou stránkou, na ktorú sme urobili odkaz. Ďalšou možnosťou bolo vytvoriť odkaz na „kotvu“ v texte. Túto možnosť sme využili pri texte, ktorý bol v tlačenej forme charakterizovaný ako poučka „do slovníčka“. Kotva sa tvorí rovnako ako odkaz na URL adresu, len sa zmení typ odkazu z „URL“ na „odkaz na kotvu v texte“ (obr. 3). Využili sme aj možnosť vkladať videá z YouTube cez vloženia ich URL adresy. Po ukončení práce a zachovaní zmien sme vybrali „Uložiť dokument“.

Obr. 3: Odkaz na A) URL adresu; B) kotvu v texte



The screenshot shows a dialog box titled 'Odkaz' with a close button (X). It has two tabs: 'Informácie o odkaze' (selected) and 'Cieľ'. Below the tabs is a 'Display Text' input field. Underneath is a 'Typ odkazu' dropdown menu set to 'URL'. Below that is a 'Protokol' dropdown menu set to 'http://' and a 'URL' input field. At the bottom left is a 'Prehliadať server' button. At the bottom right are 'OK' and 'Zrušiť' buttons.



The screenshot shows the same 'Odkaz' dialog box. The 'Typ odkazu' dropdown menu is now set to 'Odkaz na kotvu v texte'. Below this is a section titled 'Vybrať kotvu' (Select anchor) containing two dropdown menus: 'Podľa mena kotvy' (By anchor name) and 'Podľa Id objektu' (By object ID). The 'OK' and 'Zrušiť' buttons are at the bottom right.

Zdroj: <http://geo.fpv.umb.sk/chamilo/index.php>

Ďalším krokom bolo vytvorenie testov na preopakovanie a testovanie vedomostí z danej témy. Na úvodnej

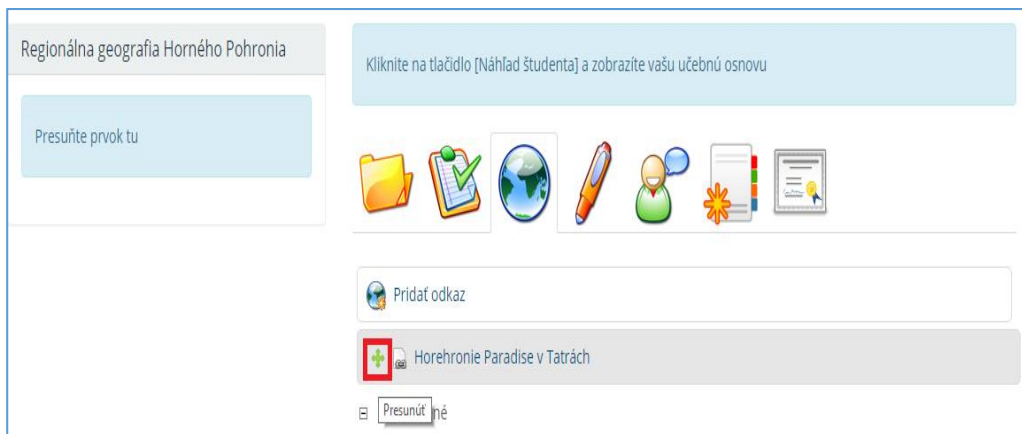
strane sme označili ikonu „Testy“ a postupovali sme rovnakým spôsobom ako pri tvorení úvodnej strany

alebo dokumentu. Chamilo LMS ponúka rôzne možnosti voľby testových úloh, napr. výber z viacerých možností s jednou alebo viacerými správnymi odpoveďami, vyplňanie prázdnych miest, párovanie odpovedí, otvorené otázky, obrázková odpoveď, prispôbenie ťahaním a iné. Pri každej otázke je možnosť voľby jej bodovej hodnoty a vloženie obrázkov („Zóna obrázkov“). Vybrali sme spôsob hodnotenia testu a v možnosti „Konfigurácia“, sme nastavili náhodné poradie otázok v teste. Následne sme testy uložili.

Po vytvorení všetkých potrebných dokumentov pre vytvorenie prvej kapitoly učebnice, sme opäť označili

modul „Učebná osnova“ a jednotlivé vytvorené dokumenty sme presunuli na ľavú stranu do okna s názvom „Presuňte prvok tu“ (obr. 4). Týmto spôsobom sme presúvali všetky vytvorené dokumenty do poradia tak, aby v našej učebnici išli v tom poradí ako sme určili. Pre kontrolu nášho obsahu sme označili „Náhľad študenta“ v pravom hornom rohu. To nám umožnilo si prezrieť učebnicu tak, ako by to videl žiak. Po kontrole sme mohli náš obsah editovať alebo potvrdiť. Výhodou tohto programu je tiež možnosť skryť alebo zviditeľniť položky v každom module jednoduchým označením ikony „oka“, ktorá sa nachádzala pod každou ikonou modulu.

Obr. 4: Presunutie a vloženie prvku do učebnej osnovy pomocou šípky



Zdroj: <http://geo.fpv.umb.sk/chamilo/index.php>

Porovnanie programov vhodných na tvorbu interaktívnej učebnice

Interaktívne učebnice radíme k novým formám spracovania multimediálneho obsahu pre edukáciu s počítačom či

tabletom. Pri interaktívnych učebniciach sa učiteľ sám rozhodne v akej fáze hodiny túto didaktickú pomôcku využije, ale mal by dodržiavať hlavné didaktické zásady (Horňáková

2012). Na tvorbu interaktívnych učebníc existujú programy, ktoré sú vytvorené práve pre tento účel. Programy ako Sigil, eCub sú síce populárne pri tvorbe interaktívnych učebníc a tiež bezplatné, ale nevýhodou pre bežného užívateľa, teda učiteľa, je nutnosť znalosti jazyka HTML5. Ďalším programom je aplikácia iBooks Author, ktorá spĺňala všetky naše kritériá. Aplikácia je vyvíjaná firmou Apple pre vlastné počítače a tablety (Trhan et al. 2015) a toto je hlavný dôvod nezvolenia si tejto aplikácie, keďže by bola učebnica dosť obmedzená na použitie na iných médiách ako od firmy Apple. Alternatívnou voľbou takéhoto programu, podporujúcou iOS, je aplikácia PubCoder ponúkajúca interaktívne HTML. Poskytuje podobné prostredie ako iBook Author. Táto aplikácia ale nie je voľne dostupná. Voľne dostupným programom je aj FlexiAuthor od spoločnosti Fraus, slúžiaci na tvorenie a distribúciu učebníc. Pre získanie tohto programu je potrebná registrácia ako učiteľ na stránke www.flexilearn.cz. Nevýhodou je poskytnutie programu len pre školy v Českej republike, čo by sa malo do budúcnosti zmeniť (www.flexilearn.cz). Chamilo LMS aj napriek jeho predurčenej funkcii, ktorou je e-learningové vzdelávanie je jednou z možností, ktorú sme sa pokúsili otestovať.

Využitie e-learningového programu Chamilo pre tvorbu interaktívnej učebnice

E-learning sa stáva čoraz viac obľúbenejšou formou vzdelávania nie len pre žiakov ale aj pre pedagógov. Programy slúžia na tvorbu, distribúciu a riadenie edukačného procesu s využitím počítača alebo tabletu (Drozdová 2007). E-learning ako vzdelávací proces je zložený z kurzov a lekcí, ktoré podporujú informačno-komunikačné technológie ako aj interaktívne učebnice. Pomocou e-learningu vzniká nový spôsob komunikácie medzi študentom a učiteľom, využívaním materiálov na štúdium v elektronickej forme (Lepiš 2006). Porovnaniu najvyužívanejších e-learningových programov na Slovensku (LMS Claroline, Moodle, Chamilo a EduPage E-learning sa venujú Karolčík (2012) a Balážovič (2014, 2016). Využitie e-learningového programu pre tvorbu interaktívnej učebnice je doposiaľ málo vyskúšané.

Chamilo je voľne dostupný e-learningový program a systém pre zlepšenie prístupu k vzdelávaniu a vedomostiam. Balážovičom (2016) odporúčané oblasti využitia by sme chceli na základe našich skúseností doplniť o tvorbu interaktívnej učebnice. Program je vytváraný spoločnosťou Chamilo Association, ktorá je od júna 2010 registrovaná ako nezisková spoločnosť v Belgickom právnom systéme. Oficiálne sídlo má od roku

2014 v Španielsku. Chamilo chce svojím používateľom zabezpečiť kvalitu vzdelávania a tiež dostupnosť programu pre všetkých. V súčasnosti (2017) je dostupný v dvoch verziách. Verzia Chamilo LMS 1.11.2 je priamo postavená na programe Dokeos a Chamilo LCMS 3.0 predstavuje kompletne novú softwarovú platformu pre e-learning (www.chamilo.org). Balážovič (2016) vyzdvihuje grafické spracovanie Chamila, jeho nenáročné používanie a ovládanie a taktiež jeho slovenskú lokalizáciu. Jeho prostredie je tvorené jednoduchým grafickým dizajnom vo forme ikon, vďaka čomu je práca v programe veľmi jednoduchá. Program ponúka rozhranie „študent“ a rozhranie „lektor“. Pri vytváraní učebných materiálov Chamilo ponúka možnosť vkladať textu, zvukového materiálu, video materiálu napr. z YouTube, hypertextových odkazov. Textové pole sa

podobá programu MS Word, kde si vie učiteľ voľiť veľkosť písma, vzhľad písma a i. Výhodou je voľba viditeľnosti modulov pomocou ikonky „oka“, ktorá je umiestená pod modulom a tiež uloženie obsahu vo formáte PDF a následné spustenie interaktívnej učebnice aj bez prístupu na internet. Pri tvorbe testov ponúka viacej možností zadávanie testových otázok ako má v ponuke napr. Claroline, Moodle a EduPage E-learning. V porovnaní s EduPage E-learning nie je potrebné žiadať o registráciu, v čom má Chamilo veľkú výhodu.

Interaktívna učebnica Regionálna geografia Horného Pohronia

V tejto časti predstavujeme náhľad úvodnej strany a prvej kapitoly interaktívnej učebnice v žiackom zobrazení.

Obr. 5: Hlavná stránka interaktívnej učebnice v zobrazení pre žiaka

REGIONÁLNA GEOGRAFIA HORNÉHO POHRONIA



Vedúci autorského kolektívu:
RNDr. Martina Škodová, PhD.

Kolektív v autorov:
doc. RNDr. Pavol Michal, CSc., doc. RNDr. Alfonz Gajdoš, PhD., Mgr. Richard Pouš, PhD., PaedDr. Bohuslava Gregorová, PhD., Mgr. Peter Barto, PhD., Mgr. Štefan Ferenc, PhD., Bc. Tomáš Talán

Editor:
RNDr. Martina Škodová, PhD.

Autori fotografií:
doc. RNDr. Pavol Michal, CSc., doc. RNDr. Alfonz Gajdoš, PhD., Mgr. Richard Pouš, PhD., PaedDr. Bohuslava Gregorová, PhD., Mgr. Peter Barto, PhD., Mgr. Štefan Ferenc, PhD.

Autori máp:
Mgr. Ľuboš Balážovič, PhD.; Mgr. Štefan Ferenc, PhD.; RNDr. Martina Škodová, PhD.





Učebná osnova

Otvorením „Učebnej osnovy“ sa otvorí okno s učebnou osnovou s 2 spracovanými témami interaktívnej učebnice a to „1. Horné Pohronie - Môj domov v srdci Slovenska“, a „2. Vysoké vrchy, hlboké doliny“ (obr. 6). Tieto témy predstavujú prvé dve kapitoly


v tlačenej učebnici, ktoré sme spracovali a obohatili o interaktívne prvky. Na pravej strane je znázornený postup žiaka v konkrétnej téme. Kým postup nie je hodnotený na „100 %“ znamená to, že žiak danú kapitolu neprešiel do konca. Učiteľ tak môže kontrolovať postup žiakov v danej téme.

Obr. 6: Zobrazenie prvých dvoch učebných osnov v programe Chamilo LMS s postupom žiaka v téme

Nadpis	Postup	Akcie
 1. Horné Pohronie - Môj domov v srdci Slovenska	86%	
 2. Vysoké vrchy, hlboké doliny	0%	

Obr. 7: Ukážka časti prvej strany interaktívnej učebnice v programe Chamilo LMS vo formáte PDF

1. HORNÉ POHRONIE – MÔJ DOMOV V SRDCI SLOVENSKA



Obr. 1: 1:10-geografická mapa Slovenska
(<http://www.mvps.gov.sk>)

Ak by sme Slovensko prirovnali k živému organizmu, **Horné Pohronie** by malo ležať v srdci Slovenska. Kvóta **Hrb**, tzv. **stred Slovenska**, bod s geografickými súradnicami 48°44' s. g. š. a 19° 28' v. g. š. a nadmorskou výškou 1 255m, leží v pohorí **Pofana** medzi obcami **Eubietová** a **Osrúlie** na severnom výbežku vrchu **Eubietovský Vepor**.

KGG 1 / 3

ak áa

Jadro regiónu tvorí severná časť **Zvolenskej kotliny** a **Horehronskej podolie**, ktoré na západe ohraničujú **Kremnické vrchy**, na sever **Starohorské vrchy**, **Veľká Fatra**, **Nízke Tatry**, na juhu **Pofana**, **Veporské vrchy** a na východe **Spišsko-gemerský kras** (Muránska planina a Slovenský raj) a **Stolické vrchy**.

Horným Pohroním rozumieme územie okresov **Banská Bystrica** a **Brezno** (podľa územnosprávneho usporiadania SR z roku 1996). Územie hraničí s **dvanástimi okresmi** a zaberá plochu **2 075 km²**. **Najvyšším** bodom územia je **Dumbier** (2 043 m n.m.), **najnižší** bod (304 m n.m.) sa nachádza pri výtoku Hron v katastrálnom území obce **Hronsek**. **Najzápadnejším** bodom je **Svrčinník** (1 313 m n.m.) na hlavnom chrbte **Kremnických vrchov**, **najvýchodnejším** je bod pri **Ondrejovisku** (1 270 m n.m.) v **Slovenskom raji**. Vzdušná vzdialenosť medzi nimi 94 km. **Najsevernejší** bod predstavuje **Pofana** (1 890 m n.m.) na hlavnom chrbte **Dumblerských Tatier** a najjužnejší sa nachádza na toku **Zolná**, južne od obce **Sebedín-Bečov**. Vzdušná vzdialenosť medzi nimi je 43 km.

Vymedzenie regiónu Horné Pohronie v rámci Slovenska, povodia Hrona a geomorfologické celky, ktoré na tvoria

Hranice sú väčšinou **prirodzené**, majú dĺžku približne **253 km**. Prechádzajú po hlavných chrbtoch pohorí (Kremnické vrchy, Veľká Fatra, Starohorské vrchy, Nízke Tatry, Slovenský raj, Muránska planina, Veporské vrchy a Pofana), sú teda hranicami medzi povodiami. Len v **juhozápadnej časti územia**, medzi

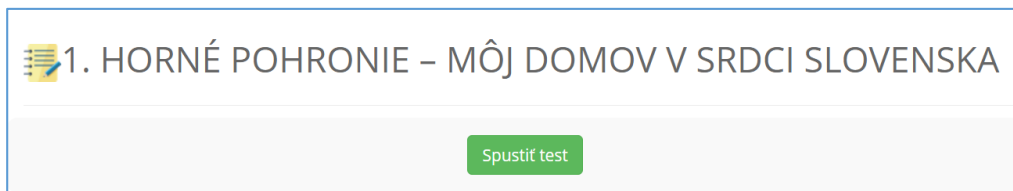
Strana s názvom „Do slovníčka“ sa venuje charakteristike pojmov. V tomto prípade sa jedná o pojmy geografická šírka a geografická dĺžka. Po textovej alebo slovnej charakteristike, je tu možnosť zapnúť si video s názvom „Encyklopedie – Poledníky, rovnoběžky“.

Po absolvovaní textovej časti kapitoly učebnice je možné prejsť na stranu s otázkami a úlohami k danej téme. Úlohy, ktoré vyžadujú prácu s mapou, sú doplnené o odkazy na Google maps alebo o obrázok fyzicko-geografickej mapy Slovenska. Na vy-

pracovanie niektorých úloh je potrebná práca s mapou. Práve v týchto úlohách sme využili opäť interaktívny prvok odkazu na mapy, keď sa po kliknutí na slovo „mapa“ otvorí nové

okno s mapou a pomocou nej môžu žiaci vypracovať danú otázku. Okrem nich je súčasťou kapitoly test (obr. 8, 11) tvorený tromi typmi otázok.

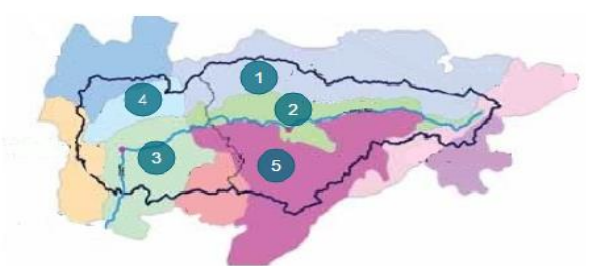
Obr. 8: Spustenie testu pre kapitolu 1



Obr. 9: Prvá testová úloha: Vyznač na mape geomorfologické celky a mestá Horného Pohronia

1. Vyznač na mape geomorfologické celky

Now click on: Banská Bystrica










Zónny obrázkov

- 1 - Nízke Tatry
- 2 - Pohronské podolie
- 3 - Veporské vrchy
- 4 - Skorušinské vrchy
- 5 - Zvolenská kotlina
- 6 - Banská Bystrica
- 7 - Brezno

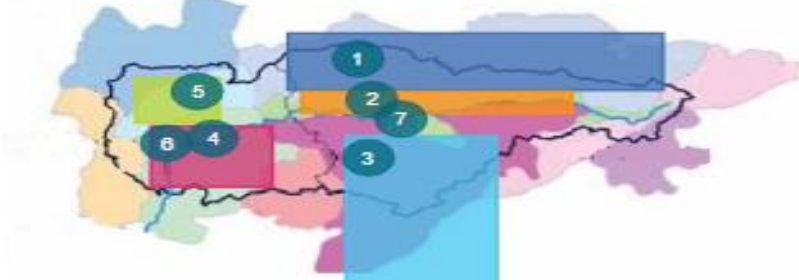
Obr. 10: Vyhodnotenie prvej testovej úlohy v tematickom celku Horné Pohronie, môj domov v srdci Slovenska

1. Vyznač na mape geomorfologické celky

Nesprávne Klasifikácia : 5 / 7





	1 - Nízke Tatry	Správne
	2 - Pohronské podolie	Správne
	3 - Veporské vrchy	Správne
	4 - Skorušinské vrchy	Nesprávne
	5 - Zvolenská kotlina	Nesprávne
	6 - Banská Bystrica	Správne
	7 - Brezno	Správne

Zóny obrázkov



Obr. 11: Ukážka úlohy s možnosťou výberu jedného obrázka ako správnej odpovede.

4. Ktorý z nasledujúcich útvarov, ktorý vznikol veterným a vodným zvetrávaním, môžeme nájsť v katastri obce Slovenská Ľupča



Predchádzajúca otázka [Dalšia otázka](#)

Záver

V tomto príspevku sme sa detailnejšie venovali požiadavkám na výber platformy a nástroja pre tvorbu pripravovanej interaktívnej učebnice „Regionálna geografia Horného Pohronia“, ale aj overeniu využiteľnosti jedného z nich – Chamilo LMS. Navrhovaná interaktívna učebnica je využiteľná pri gymnaziálnom učive v prvom a v treťom ročníku, ale aj na základných školách (9. roč. podľa IŠVP). Vytvorením častí interaktívnej učebnice v programe Chamilo sme dokázali, že za pomoci e-learningového programu je možné vytvoriť kvalitnú interaktívnu učebnicu. Pri jej vytváraní sme okrem množstva nesporných výhod zistili aj niektoré nedostatky, ktoré sa prejavili v závažnejšej alebo menej závažnej forme. Jedným z nedostatkov je absencia pravítka na meranie a zoradenie objektov pri písaní textu. Ďalší menej závažný nedostatok je pri vkladaní obrázkov, videí alebo zvukov z počítača do interaktívnej učebnice. Pre pridanie takéhoto média je nutnosť ich nahráť na server a až následne po nahratí je ich možné vložiť do interaktívnej učebnice. Je to časovo menej náročný medzičlánok pri tvorbe učebnice. Pri tvorbe textu sme odhalili, že program nemá funkciu automatického ukladania textu, čo môže spôsobovať problémy pri náhlom vypnutí počítača. Aj napriek týmto nedostatkom je však program Chamilo LMS vhodný na

tvorbu interaktívnej učebnice. Navrhnutú učebnicu s úlohami a testami je možné využiť vo všetkých fázach vyučovacieho procesu. Veríme, že naše skúsenosti môžu byť užitočné aj pre ďalších autorov podobných učebníc.

Literatúra

- Balážovič, Ľ. (2014). Claroline – jednoduchý e-learning v praxi. In *Otvorený softvér vo vzdelávaní, výskume a v IT riešeniach*. [online]. Žilina : Spoločnosť pre otvorené informačné technológie, s. 33-40. Dostupné na internete: <<http://ossconf.soit.sk/images/zborniky/zbornik2014.pdf>>
- Balážovič, Ľ. (2016). Interaktívne učebné materiály vo vyučovaní geografie na ZŠ s využitím technológie Chamilo. In *Inovácie a trendy v prírodovednom vzdelávaní*. Bratislava : Univerzita Komenského. s. 7-11
- Čižmárová, K., Škodová, M. (2013). Nová učebnica regionálnej geografie „Regionálna geografia horného Pohronia“. *Geografia*, roč. 21, s. 97-100
- Čižmárová, K., Škodová, M., Dzúrová, M., Ferenc, Š., Gregorová, B., Jakubík, J., Majer, Z., Medved'ová, A., Likavský, P., Michal, P., Polčák, N., Pouš, R., Slobodníková, O., Spišák, J. (2007). *Regionálna geografia Horného Pohronia*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela

Drozdová, M. (2007). Kde sme a kam smerujeme v e-Learningu. In *eLearn 2007: zborník príspevkov z konferencie*. Žilina : University of Zilina, s. 105-111.

Flexi learn. [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné na internete: <https://www.flexilearn.cz/O-Projektu>.

Hornáková, A. (2012). Interaktívny spôsob vyučovania cudzích jazykov. *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie III. (Ročenka Centra celoživotného a kompetenčného vzdelávania Prešovskej univerzity v Prešove*. Prešov : Vydavateľstvo Prešovskej univerzity

Chamilo. [online]. [cit. 2017-04-15]. Dostupné na internete: <https://chamilo.org/>;

<http://geo.fpv.umb.sk/chamilo/index.php>.

Lepiš, F. (2006). E-learning – komunikácia zajtrajška. In *Inovácie v edukácii technických odborných predmetov: zborník príspevkov z 2. ročníka medzinárodnej vedecko-odbornej videokonferencie InEduTech*. Prešov : Prešovská univerzita, s. 42-48.

Karolčík, Š. (2012). *Základy tvorby a využitia didaktických testov a interaktívnych cvičení vo vyučovaní geografie*. Bratislava : Univerzita Komenského

Trhan, P., Gáperová, S., Gáper, J. (2015). Elektronická učebnica pre iPad. *DidInfo 2015: 21. ročník národnej konferencie*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, s. 164-168.

Pod'akovanie

Tento prístavok bol spracovaný s podporou Kultúrnej a grantovej agentúry Ministerstva školstva SR (grant KEGA 002UMB-4/2017 „Interaktívna elektronická učebnica regionálnej geografie Horného Pohronia“).

DIDAKTICKÉ HRY VO VYUČOVANÍ GEOGRAFIE

DIDACTIC GAMES IN TEACHING GEOGRAPHY

Daniel Dubovski¹

¹ *Katedra geografie a geológie, Fakulta prírodných vied, Univerzita Mateja Bela, Tajovského 40, Banská Bystrica, Slovensko, e-mail: daniel.dubovski@gmail.com*

DOI: <http://dx.doi.org/10.24040/GR.2017.13.2.17-28>

Abstract: The paper deals with didactic games in geography. In particular, we present a brief theoretical analysis of the concept of didactic games from the perspective of several authors addressing this issue. Finally, we present the ideas of didactic games whose main task is not only to achieve the set educational goals but to develop the logical and strategic thinking of pupils. The aim of the paper is to wake the reader interested in this issue and to try teaching with the help of didactic games in practice.

Key words: didactic games, geography, teaching method

Úvod

Učiteľom je v dnešnej dobe niekedy dosť náročné žiakov niečím zaujať, dosiahnuť to, aby na vyučovaní dávali pozor, aby boli aktívni a prežívali preberané učivo so záujmom. Pedagógovia majú svoju rolu v určitej miere d'aleko ťažšiu než ich predchodcovia, musia sa učiť nové veci keďže zaujať súčasných žiakov v škole je oveľa ťažšie ako pred sto rokov. Je tiež nutné často striedať činnosti žiakov v priebehu vyučovacej hodiny a zaraďovať do vyučovania rôzne aktivity, aby bola pre žiakov škola aspoň trochu atraktívna a radi ju navštevovali. Jednou z možností,

ako zatriktívniť vyučovanie je zaraďovanie do výučby činnosti ktoré žiaci rád a dobrovoľne robia – hry.

Vyučovanie do ktorého sú zaraďované didaktické hry, prispieva nielen k rozvoju kreativity u žiakov, ale sa stáva pre nich zaujímavejším. Žiaci ľahšie pochopia učivo, lepšie si ho precvičia a formuje aj ich osobnostné vlastnosti.

Teoretické východiská pojmu hra

Čo je to vlastne hra? Každý si pod týmto pojmom môže predstaviť niečo iné. Hra sprevádza človeka celou jeho históriou, od najútlejšieho detstva až do smrti, aj keď v rozličných formách.

Hrou a jej charakteristikou sa zaoberajú rôzne vedné odbory ako napr. psychológia, filozofia, pedagogika, didaktika atď., pričom každá vedná disciplína nazerá na pojem hry zo svojho pohľadu. Z toho dôvodu je samozrejmosťou existencia mnohých definícií tohto pojmu. Ak budeme hľadať metódy učenia a učenia sa v minulosti, určite sa stretneme s pojmom hra. História pojmu hra a jej používania vo výchove a vzdelávaní siaha do ďalekej minulosti (Vankúš 2012). Hru ako vzdelávací prostriedok odporúčali už starogrécki filozofi ako Platón alebo Aristoteles (Labjaková 2013).

Pri pohľade do *Pedagogického slovníka* autori Průcha, Walterová a Mareš (2009) pod pojmom hra uvádzajú nasledujúcu definíciu: „*Forma činnosti, ktorá sa líši od práce aj od učenia. Človek sa zaoberá hrou po celý život, ale v predškolskom veku má špecifické postavenie - je vedúcim typom činnosti*“. Pedagogický slovník zdôrazňuje aj to, že hra nie je len záležitosťou detí, ako sa v minulosti mnoho teoretikov domnievalo. Hra je naozaj činnosťou, s ktorou človek prichádza do styku po celý svoj život.

Podobnú definíciu nájdeme aj v psychologickom slovníku Hartla a Hartlovej (2000): „*Hra je jedna zo základných ľudských činností, ku ktorým ďalej patrí učenie a práca; u detí zmysluplná činnosť motivovaná predovšetkým zážitkami, u dospelých má hra*

záväzné pravidlá, cieľ nie pragmatický, ale v hre samotnej; hra je sprevádzaná pocitmi napätia a radosti; pozitívne dôsledky pre relaxáciu, rekreáciu, duševné zdravie.“ Významným odborníkom a zástancom využívania hier vo vyučovaní sa stal český pedagóg J. A. Komenský (1592 – 1670), ktorý začlenil hru do pedagogiky a objasnil jej všestranné možnosti pri výchove a vzdelávaní detí. V dielach *Informatórium školy materskej, Škola hrou aneb živá encyklopedie* a *Vševýchova* položil základy pre „školu hrou“. Podľa jeho názorov je hra jedným z najdôležitejších prvkov výchovy, samotné vzdelávanie by malo byť hravého charakteru. Preto treba neustále prebúdzat' záujem žiakov o učenie a učebnú látku, motivovať ich a vysvetľovať tak, aby táto činnosť mala charakter hry.

Z uvedených definícií vyplýva, že hra je dobrovoľná činnosť jedinca, má významný podiel na živote a vývoji jedinca. Je typická pre detský vek, ale dospelý sa k herným činnostiam často a rád vracia. Na zdôrazňovanie potreby viesť dieťa od spontánnej hravej činnosti k zámernej práci sa zameriavali aj odborníci - J. H. Pestalozzi (1746 – 1827), M. Montessori (1870 – 1952), J. Piaget (1896 – 1980), L. S. Vygotsky (1896 – 1934) a iní. Bolo by možné uviesť ešte mnoho definícií z pohľadu rôznych vedných odborov. Táto problematika si zaslúži hlbšie preskúmanie ktoré nie

je ambíciou tohto príspevku. Podstatné je povedať, že väčšina teoretikov z oblasti pedagogiky a psychológie, ale aj iných vedných odborov sa zhoduje v tom, že pri učení detí je hra dôležitá.

Hra ako vyučovacia metóda

Detská hra má svoje podstatné znaky, je spontánna a uvedomelá činnosť dieťaťa, ktorej sa zúčastňuje dobrovoľne (Labjaková 2013). Ak náhle zaradíme hru do vyučovacieho procesu hovoríme o didaktickej hre, ktorá má svoj didaktický cieľ a pravidla. Už nie je hra v pravom zmysle slova, ale sa podobá na učenie alebo prácu. Rozdiel medzi hrou a didaktickou hrou je aj v povinnej účasti žiaka a tým, že má stanovené požiadavky alebo pravidlá a využíva sa na určitý vzdelávací cieľ stanovený učiteľom.

Autori J. Průcha, E. Walterová a J. Mareš v *Pedagogickom slovníku* (2009) uvádzajú definíciu didaktickej hry nasledovne: „*Didaktická hra je analógia spontánnej činnosti detí, ktorá sleduje (pre žiakov nie vždy zjavným spôsobom) didaktické ciele. Môže sa odohrávať v učebni, v telocvični, na ihrisku, v prírode. Má svoje pravidlá, vyžaduje priebežné riadenie a záverečné vyhodnotenie. Je určená jednotlivcom aj skupinám žiakov, pričom rola pedagogického vedúceho má široké rozpätie od hlavného organizátora až po pozorovateľa. Jej prednosťou je stimulačný náboj, lebo prebúda*

záujem, zvyšuje angažovanosť žiakov na vykonávaných činnostiach, podnecuje ich tvorivosť, spontánnosť, spoluprácu aj súťaživosť, núti ich využívať rôzne poznatky a schopnosti, zapájať životné skúsenosti.“

Veľmi podrobne sa didaktickým hrám venujú aj autori Maňák a Švec (2003), podľa ktorých sa *didaktická hra vymedzuje ako seberealizačná aktivita jedincov alebo skupín, ktorá slobodnú voľbu, uplatnenie záujmov, spontánnosť a uvoľnenie prispôsobuje pedagogickým cieľom. Didaktická hra si zachováva väčšinu znakov hrových činností, takže žiaci si istú obmedzenosť didaktickej hry danú jej usmerňovaním a cieľovou orientáciou pri správnom pedagogickom vedení ani príliš neuvedomujú.* Maňák a Švec (2003) zaraďujú didaktické hry medzi aktivizujúce vyučovacie metódy. Tieto metódy neposkytujú žiakovi len odborné informácie ale cieľom je aktivizovať žiakov. Rešpektujú úroveň kognitívneho rozvoja jednotlivých žiakov, sú vyhovujúce pre individuálne učebné štýly žiakov, dávajú im príležitosť sčasti ovplyvňovať konkrétne ciele výučby.

Vzhľadom na to, že sa príspevok zaoberá využitím didaktických hier vo výučbe geografie, pozrime sa ako na túto problematiku nazerajú didaktici geografie. P. Likavský (2006) takisto zaraďuje didaktickú hru medzi aktivizujúce a rozvíjajúce heterodidaktické metódy v geografii. Autorka K. Čížmárová (2000) tvrdí, že *didaktická*

hra dokáže mobilizovať aktivitu detí tak, ako máloktorá činnosť, pri hre sa dokážu deti maximálne sústrediť. Podľa názoru autorky didaktické hry patria medzi metódy, ktoré umožňujú žiakom aktívne a kooperatívne získavať nové poznatky a skúsenosti.

Kolektív autorov J. Šupka, E Hoffmann, J. Rux (1993) definujú didaktickú hru v geografii nasledovne: „Geografické hry rozvíjajú logické myslenie, pozorovaciu schopnosť žiakov, podnecujú ich získavať ďalšie vedomosti, napomáhajú utvárať ich praktické zručnosti a návyky.“ Táto definícia sa v podstate zhoduje s vyššie uvedenými v tom, že hry môžu mať

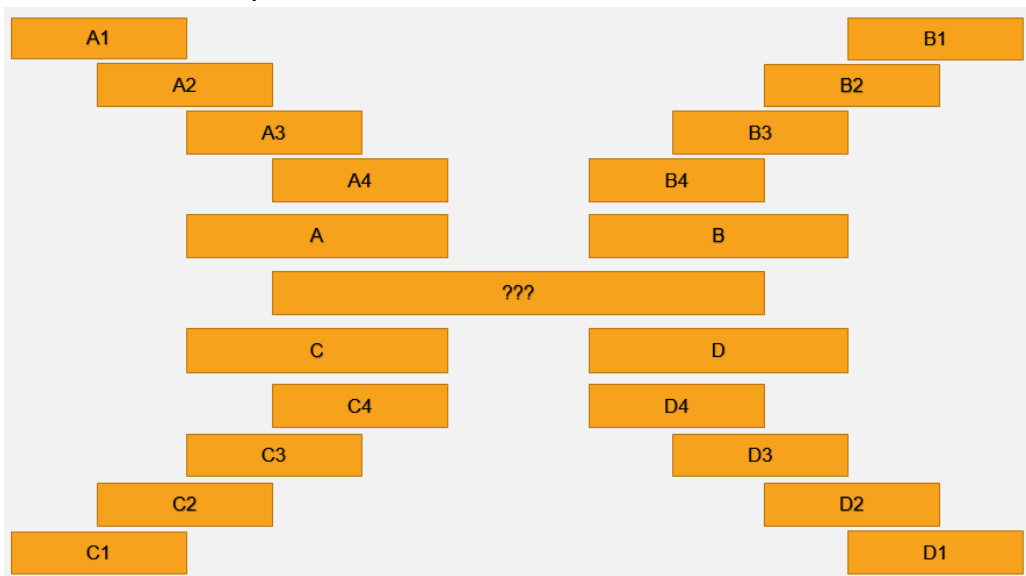
motivačný charakter, ale v tejto geografickej definícii je kladený väčší dôraz na praktické zručnosti a schopnosti.

Námety didaktických hier na hodinách geografie

Asociácie

V hre „Asociácie“ by sa mali najskôr vyriešiť štyri podriadené pojmy, a potom prostredníctvom tých istých štyroch zistených pojmov vylúčiť hlavný pojem. Hra je rozdelená do štyroch stĺpcov a v každom stĺpci je päť políčok, ako znázorňuje Obr. 1.

Obr. 1: Začiatok hry



V prvom stĺpci pod značkami A1, A2, A3 a A4 sú skryté pojmy pomocou ktorých je potrebné riešiť celý stĺpec,

teda políčko pod značkou A. Pojmy skryté pod značkami A1, A2, A3 a A4 sú združené, súvisia s pojmom skrytým

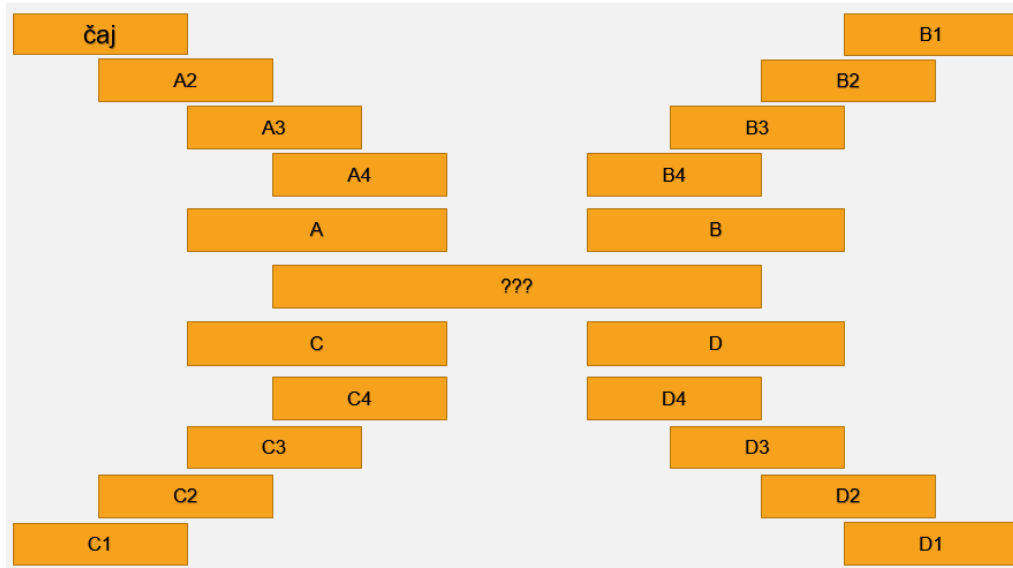
pod značkou *A*, teda sú asociáciami na hľadaný pojem. Analogický, pojmy skryté pod značkami *B1*, *B2*, *B3* a *B4* súvisia s pojmom skrytým pod značkou *B*, pojmy skryté pod značkami *C1*, *C2*, *C3*, a *C4* súvisia s pojmom skrytým pod značkou *C* a pojmy skryté pod značkami *D1*, *D2*, *D3* a *D4* súvisia s pojmom skrytým pod značkou *D*. Zistené pojmy pod značkami *A*, *B*, *C* a *D* súvisia s hlavným pojmom pod značkou *???*, a teda prostredníctvom istých hľadáme hlavný pojem.

Túto hru môžu hrať dvaja alebo viacerí hráči. V prípade viacerých hráčov hrá sa v skupinách. Na začiatku sú všetky políčka skryté a hráč

objavuje jeden po jednom. Po zobrazení každého pojmu, hráč má právo raz skúsiť uhádnuť podriadený alebo hlavný pojem. Hráči môžu odkrývať len políčka ktoré sú označene písmenom a číslom (*A1*,...,*A4*; *B1*,...,*B4*; *C1*,...,*C4*; *D1*,...,*D4*) v akomkoľvek poradí. Podriadený pojem (pod značkou *A*, *B*, *C* a *D*) alebo hlavný pojem (pod značkou *???*) musí zistiť, teda uhádnuť.

Postup hry v prípade dvoch hráčov: Prvý hráč odkrýje jedno políčko podľa vlastného výberu (napr. políčko *A1*) a zobrazí sa mu skrytý pojem (Obr. 2.).

Obr. 2: Hra „Asociácie“ po odkrytí prvého pojmu



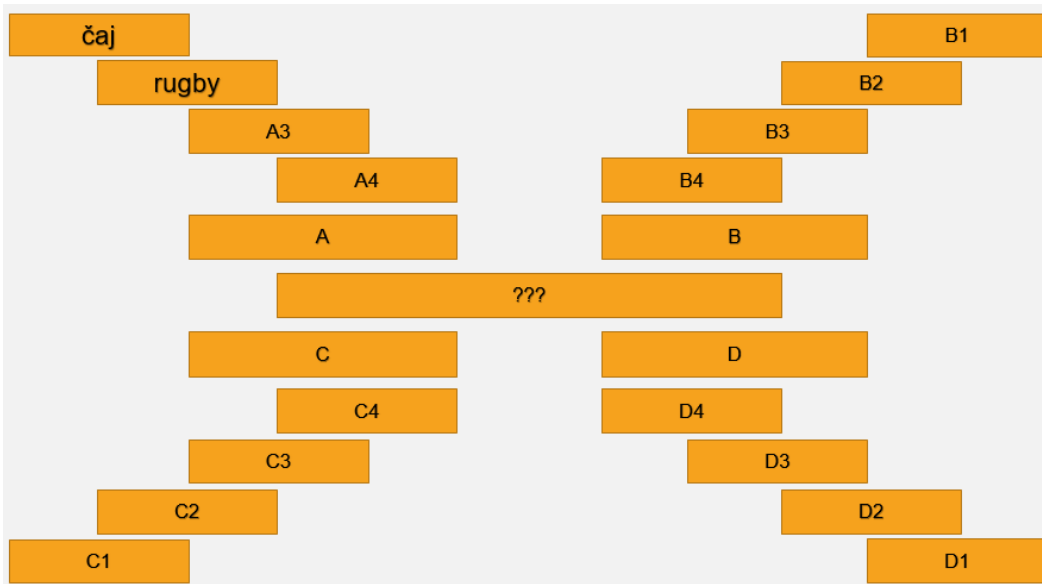
Po zobrazení pojmu *čaj*, hráč môže skúsiť uhádnuť podriadený pojem (políčko *A*) alebo hlavný pojem (políčko *???*). V prípade, že hráč uhádol

podriadený pojem, môže pokračovať s ďalším políčkom. V prípade, že uhádol hlavný pojem vyhráva. V prípade, že neuhádol ani podriadený

ani hlavný pojem, hru pokračuje druhý hráč. Druhý hráč odkrýva ďalšie políčko podľa vlastného výberu (napr.

políčko A2) a tým má právo skúsiť uhádnuť podriadený alebo hlavný pojem (Obr. 3.).

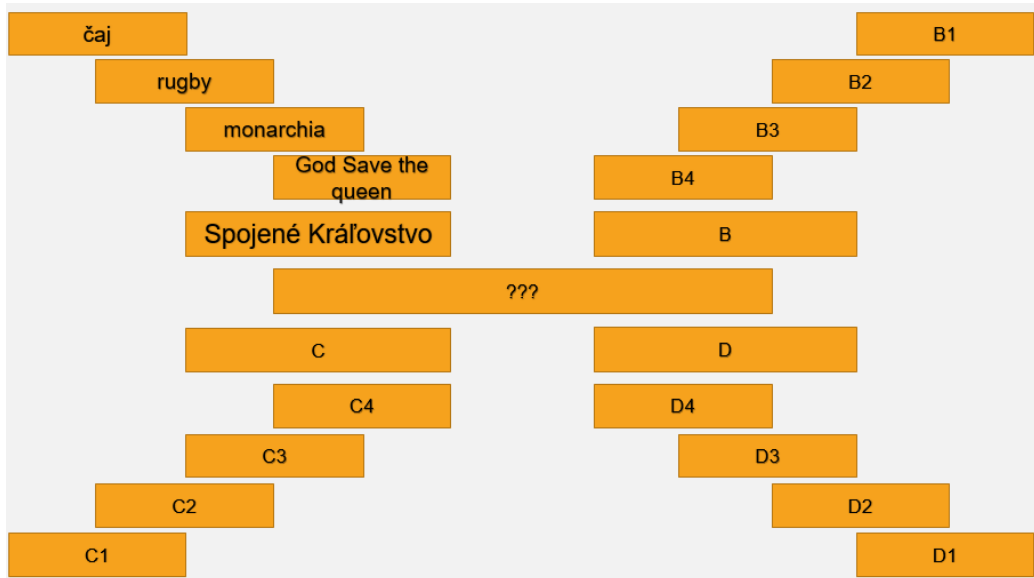
Obr. 3: Hra „Asociácie“ po odkrytí druhého pojmu



Po odkrytí posledného políčka v prvom stĺpci (políčko A4) dostávame pojmy *čaj*, *rugby*, *monarchia* a *God save the queen*. Predpokladáme, že hráč

pomocou uvedených pojmov príde na správne riešenie celého stĺpca (Obr. 4.).

Obr. 4: Riešenie prvého stĺpca v hre „Asociácie“



Rovnakým spôsobom hráči pokračujú ďalej pri riešení ostatných stĺpcov a zároveň aj hlavného pojmu. Ako vidno na Obr. 5., v druhom stĺpci boli skryté pojmy – *trojlístok*, *Sv. Patrik*, *Zelený ostrov*, *Oscar Wilde*, ktoré súvisia s *Írskom*. Podobne v treťom stĺpci pojmy – *Šampanské*, *Korzika*, *Peu-*

geot, *Eiffelova veža* súvisia s *Francúzskom* a v štvrtom stĺpci pojmy – *Flámsko*, *Atómium*, *Benelux*, *čokoláda* súvisia s *Belgickom*. Takto postupne dostaneme podriadené pojmy *Spojené Kráľovstvo*, *Írsko*, *Francúzsko* a *Belgicko* ktoré súvisia s hlavným pojmom *štáty západnej Európy*.

Obr. 5: Konečné riešenie hry „Asociácie“



Vít'azom sa stane hráč ktorý získa najväčší počet bodov. Pre riešenie každého podriadeného pojmu (políčko A, B, C alebo D) sa udelí 5 bodov plus počet neobjavených políčok v jeho stĺpci. To znamená, že ak hráč uhádne hľadaný podriadený pojem v danom stĺpci pri jednom otvorenom poli dostane 3 body navyše kvôli tomu, že tri políčka zostali skryté. Na riešenie hlavného pojmu sa udelí 10 bodov.

Uvedená hra je spracovaná pre opakovanie tematického celku *Západná Európa* v 7. ročníku základnej školy. Z vlastných skúseností si dovoľíme tvrdiť, že je hra veľmi obľúbená u žiakov. Vzhľadom na to, môže byť veľmi efektívne využitá v samotnej výučbe, pri preberaní, opakovaní či utvrdzovaní konkrétneho učiva.

Týmto spôsobom sa učenie stáva zaujímavejším, motivácia žiakov sa zvyšuje, povzbudzuje ich k zvedavosti a aktivite a získané poznatky si zapamätajú dlhodobo. Hra okrem iného má pozitívny vplyv na rozvoj logického myslenia u žiakov, rozvoj postupnosti a systematickosti pri vyvodzovaní záverov. Vzhľadom na jednoduchosť, hru je možné použiť aj v iných ročníkoch základnej a strednej školy v rámci akéhokoľvek učiva.

Hra o dobytí sveta

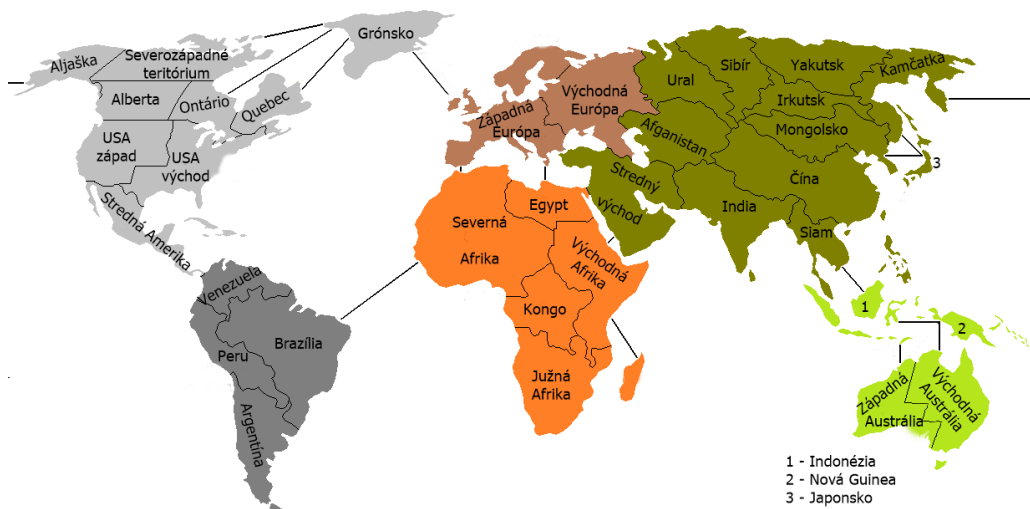
Inšpiráciou pri tvorbe uvedenej hry bola známa spoločenská hra *Risk – the world conquest game* autora Alberta Lamorrissea, francúzskeho filmára. „Hra o dobytí sveta“ je strategická spoločenská hra, ktorej cieľom je splniť danú úlohu. Okrem toho, že

vedie k dosiahnutiu stanovených edukačných cieľov na základe realizácie naplánovanej činnosti žiakov a učiteľa, umožňuje žiakom rozvíjať strategické a logické myslenie. Hra je vhodná pre všetky ročníky ZŠ v rámci opakovania a prehľbovania učiva.

Hra je vytvorená pre minimálne dvoch a maximálne šesť hráčov, z ktorých každý má svoju vlastnú farbu:

modrá, čierna, fialová, žltá, zelená alebo červená. Hra je vytvorená tak, aby na hracej ploche bola mapa sveta na ktorej sú kontinenty rozdelené na menšie oblasti, ktoré majú názvy v niektorých štátoch, provinciách alebo geografických, či politických oblastiach (Obr. 6.).

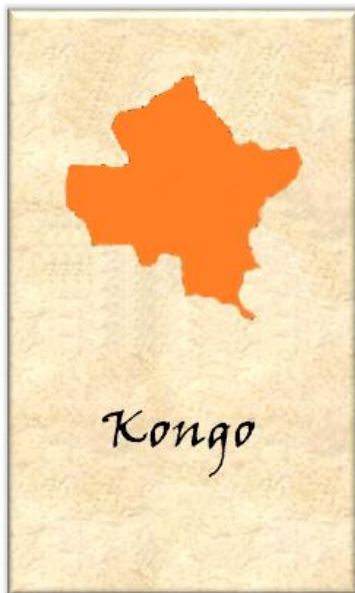
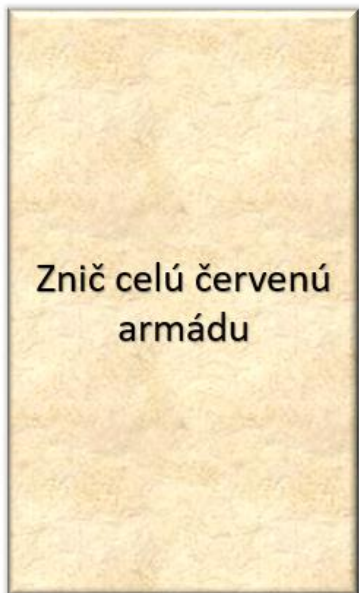
Obr. 6: Hracia plocha



Územné hranice sú vytvorené tak aby sa podobali hraniciam týchto regiónov v skutočnosti. Väčšina regiónov predstavuje kombináciu krajín alebo štátov, niektoré regióny nazvané podľa krajín alebo štátov, ako napríklad Argentína, nepredstavujú skutočné hranice. Niektoré významné zemské oblasti, ako Antarktída, Nový Zéland a Island, nie sú zobrazené na mape.

Okrem hracej plochy a figúrok v šiestich farbách, súčasťou hry sú dve sady kariet. Jedna sada obsahuje hranice jednotlivých oblastí s názvom. Druhá sada obsahuje úlohy ktorých splnenie je konečným cieľom hry (Obr. 7.). Úlohy sú typu: *Ovládni všetky regióny Afriky*, *Ovládni 24 regiónov*, *Znič celú modrú armádu*,...

Obr. 7: Karty úloh a jednotlivých oblastí



Hra začína rovnomerný rozdelením kartičiek s jednotlivými oblasťami medzi hráčov. Keď sú kartičky rozdelené medzi hráčov a každý hráč ma postavené svoje figúrky v určitých oblastiach ktoré mu boli udelené, hráči si vyberú z druhej sady kariet jednu úlohu. Túto úlohu nesmie hráč prezradiť súperom, musí zostať utajená do konca hry a víťazom je ten ktorý ju prvý splní.

Všetky akcie v hre (útok a obrana) sa vykonáva odpovedaním na otázky. Všetky otázky sú s výberom jednej správnej odpovede z ponúkaných možností (Obr. 8). Otázky sa premietajú prostredníctvom *PowerPoint* prezentácie cez tablety ktoré sú k dispozícii každej skupiny. Hráči majú čas na odpoveď 10 sekúnd. Po uplynutí času sa automaticky zobrazuje správne riešenie (Obr. 8.).

Obr. 8: Príklady otázok

Čo majú spoločné mestá Káhira, Los Angeles, Tokyo a Paríž?

- a) ležia na južnej pologuli
- b) ležia na severnej pologuli
- c) ležia na západnej pologuli
- d) ležia na východnej pologuli

10

Čo majú spoločné mestá Káhira, Los Angeles, Tokyo a Paríž?

- a) ležia na južnej pologuli
- b) ležia na severnej pologuli
- c) ležia na západnej pologuli
- d) ležia na východnej pologuli

0

Keď útočník útočí na súpera, obaja odpovedajú na otázku formou písania odpovede na mini kriedové tabule ktoré majú k dispozícii. V prípade, že útočník odpovie správne a súper nesprávne, útočník ovláda súperovu oblasť na ktorú útočil a súper je povinný odovzdať útočníkovi kartičku tej oblasti. V prípade, že súper odpovie správne a útočník nesprávne, vtedy sa nič nemení, to znamená, že súper obránil svoju oblasť. V prípade, že obaja odpovedajú správne alebo obaja odpovedajú nesprávne, pokračujú ďalšou otázkou až kým útočník neovláda súperovu oblasť alebo naopak, až kým súper neobráni svoju oblasť. Kvôli motivácii je dobré prácu žiakov ohodnotiť napr. bodmi za aktivitu.

Záver

Didaktické hry sú inovatívne aktivizujúce metódy, ktoré obohacujú a spestrujú školskú výučbu. Ich využitie vo výučbe je dnes nevyhnutnou súčasťou vyučovania takmer na všetkých typoch škôl, od materských až po strednú školu.

Didaktické hry sú veľmi vhodnou vyučovacou metódou nielen v geografii. Uvedené didaktické hry sú vypracované na základe učiva vychádzajúceho z inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre nižšie stredné vzdelanie, ktoré sa však dajú

upraviť a použiť aj v iných vyučovacích predmetoch.

Cieľom predkladaného príspevku je oboznámiť čitateľa s problematikou didaktických hier vo vyučovaní geografie, prebudíť záujem o túto problematiku a vyskúšať si vyučovanie s pomocou didaktických hier v praxi. Úlohou učiteľa geografie by malo byť hľadanie nových ciest a prostriedkov, ktorými by sformuloval u žiakov nielen schopnosť samostatne si osvojiť najnovšie poznatky z geografie, ale aby v ňom mohol vypestovať aj záujem o sústavné vzdelávanie.

Skutočnosťou je, že geografia ako školský predmet je medzi žiakmi málo obľúbený. Rozhodujúcim v tom, nie je predmet sám o sebe, ale výrazný vplyv má na to nesúlad medzi učebnými štýlmi žiakov a štýlmi, akými učitelia tento predmet učia. Preto je dôležité dať žiakom priestor na účasť v hrovej situácii, koncipovanej na platforme tvorivého a emocionálneho rozvoja.

Literatúra

- Čižmárová, K. (2000). *Didaktika geografie I. Vysokoškolské skriptá*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha : Portal

Labjaková, I. (2013). *Didaktické hry vo vyučovaní matematiky v primar-nom vzdelávaní*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum
Likavský, P. (2006). *Všeobecná didaktika geografie*. Bratislava : Univerzita Komenského
Maňák J. & Švec, V. 2003. *Výukové metody*. Brno : Paido

Průcha, J. – Walterová, E. – Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha : Portal
Šupka, J. – Hofmann, E. – Rux, J. (1993). *Didaktika geografie I*. Brno : Masarykova univerzita
Vankúš, P. (2012). *Didaktické hry v matematike*. Bratislava : KEC FMFI UK

ANALÝZA PROGRESE UČEBNÍCH ÚLOH VZTAHUJÍCÍCH SE K TERÉNNÍ VÝUCE V ČESKÝCH UČEBNICÍCH ZEMĚPISU PRO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

ANALYSIS OF PROGRESSION OF OUTDOOR EDUCATION LEARNING TASKS IN CZECH ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOKS

Radek Durna¹, Hana Svobodová¹, Adam Koniček¹

¹ Katedra geografie, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Poříčí 7, Brno, Česká republika, e-mail: durna@mail.muni.cz

DOI: <http://dx.doi.org/10.24040/GR.2017.13.2.29-39>

Abstract: *This paper focuses on analysis of the educational/learning tasks, which can be found in geographical teaching books (used in Czech primary schools). Twenty-nine books (and exercise books) were analysed. First step of this analysis was to identify such tasks which can be used for outdoor education. We are using the cross-check method to verify if the task is suitable for outdoor education or not. In each task the active verb (e. g. to describe, to explain, to apply, to analyse, to compare, to organize etc.) was identified. Through identification and comparison of these verbs with Bloom's taxonomy of learning domains (especially the cognitive domain) we have classified the relevant learning task into six levels according to their degree of cognitive difficulty. Each task was monitored whether it contains information about: allocation of time, localization of fieldwork, interdisciplinary relations and form of education and discussed. The next aim of this analysis is to identify, if there is some cognitive progression among learning tasks in textbooks for higher grades of elementary school.*

Key words: *text book, learning task, outdoor education, elementary school*

Úvod

Dynamicky se rozvíjející multimediální technologie představují pestrou paletu zdrojů informací potenciálně vhodných k přípravě výuky nejenom u učitelů zeměpisu. Přesto zůstávají učebnice nadále významnou součástí edukační reality. Je to do značné míry

způsobeno i tím, že učebnice slouží především jako opora žákům a závisí na učiteli, do jaké míry se ji rozhodne ve výuce používat. Rozhodující vliv má jistě kvalita učebnic, jež jsou na dané škole k dispozici, učitelovo subjektivní hodnocení dané učebnice, pracovní

návyky učitele a žáků a v neposlední řadě také kvality samotného učitele, jakožto odborníka.

Problematikou učebnic v Česku i na Slovensku se zabývala (a zabývá) řada výzkumníků. Práce v této oblasti shrnuli Knecht a Janík et al. (2008) v publikaci *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. V publikaci jsou zahrnuty především přehledové, teoretické a metodologické práce (Maňák, Průcha, Janík, Knecht, Nogová, Klapko, Sikorová, Dvořák, Dvořáková, Stará, Najvarová, Gavora, Ježková in Knecht, Janík et al. 2008), zastoupeny jsou však i empirické studie (Hübelová, Najvarová, Chárová, Jelemenská a Hrabí in Knecht, Janík et al. 2008). Profesor Maňák v úvodu zmíněné knihy uvažuje nad budoucností učebnice, jakožto didaktického prostředku, který čelí konkurenci mnoha dalších didaktických médií. Poměrně stálou pozici učebnice mezi mnoha technickými produkty vysvětluje následovně: „Specifičnost učebnice tradičního typu je zejména v její univerzálnosti, polyfunkčnosti a nezávislosti na dalších zdrojích,“ (Maňák, 2008, s. 19 in Knecht, Janík et al. 2008). Upozorňuje zde také na potřebu výzkumu učebnic, jelikož tyto dnes plní odlišné funkce, než tomu bylo např. v minulosti.

Pro učebnice je charakteristické, že textové a obrazové prvky jsou v nich složitě organizovány do mnoha přesně definovaných struktur (tzv.

strukturní komponenty/složky učebnice) podrobněji viz např. Michovský (1981), Wahla (1983) nebo Průcha (1998). Tyto komponenty, lze podle Průchy (1998) rozdělit do tří hlavních kategorií podle funkce, jež v učebnici plní: 1. *Aparát prezentace učiva* (např. výkladový text, tabulka), 2. *Aparát řízení učení* (např. otázky a úkoly k tématům, cvičení), 3. *Aparát orientace v učebnici* (např. členění na lekce, rejstřík).

Tento příspěvek se blíže zabývá dílčími komponentami kategorie aparátu řízení učení, konkrétně učebními úlohami vztahujícími se k výuce v terénu (TerV), které autoři hledali a analyzovali ve vybraných učebnicích zeměpisu.

Pojem učební úloha je v obecně didaktické i oborově didaktické literatuře vymezován různě. Nadto je i v učebnicích samotných různě pojmenován, jako příklady uvedme: učební úloha, úkol, cvičení. Následuje (nevyčerpávající) výčet možných definic učební úlohy, jež lze nalézt v odborné literatuře.

Průcha et al. (2001) definují učební úlohu v *Pedagogickém slovníku* takto: „Učební úloha je každá pedagogická situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učební cíle.“ (Průcha et al. 2001, s. 258). Již dříve nabízel vlastní definici A. Wahla, který charakterizuje učební úlohu jako: „prostředek aktivizace poznávací činnosti žáků.“ (Wahla 1978,

s. 40). Stejný autor zmiňuje i definici D. Tolingerové, podle níž lze učební úlohu popsat jako: „jazykový útvar, nebo promluvu, která se výslovně (verbálně), nebo svým kontextem (neverbálně), stává nositelem signálu *ted' musím něco udělat*, na rozdíl od prosté zprávy, která je nositelem signálu *ted' se něco dozvím*.“ (Tollingerová in Wahla 1978, s. 39).

M. Pasch definuje učební úlohu jako „plánovanou sekvenci kroků, s jejichž pomocí dotyčného převedeme z nevědomosti o určitých konkrétních faktech nebo pojmech k jejich znalosti či pochopení nebo jako postup od neschopnosti provést daný úkol ke schopnosti provést ho.“ (Pasch 2005, s. 70). Z. Helus nazývá učební úlohou „každou pedagogickou situace, která se vytváří proto, aby zajistila u žáků dosažení určitého učebního cíle, a je zaměřena na všechny tři aspekty učení – obsahový (představující specifický odraz společenskohistorické zkušenosti), operační (tvořený učebními, poznávacími a jinými činnostmi a operacemi žáka) a motivační (tvořený především zájmy, sklony, potřebami žáka apod.).“ (Helus 1979, s. 220).

V. Švec et al. (1996, s. 53) připomíná, že učební úlohy jsou významnou součástí pedagogické komunikace. Jejich prostřednictvím lze navázat kontakt s žákem a probudit jeho zájem o učivo. Učební úlohy podněcují aktivitu žáků a přispívají k rozvoji jejich myšlení. Učební úlohy a otázky

slouží k procvičování učiva i k diagnostice úrovně jeho osvojení. Autoři nabízí svoji definici učební úlohy ve znění: „Učební úloha je každý podnět (pedagogická komunikace), který svým obsahem i operační strukturou (tj. předpokládanými učebními operacemi žáků) směřuje k dosažení vymezeného výukového cíle.“ (Švec et al. 1996, s. 54).

Nabídli jsme tedy několik variant odborného popisu učební úlohy jakožto didaktického prvku, který je nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, podílí se na aktivizaci žáků ve výuce a umožňuje dosažení výukových cílů. Blíže nás zajímala kognitivní úroveň úloh (vyskytujících se v učebnicích zeměpisu), které jsou svým zaměřením vhodné pro terénní výuku (těžiště odborného zájmu autorů příspěvku se nachází na poli výzkumu v oblasti terénní výuky, dále také jako TerV).

Metodika

Cílem našeho výzkumného záměru je analýza vybraných českých učebnic zeměpisu s důrazem na formulaci zadání vybraných učebních úloh. Zahrnujeme do ní takové učební úlohy, které svou povahou umožňují přímou implementaci do terénní výuky. Autoři příspěvku jsou učitelé na různém stupni škol a zařazení/nezařazení úlohy do vzorku bylo ověřeno metodou cross-checking, tedy kvalifikova-

nou shodou minimálně 2 osob na zařazení úlohy do příslušné kategorie. V případě, že nedojde k jednoznačné shodě u konkrétní úlohy, musí autoři její zařazení prodiskutovat, případně konzultovat s dalšími odborníky.

Do výzkumu byly zahrnuty učebnice a pracovní sešity běžně používané ve školní praxi. Autoři mají k dispozici relevantní informace týkající se výuky zeměpisu na základních školách. Toto povědomí pramení z reflexí výukových praxí studentů učitelství zeměpisu pro 2. stupeň, studujících mimo jiné na katedře geografie Pedagogické fakulty MU v Brně. Autoři též pracují s krátkým dotazníkem (zatím ve formě iniciální sondy), jenž zjišťuje, zda jsou na fakultních základních školách (kde se realizuje značná část praxí budoucích učitelů) používány ve výuce zeměpisu učebnice, od jakého nakladatelství jsou tyto učebnice a jak jsou staré.

Na základě výše zmíněných skutečností byly vybrány učebnice zeměpisu od tří různých vydavatelství: 1. **Fraus** (vydané v letech 2003–2008), 2. **Nová škola** (vydané v letech 2011–2013) a 3. **Státní pedagogické nakladatelství** (vydané v letech 2000–2009). Tyto učebnice autoři pročítali a hledali v nich explicitně formulované učební úlohy s potenciálem pro terénní výuku. Učební úlohy byly podrobeny obsahové analýze a rozříděny na ty, které mají přesah do terénní výuky. U každé identifikované

úlohy autor zaznamenal název a rok vydání učebnice, ve které úlohu našel. Dále zaznamenal ročník, pro který je učebnice doporučena, použité **aktivní sloveso** (ve formulaci úlohy), přesný způsob zadání úlohy a stranu, na níž je úloha k dohledání. Je tak možné v nejasných případech úlohu vyhledat a vhodně rozhodnout o dalším postupu např. na základě kontextu učiva. Následně byla data sumarizována do tabulek.

Učební úlohy byly rovněž analyzovány z hlediska syntaktického, autoři sledovali, zda jsou úlohy formulovány jako otázka, či jako pokyn. Pro budoucí účely byly zaznamenány i další údaje jako: prostorové a časové měřítko úlohy (kde se má odehrávat a kolik času zabere), identifikovaný přístup k výuce (zda jde podle autorů o přístup transmisivní/konstruktivistický), organizační forma výuky vhodná pro zařazení konkrétní úlohy, nalezená návaznost na předchozí učivo a možné mezipředmětové vztahy. Interpretace všech zjišťovaných dat by přesáhla rámec tohoto textu, a proto do příspěvku zařazujeme jen vybrané.

Při analýze úrovně učebních úloh jsme vycházeli z revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. Tato taxonomie cílů výuky není v pedagogice rozhodně jedinou. Kalhous a Obst (2002, s. 279–288) uvádějí např. Niemerkovu taxonomii kognitivních cílů, která rozlišuje dvě hlavní

úrovně osvojení (vědomosti a dovednosti). Dále ve své publikaci popisují taxonomie afektivních cílů (týkajících se postojů a hodnot), přičemž zmiňují práce Krathwohla a Niemerka a rovněž taxonomii psychomotorických cílů (H. Dave 1968, in Kalhous a Obst 2002, s. 288).

V naší práci vycházíme z kognitivní domény taxonomie výukových cílů B. S. Blooma a jeho kolektivu, kterou Pasch (2005, s. 72) označuje za „nejpoužívanější postup pro řazení učebních činností“. Široce uznávaná Bloomova taxonomie byla později

aktualizována, její původní verze z roku 1956 je zjednodušenou formou srovnána v tabulce 1 s upravenou verzí z roku 2001. Původní verze formulovaná týmem psychologů pod vedením B. S. Blooma (vlevo v tabulce) byla jiným týmem, vedeným L. W. Anderson/ovou, D. R. Krathwohlem a P. W. Airasianem (vpravo v tabulce) upravena tak, aby lépe vyhovovala konstruktivistickému modelu výuky. Důvody, jež vedly k revizi taxonomie, podrobněji shrnuli např. Byčkovský a Kotásek (2004) nebo Vávra (2011).

Tab. 1: Srovnání původní (vlevo) a revidované (vpravo) Bloomovy taxonomie kognitivních cílů. *Náročnost mentálních operací roste ve sloupci vždy směrem nahoru*

PŮVODNÍ BLOOMOVA TAXONOMIE (1956)	REVIDOVANÁ BLOOMOVA TAXONOMIE (2001)
Hodnocení Syntéza Analýza Aplikace Porozumění Zapamatování	Tvořit Hodnotit Analyzovat Aplikovat Pochopit Zapamatovat

Zdroj: upraveno podle (Anderson, Krathwohl, Airasian, et al. 2001, srov. Průcha 2009).

Učební úlohy jsme tedy analyzovali mj. také z hlediska výskytu a smyslu tzv. aktivních sloves. Dílčí kategorie (kognitivní hladiny) Bloomovy taxonomie je možné z hlediska jejich náročnosti na kognitivní procesy a myšlenkové operace žáků pospat pomocí

aktivních sloves. Tato slovesa jsou volena tak, aby srozumitelně vyjadřovala požadavky charakteristické pro danou kognitivní hladinu/úroveň. Původní hierarchie uspořádání úrovní cílů se opírala o hypotézu, že k dosažení vyšší úrovně je nutné kumulativní zvládnutí učiva na nižších hladinách

osvojení, tedy např. pro *aplikaci* (3) je nutné *porozumění* (2), které je umožněno *zapamatováním* (1) atd. (Kalhous a Obst 2002, s. 280) Tyto domněnky o jednoduchém hierarchickém vztahu však nebyly zcela jasně prokázány, jak upozorňují např. Byčkovský, Kotásek a Mazák (1981). U revidované verze z roku 2001 již autoři nepředpokládají tuto kumulativní hierarchii zvládnutí úrovní (Byčkovský a Kotásek, 2004).

Příklady řazení aktivních sloves k jednotlivým kognitivním úrovním lze nalézt u řady autorů. My jsme vycházeli z doporučení Pasche (2005, s. 77), Kalhous a Obsta (2002, s. 280–281) a Skalkové (2007, s. 122). Na zmíněné texty tedy odkazujeme zájemce o podrobnější informace. Přiřazení slovesa do příslušné kategorie bylo opět ověřeno metodou cross-checking (viz výše).

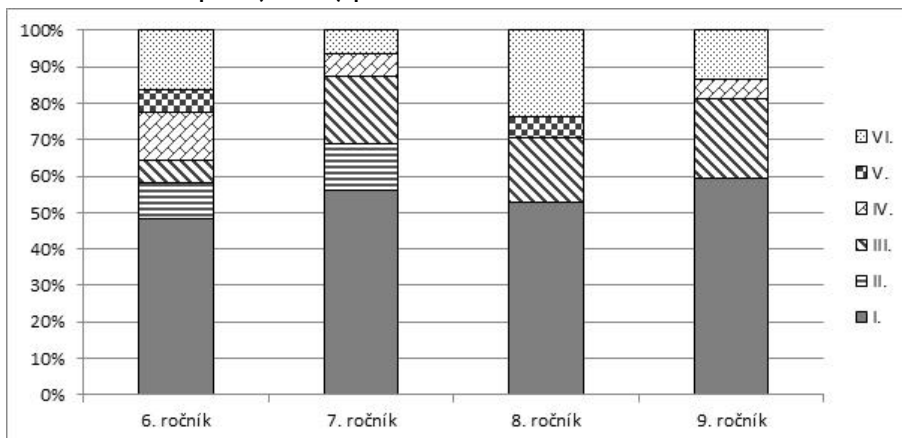
Výsledky

Celkově bylo ve 29 učebnicích a pracovních sešitech zeměpisu pro 6.–9. ročník základní školy identifikováno 74 učebních úloh zaměřených na výuku v terénu. Analýzou těchto úloh (n=74) bylo dále identifikováno 114 aktivních sloves, které jsme zařadili do hierarchické taxonomie kognitivních

cílů (podle revize Bloomovy taxonomie, dále jen RBT). Slovesa, která nemají z hlediska cílů výuky význam v tom smyslu, že nevyjadřují konkrétní mentální operace, jsme označili jako pomocná slovesa a dále s nimi nepracujeme. Jde např. o slovesa *navštivte*, *jděte*, *projděte se* apod.

První kategorie RBT byla zároveň nejčastěji zastoupenou kategorií ve všech zkoumaných učebnicích. Celkem bylo identifikováno 61 aktivních sloves, jež je podle odborné literatury (viz např. Pasch 2005; Kalhous a Obst 2002 nebo Skalková 2007) možno zařadit do kategorie **Zapamatovat si** (dříve Znalost, dále římská I). Do druhé kategorie **Porozumět** (dříve Pochopení, dále římská II) bylo možné zařadit 7 aktivních sloves. Třetí kategorie „**Aplikovat** (dříve Aplikace, dále římská III) byla zastoupena ve 20 případech. Aktivní slovesa spojená se čtvrtou kategorií **Analyzovat** (dříve Analýza, dále římská IV) byla zastoupena v 6 případech. Pátá kategorie **Hodnotit**, dále římská V, byla se 2 slovesy nejméně zastoupenou ze všech šesti kategorií. (dříve byla pátou kategorií Syntéza, která však zahrnuje jiné kognitivní procesy). V nejvyšší šesté kategorii **Tvořit**, dále římská VI, (dříve bylo šestou kategorií Hodnocení) bylo identifikováno celkem 17 aktivních sloves.

Graf 1: Zastoupení jednotlivých úrovní výukových cílů (I.–VI.) kognitivní domény podle revidované Bloomovy taxonomie v úlohách pro výuku v terénu (n=74) v učebnicích zeměpisu (n=29) pro 6.–9. ročník ZŠ



Zdroj: autoři, 2017

Z předběžných výsledků, které jsou zobrazeny graficky na obrázku 1 vyplývá, že ve sledovaných učebnicích úlohách zcela dominují aktivní slovesa první kategorie RBT, která je zároveň poměrně vyrovnaně zastoupena ve všech ročnících. To neplatí u druhé kategorie RBT, jelikož slovesa vyjadřující kognitivní úroveň této kategorie jsme identifikovali pouze v učebnicích pro 6. a 7. ročník. Ve všech ročnících bylo možné nalézt úlohy se slovesy, vyjadřující příslušnost ke třetí kategorii RBT. Úlohy s kognitivní náročností čtvrté kategorie RBT byly kromě 8. ročníku zastoupeny ve všech ostatních ročnících, nicméně malou měrou. Nejméně byla zastoupena pátá kategorie RBT, jak počtem výskytů, tak v jednotlivých ročnících (pouze v 6. a 8. roč.). Nejvyšší kategorie RBT je v učebnicích úlohách zastoupena ve

všech ročnících, nejhojněji pak v 8. roč.).

Podle dosavadních výsledků je také možné se domnívat, že **kognitivní úroveň zeměpisných učebnicích úloh využitelných v terénní výuce se napříč ročníky nezvyšuje**. Ze způsobu, jakým jsou úlohy v jednotlivých ročnících zadávány, vyplývá, že jednotlivé hladiny RBT jsou na druhém stupni ve výuce zeměpisu zastoupeny nerovnoměrně. Většina úloh sleduje pouze nižší cíle RBT. Tento jev je navíc pozorovatelný ve všech analyzovaných učebnicích zeměpisu pro druhý stupeň.

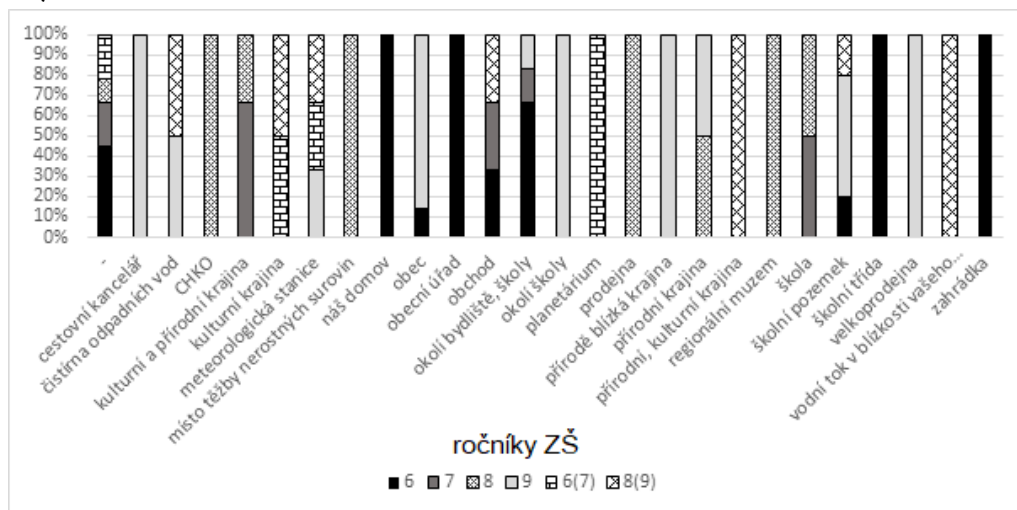
Učební úlohy většinou obsahují řadu námětů z **hlediska lokalit/zařízení**, kde se výuka mimo školu může odehrávat (u devíti úloh o tom nebylo možné jednoznačně rozhodnout). Na obrázku č. 2 jsou představeny možné

lokality, na něž odkazují učební úlohy identifikované v učebnicích zeměpisu. Hojně je zastoupena především **přírodní a kulturní krajina v okolí školy** nebo **obce**. Některé kategorie (např. náš **domov**, **regionální muzeum**, **místo těžby**) jsou zastoupeny pouze v učebnicích pro určitý ročník. Mnohé kategorie se však vyskytují napříč ročníky. V prvním sloupci jsou zahrnuty obecnější úlohy, u nichž nebylo možné jednoznačně určit prostorové hledisko, případně je lze realizovat na různých lokalitách.

Z hlediska **časového** bylo možné přiřadit 65 úloh (z celkových 74) k 3 typům/formám terénní výuky, podle náročnosti na časovou dotaci

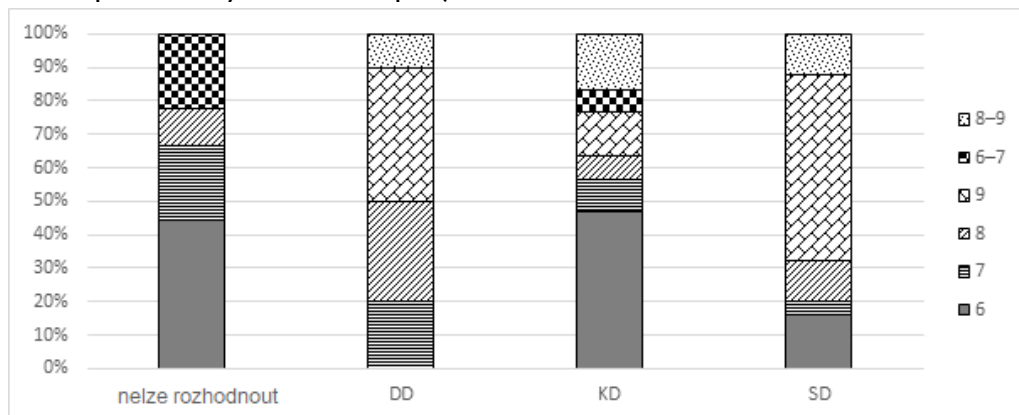
(viz obr. 3), u 9 úloh nebylo možné o zařazení rozhodnout (případně je lze řadit k vícero formám). Z údajů lze konstatovat, že ve všech učebnicích se vyskytovaly úlohy s **krátkodobým** charakterem. Nejvíce jsou však náměty ke **krátkodobým** formám TerV (v rámci jedné nebo dvou vyučovací hodiny, např. vycházka s pozorováním) zastoupeny v učebnicích pro 6. ročník. Naopak úlohy vhodné pro **dlouhodobé** formy (v délce přesahující 1 vyučovací den, např. terénní cvičení, školní výlet) TerV jsou řazeny až od 7. ročníku výše. Úlohy pro **střednědobé** formy TerV (v délce 1 vyučovacího dne, např. exkurze) výrazně převažují v učebnicích pro 9. ročník.

Graf 2: Identifikované náměty lokalit pro výuku v terénu v 29 českých učebnicích zeměpisu pro druhý stupeň základní školy (6, 7, 8 a 9. jsou ročníky druhého stupně ZŠ).



Zdroj: autoři, 2017

Graf 3: Zastoupení učebních úloh (n=74) podle vyjádření časové dotace nutné k jejich průběhu a řešení. (-) nelze rozhodnout; (DD) dlouhodobá forma – více než 1 vyučovací den; (KD) krátkodobá forma – v rámci běžné výuky ve škole, 1-2 vyučovací hodiny; (SD) střednědobá forma – max. jeden celý vyučovací den. (6, 7 atd. jsou ročníky druhého stupně).



Zdroj: autoři, 2017

Závěr

V tomto příspěvku jsme představili fázi výzkumu učebních úloh v učebnicích zeměpisu, které jsou využitelné pro výuku v terénu. Zajímá nás, zda a jak se mění kognitivní náročnost těchto úloh v jednotlivých ročnících druhého stupně ZŠ. V 29 učebnicích a pracovních sešitech jsme našli a analyzovali celkem 74 učebních úloh vztahujících se k terénní výuce (TerV), zadaných pomocí 114 aktivních sloves. Pro určení progresu úloh jsme je nejprve rozdělili do kategorií podle náročnosti na mentální procesy, které žáci podle očekávání zapojují při jejich řešení. K tomuto rozdělení jsme použili aktivní slovesa, pomocí nichž jsou úlohy zadány. Kategorizací

těchto sloves podle revidované Bloomovy taxonomie kognitivních cílů je možné usuzovat úroveň cílů, které dané úlohy sledují. Ukazuje se, že u tohoto typu úloh se úroveň cílů ve sledovaných učebnicích zeměpisu nezvyšuje (od 6. do 9. třídy). V učebnicích pro všechny ročníky převažují takové úlohy, které se podle způsobu formulace a použitých aktivních sloves zaměřují na první hladinu kognitivní domény revidované Bloomovy taxonomie cílů.

Dále jsme sledovali, jak jsou úlohy zadávány z hlediska časového (kolik času může teoreticky zabrat jejich zpracování), lokalizačního a prostorového (jestli může být úloha realizována v intravilánu/extravilánu, na školním pozemku či v jiném zařízení obce, v kulturní/přírodní krajině

apod.). Zatímco úlohy využitelné pro krátkodobé formy TerV se vyskytly v každém ročníku (alespoň u některého z vydavatelů), úlohy vyžadující delší časový úsek práce v terénu jsou řazeny až od 7. ročníku. Náměty ke střednědobým formám lze nejčastěji nalézt v učebnicích pro 9. ročník. Dále rozdělujeme úlohy podle formy terénní výuky, do které je vhodné je zařadit (vycházka, exkurze, školní výlet, cvičení v terénu a další). Tyto údaje budou zpracovány a interpretovány v dalších fázích výzkumu.

Literatura

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. & Airasian P. W., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Abridged edition. New York: Longman
- Byčkovský, P., Kotásek, J. & Mazák, E. (1981). *Klasifikace a vymezení výukových cílů*. Praha: Výzkumný ústav inženýrského studia ČVUT
- Byčkovský, P. & Kotásek, J. (2004). Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: Revize Bloomovy taxonomie. *Pedagogika*, roč. 54, č. 3, s. 227-242
- Helus, Z., Kulič, V. & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. 1. vyd. Praha: SPN
- Michovský, V. (1981). *Nový model učebnice dějepisu. Tvorba učebnic*, 3. Praha: SPN
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál
- Knecht, P. & Janík, T. (2008). *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno: Paido
- Pasch, M. et al. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. 2.vyd. Praha: Portál
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál
- Průcha, J. ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada
- Švec, V., Filová, H. & Šimoník O. (1996). *Praktikum didaktických dovedností*. 1. vyd. Brno: MU
- Vávra, J. (2011). Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání. In Zborník z konference Sapere Aude 2011 Evropské a české vzdělávání. Hradec králové: Magnanimitas. DOI: <https://doi.org/10.13140/2.1.1.406.4967>
- Wahla, A. (1978). *Zeměpisné učební úlohy a jejich systémová analýza:*

kandidátská disertační práce. Brno:
UJEP Přírodovědecká fakulta

Wahla, A. (1983). *Strukturní složky
učebnic geografie*. Praha: SPN

Poděkování

Tento příspěvek vznikl za podpory grantového projektu specifického výzkumu MU, MUNI/A/1262/2016, Příprava učitelů zeměpisu a přírodopisu na terénní výuku.

VYBRANÉ EKONOMICKÉ A SOCIÁLNE ASPEKTY BREXITU

MAIN ECONOMIC AND SOCIAL ASPECTS OF BREXIT

Roman Najdený¹, Daniel Gurňák¹

¹ Katedra regionálnej geografie, ochrany a plánovania krajiny, Prírodovedecká fakulta, Univerzita Komenského, Mlynská dolina, 842 15 Bratislava, e-mail: najdeny1@fns.uniba.sk, gurnak@fns.uniba.sk

DOI: <http://dx.doi.org/10.24040/GR.2017.13.2.40-56>

Abstract: *Main economic and social aspects of Brexit. The unexpected decision of United Kingdom electorate from 23. June 2016 to withdraw from European Union (Brexit) has brought more questions than answers. Therefore we managed to examine the key aspects of Brexit, particularly trade, finance, immigration, national health service and terrorism. The latter is explored via its spatial relationship to Brexit referendum results revealing positive connection between terrorist attacks and pro-European tendencies in regions of the United Kingdom. The further discovery we accomplished is based on statistical data analysis of immigration that United Kingdom undeniably benefits from migrant flows out of European Union, which is especially true for national health services. Nevertheless, our main objective is not a comprehensive analysis covering the entire Brexit but rather explanation of selected Brexit issues, which are considered to be crucial from our perspective. Particular emphasis in our study was placed on spatial relations embodied by several pictures showing regional divergence in relation with Brexit.*

Keywords: *Brexit, economy, immigration, terrorism*

Úvod

Postavenie Spojeného kráľovstva Veľkej Británie a Severného Írska (UK) v európskej integrácii bolo od samotného vstupu do Európskych spoločenstiev (ES) – predchodcu dnešnej Európskej únie (EÚ) v roku 1973 svojrázne a jeho historický vývoj a spoločenské zmýšľanie značne letargické vo väzbe na európsku pevninu. Práve

UK bolo prvou krajinou, ktorá sa v roku 1975 prostredníctvom referenda pokúsila opustiť vtedajšie ES s výsledkom 67,2 % (za) a 32,8 % (proti) zotrvaníu v spoločenstve. Pri tom už samotný vstup Spojeného kráľovstva do ES bol veľmi problematický a niesol sa v znamení dvojnásobného francúzskeho (v osobe prezidenta de Gaulla) vetovania (1963

a 1967), ktoré fakticky oddialilo vstup UK do ES o zhruba 10 rokov.

Problematika, ktorej sa v tomto príspevku venujeme, však zameriava pozornosť výlučne na druhé referendum o vystúpení UK z EÚ, označované skrátene ako Brexit. Udalosti, ktoré viedli k Brexitu, začali vyhlásením referenda vtedajším premiérom Davidom Cameronom a eskalovali výsledkom referenda z 23. júna 2016, kedy sa obyvatelia UK vyjadrili v prospech odchodu z EÚ v pomere 51,9 % ku 48,1 %. Výsledok tohto právne nezáväzného referenda následne determinoval oficiálny počiatok procesu vystúpenia z EÚ, ktorým bola aktivácia článku 50 Lisabonskej zmluvy novou britskou premiérkou Theresou Mayovou dňa 29.3.2017, čím sa začalo prechodné dvojročné obdobie rokovania o odchode z EÚ.

Fundamentálnym problémom Brexitu je podľa nás širokospektrálnosť a komplikovanosť tejto problematiky. Pozornosť vedeckej obce smeruje na ekonomické aspekty, ako implikácie Brexitu na obchod a kvalitu života (Dhingra et al. 2016), dôsledky pre mesto Londýn (Djankov 2017) a i., ďalej na sociálne aspekty (Fuller 2017), ktoré sú však často inkorporované do širšieho ekonomického kontextu. Sociálne aspekty sú naopak podľa Kaufmanna (2016) fundamentálnou príčinou Brexitu. Množstvo štúdií sa venuje aj finančnému sektoru, Djankov (2017)

vo väzbe na Londýn, ako globálne finančné centrum, respektíve Belke, Dubova a Osowski (2016) v kontexte problematiky neistoty na finančných trhoch v širšom ponímaní. Menej frekventované sú publikácie venované geografickému (Harris, Charlton 2016), respektíve historicko-geografickému kontextu Brexitu (Dennison, Carl 2016). Geopolitickému kontextu Brexitu venuje pozornosť napríklad Oliver (2016). Spomenúť treba jednoznačne i autorov Clarke, Goodwin a Whiteley (2017), ktorí poskytli podrobnú analýzu príčin Brexitu, založenú na analýze rozsiahleho časového radu prieskumov.

Z predchádzajúceho stručného výpočtu vyplýva spomínaná rozsiahlosť problematiky Brexitu, kde môžeme sledovať širokú škálu parciálnych problémov, ktorým sa jednotliví odborníci venujú, avšak jednoznačne absentuje komplexný, interdisciplinárny pohľad na uvedenú problematiku. Poskytnúť takýto pohľad na Brexit, by si vyžadovalo obrovský a vyčerpávajúci rozsah publikácie, pričom aktuálnosť, neukončenosť sledovaného procesu a hlavne jeho veľká a ťažko predvídateľná dynamika samozrejme neumožňujú formulovanie dlhodobějších záverov. No na druhú stranu, vzhľadom na aktuálny politický vývoj v krajinách EÚ a neutíchajúce polemiky o zmysle

a pokračovaní EÚ by bolo „čakanie“ na dokončenie Brexitu a jeho následná analýza málo prínosná, ak chceme prispieť do aktuálnej širokej celospoločenskej diskusie na danú tému. Uvedené technické a priestorové limity skúmania problematiky Brexitu nás preto viedli k tomu, že sa v predložennom príspevku snažíme poukázať len na niektoré vybrané ekonomické a sociálne aspekty odchodu Spojeného kráľovstva z EÚ.

Ekonomické aspekty Brexitu

Spektrum výskumov dotýkajúcich sa problematiky odchodu UK z EÚ možno delimitovať do niekoľkých hlavných oblastí, na ktoré sa doterajší výskum zameriava. Sú to predovšetkým oblasti ekonomické, sociálne, politické, v rámci ktorých dochádza často k prelínaniu vzhľadom na silné vzájomné interakcie.

Na úvod je potrebné poznamenať, že ekonomické implikácie Brexitu sú v súčasnosti na počiatku vývoja, a to aj napriek ilúzii, že „Britské referendum o odchode z EÚ je na ceste stať sa najväčšou neudalosťou roka“ (Gros 2016), vzhľadom na dopady je ho potrebné vnímať skôr v zmysle, že „Brexít sa zatiaľ ešte nestal“ (Begg 2016).

Ekonomické aspekty Brexitu boli od počiatku vyhlásenia referenda vtedajším premiérom Davidom Cameronom, fundamentálnym prvkom

kampane za zotrvanie v EÚ. Práve intenzita ekonomických väzieb medzi EÚ a UK, kde 45 % UK exportu a 53 % UK importu smeruje, resp. prichádza do/z krajín EÚ (Dhingra et al. 2016), respektíve, že medzi top desiatimi krajinami, kde UK exportuje, respektíve od nich importuje statky, je sedem v EÚ (tab.1). Tab. 1 v konečnom dôsledku potvrdzuje prvý zákon geografie, že „všetko so všetkým súvisí, ale blízke veci súvisia viac ako veci vzdialené“ (Tobler 1970). Tento zákon je potrebné spomenúť najmä v kontexte tvrdení priaznivcov Brexitu, že UK môže substituovať obchod s členskými krajinami EÚ zintenzívnením väzieb s krajinami Commonwealthu.

Široká odborná verejnosť sa v súčasnosti zhoduje na negatívnych ekonomických dopadoch Brexitu na ekonomiku UK, i krajín EÚ, pričom nesúlad tkvie najmä v rozsahu, aký bude mať vystúpenie z EÚ na ekonomiku UK a vice versa. Už pred výsledkami referenda o vystúpení z EÚ boli k dispozícii materiály ministerstva financií UK (Treasury 2016), ktoré kalkulovali s tromi scenármi v prípade Brexitu. Prvým bolo zotrvanie UK v spoločnom európskom trhu (tzv. nórsky model), čo je hodnotené ako nepravdepodobné vzhľadom na de facto zachovanie súčasného stavu, ktorý bol jednou z príčin vyvolania Brexitu. Druhý scenár (tzv. švajčiarsky model) je postavený na bilaterálnych

dohodách, ktoré by UK uzavrela s EÚ. Posledný scenár (tzv. WTO model) je najradikálnejší v zmysle úplného odlúčenia od EÚ, pričom spolupráca

by podliehala pravidlám svetovej obchodnej organizácie (Dhingra et al. 2016).

Tab.1: Obchodná bilancia Spojeného kráľovstva s hlavnými partnerskými krajinami

Export z UK do EÚ			Export z UK mimo EÚ		
krajina	%	mld.\$	krajina	%	mld.\$
Nemecko	11,0	43,8	USA	15,0	61,6
Francúzsko	6,5	26,5	Švajčiarsko	4,9	19,8
Holandsko	6,3	25,5	Čína	4,5	18,1
Írsko	5,7	22,9	Spojené arabské emiráty	2,3	9,1
Belgicko	3,9	15,7	Hong Kong	2,2	9,0
Taliansko	3,2	13,1	Saudská Arábia	1,6	6,6
Španielsko	3,2	13,0	Japonsko	1,6	6,4
Švédsko	1,5	6,2	Kanada	1,5	6,2
Poľsko	1,4	5,7	Singapur	1,5	6,2
Dánsko	0,8	3,4	Turecko	1,5	6,1
Import do UK z EÚ			Import do UK okrem EÚ		
krajina	%	mld.\$	krajina	%	mld.\$
Nemecko	14,0	88,1	Čína	9,5	59,6
Holandsko	7,6	47,4	USA	9,1	57,1
Francúzsko	5,7	35,9	Švajčiarsko	4,3	26,6
Belgicko	5,0	31,5	Nórsko	2,8	17,5
Taliansko	3,9	24,2	Kanada	2,1	13,4
Španielsko	3,4	21,3	Japonsko	2,1	13,0
Írsko	2,9	18,2	Turecko	2,0	12,2
Poľsko	2,0	12,5	JAR	1,6	9,8
Švédsko	1,4	8,5	India	1,4	8,6
Česko	1,2	7,3	Hong Kong	1,2	7,6

Zdroj: <http://atlas.media.mit.edu/en/profile/country/gbr/>, prístup 10.10.2017

Ekonomické implikácie týchto troch scenárov Brexitu na ekonomiku UK (HDP na obyvateľa / HDP krajiny) v časovom horizonte 15 rokov sú pri zachovaní podmienky ceteris paribus podľa Treasury (2016) nasledovné:

- nórsky model - pokles o 1 100 £ / 20 mld. £ (3,4 % - 4,3 %)

- švajčiarsky model - pokles o 1 800 £ / 36 mld. £ (4,6 % - 7,8 %)
- WTO model - pokles o 2 100 £ / 45 mld. £ (5,4 % - 9,5 %)

Samozrejme sem patrí aj množstvo iných negatívnych dopadov Brexitu na britskú ekonomiku, ktoré spomína OECD. V krátkom časovom horizonte

dôjde k nárastu neistoty, zadlženosti štátu, nástupu taríf a ciel bezprostredne po odchode z EÚ. Zánik obchodných dohôd a časová náročnosť tvorby nových, negatívne dopady obmedzenia imigrácie na ekonomiku a možné otrasy na finančných trhoch. V dlhom časovom horizonte dôjde k poklesu priamych zahraničných investícií, obchodu a inovácii, dôsledkom čoho klesne inovatívnosť a produktivita ekonomiky Spojeného kráľovstva (Economic 2016).

Súčasťou ekonomických aspektov Brexitu je i finančný sektor, ktorý vo väzbe na EÚ predstavuje v Spojenom kráľovstve istú bránu do EÚ. Touto "bránou" je Londýn, ako najväčšie globálne finančné centrum, a to i napriek prebiehajúcemu Brexitu (GFCI 2017). Finančný sektor spolu v UK „generuje 8 % národných príjmov (priemer EÚ je takmer 5 %), obchod s finančnými službami bol 3 % HDP krajiny v roku 2014 (priemer EÚ je takmer 1 %), pričom 40 % finančných služieb smeruje do EÚ“ (Belke, Dubova a Osowski 2016). Dopady Brexitu na finančný sektor sa netýkajú len mesta Londýn, ale v tomto kontexte budú dôsledky na toto mesto najmarkatnejšie. Implikácie Brexitu pre mesto Londýn, kalkuluje nasledovné tri štúdié:

- strata 18 mld. £ príjmov, 30 000 pracovných miest, 3-5 mld. £

ročných príjmov na daniach (Wyman 2016)

- strata 14-20 mld. £ príjmov, 70 000-100 000 pracovných miest do roku 2020 (PwC 2016)
- strata 83 000 pracovných miest v rôznych odvetviach finančného sektora (EY 2017)

V konečnom dôsledku to však nebude len Londýn, ktorého finančný sektor zasiahne Brexit. Zasiahnuté budú predovšetkým krajiny s najintenzívnejšími väzbami na UK (tab. 1), ako sú Belgicko, Holandsko, Írsko, Nemecko, respektíve krajiny, kde bankový sektor a vzájomné medzibankové väzby prejavujú vysokú konektivitu, ako v prípade (okrem vyššie spomenutých) Luxemburska, Francúzska a Švédska (Belke, Dubova a Osowski 2016).

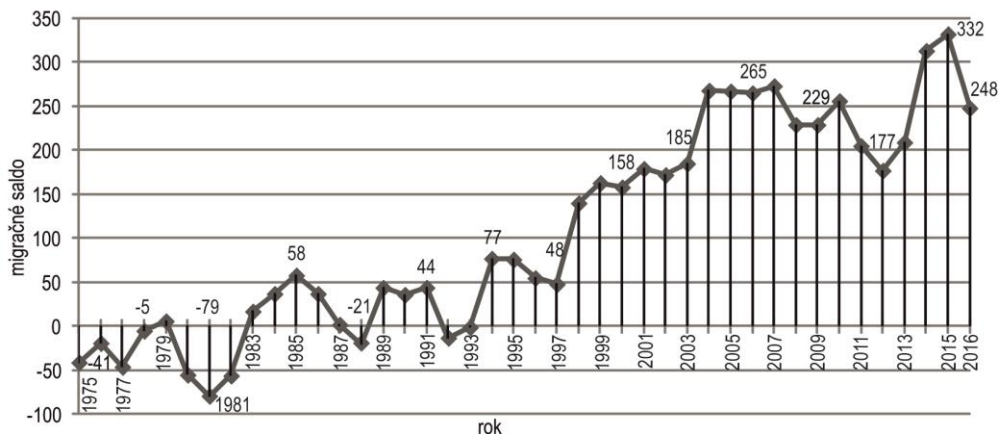
V kontexte finančného sektora považujeme za nevyhnutné poukázať i na skutočnosť, že v prípade tvrdého Brexitu (tzv. hard Brexit) môžu byť dopady na globálne finančné trhy vážneho charakteru, pričom sa objavuje i slovné spojenie "nová finančná kríza" vzhľadom na úroveň globalizácie ekonomiky Spojeného kráľovstva (BI 2017, DW 2017), nehovoriac o problémoch talianskych bánk a rastúcej zadlženosti subjektov v EÚ.

Sociálne aspekty Brexitu

Sociálne aspekty, ako predovšetkým imigrácia, verejné zdravotníctvo (NHS) boli od počiatku vyhlásenia referenda primárnym objektom oboch kampaní (Leave.EU, Vote Leave) za odchod z EÚ. Domnievame sa, že objasnenie problematiky imigrácie v kontexte Brexitu vyžaduje náležitú pozornosť vzhľadom na výsledok referenda, ktorý zreteľne ukázal, že doterajší charakter imigrácie je pre občanov neprijateľný a zároveň, že dôsledky imigrácie predstavujú vážnejší problém ako tie ekonomické preferované protagonistami EÚ (tzv. Remain). Zároveň ako ukazuje výskum

kolektívu Clarke, Goodwin a Whiteley (2017) bola to práve najmä imigrácia a nie ekonomické otázky, ktoré determinovali konečný výsledok referenda. Kvantitatívnu dimenziu historického vývoja imigrácie zobrazuje obr. 1, pričom zatiaľ čo v roku 1995 žilo v Spojenom kráľovstve 4 129 000 obyvateľov cudzieho pôvodu (občanov iných krajín), v roku 2015 to už bolo 8 679 000 (MO 2017). Tento nárast je spájaný predovšetkým s rozširovaním EÚ v roku 2004 (Wadsworth et al. 2016), čoho dôsledkom je v súčasnosti najpočetnejšia menšina poľského pôvodu s 916 000 obyvateľmi v roku 2015 (ONS 2017).

Obr. 1: Migračné saldo Spojeného kráľovstva v rokoch 1975 až 2016



Zdroj: ONS, 2017

V kontexte Brexitu je dôležité spomenúť i viacero mýtov, ktoré boli počas referenda o vystúpení z EÚ prezentované v značne skreslenej miere. Ekonomické implikácie migrantov na

štátny rozpočet, ako aj vzdelanostná štruktúra migrantov jednoznačne ukázali, že európski migranti sú ekonomicky aktívnejší (78,2 % zamestnanosť), erudovanejší (43 % s vyšším

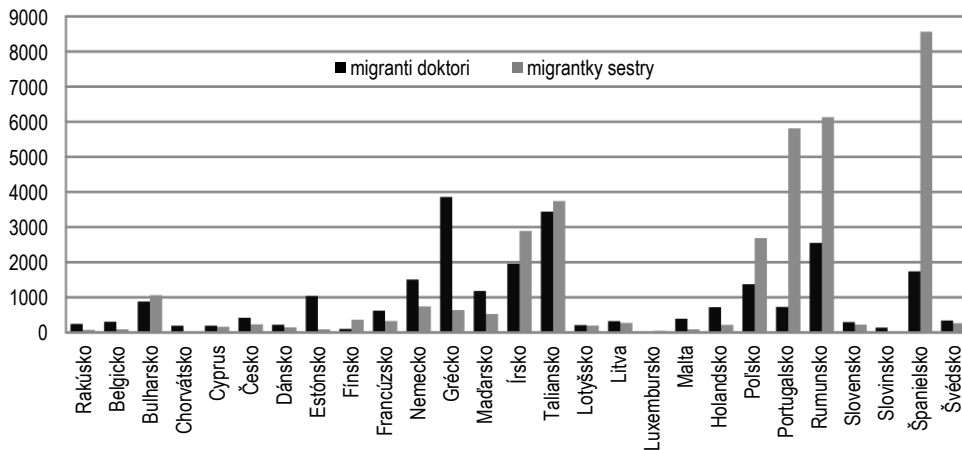
vzdelaním), ako ostatní migranti v rámci Spojeného kráľovstva (72 % zamestnanosť, 23 % s vyšším vzdelaním) (Wadsworth 2014). Autori Dustmann, Frattini a Preston (2012) vis-à-vis zistili, že nárast imigrácie do UK o 1 % zapríčinil pokles priemernej mzdy o 0,5 % nízkopříjmovým skupinám (prvý 10 percentil), zároveň ale 0,6 % nárast priemernej mediánovej mzdy strednej triede a nárast 0,4 % priemernej mzdy vysokopříjmovým skupinám (posledný 10 percentil). Tento výsledok predstavuje možný kľúč k pochopeniu, prečo mali a majú frustrované nízkopříjmové komunity (tzv. left behind) v UK výrazne proti imigračným postoje (Ford, Goodwin 2014), ktoré neskôr využila krajne pravicová strana UKIP.

Osobitý efekt migrácie, ktorý patril medzi hlavné témy referenda počas Brexitu, bol dopad imigrácie na verejné zdravotníctvo (NHS). Problémom NHS v Spojenom kráľovstve je nárast výdavkov a prehlbujúci sa deficit, ktorý dosiahol za fiškálny rok

2015/2016 výšku 2,5 mld. £ (Alexander, O'Mahony 2016). Priaznivci Brexitu taktiež upozorňovali na dlhšie čakacie lehoty vďaka migrantom, čo sa ukázalo ako nepravdivé, dokonca Giuntella, Nicodemo a Vargas-Silva (2016) poukázali na opačný efekt migrantov v spojitosti na čakacie lehoty. Migrácia do UK z krajín EÚ má však vo väzbe na NHS ešte jednu zaujímavú črtu, ktorú zobrazuje obr. 2. Práve NHS je cieľom značnej imigrácie odborníkov z EÚ, pričom ich počet za poslednú necelú dekádu dosiahol 24 945 lekárov a 35 606 zdravotných sestier (EC 2017).

V konečnom dôsledku sú to práve imigranti z EÚ, ktorí sú pre UK osožní, keďže ich prínosy, okrem iného vo forme daní, eklatantne prevažujú ich tlak na NHS (Clarke, Goodwin a Whitley 2017), respektíve sociálny systém (Wadsworth, et al. 2016). V tomto kontexte bude zaujímavé sledovať ďalší vývoj imigračnej politiky UK a to obzvlášť po odchode z EÚ.

Obr. 2: Pôvod a počet zdravotných odborníkov smerujúcich do zdravotníctva UK z krajín EÚ za obdobie 1997/1998 až 2016

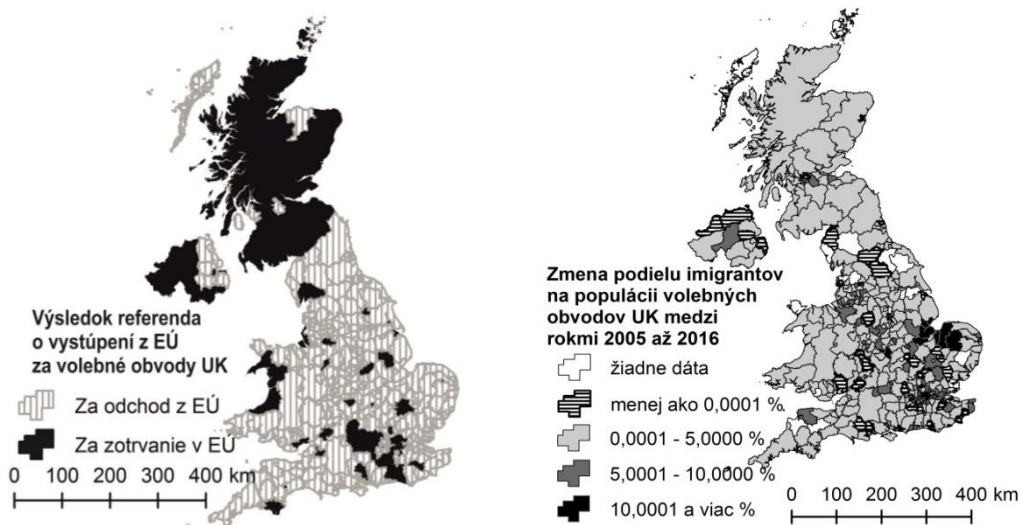


Zdroj: EC, 2017

Geografický aspekt imigrácie vo väzbe na výsledky referenda o vystúpení z EÚ z roka 2016, sme empiricky analyzovali prostredníctvom obr. 3. Zisťovali sme, či existuje korelácia medzi nárastom imigrácie do regiónu a výsledkom referenda. Výsledná hodnota Pearsonovho koeficientu korelácie bola $r = 0,0609$ čo značí minimálny vzťah medzi nárastom imigrantov a tendenciou regiónov opustiť EÚ. Tento výsledok treba však vnímať i v širšom kontexte, keďže imigranti smerujú najmä do miest, kde

podpora Brexitu klesá. Zároveň dochádza ku kumulácii imigrantov v istých regiónoch a vzniku „menšinových miest“, kde podiel imigrantov prevyšuje domácu populáciu (mestá Leicester, Luton, Slough), pričom tieto menšiny v referende preferovali zotrvanie v EÚ (Clarke, Newman 2017). Dôvodom je už spomínaná komplikovanosť Brexitu, kde o výsledku referenda nerozhodoval jeden faktor, ale množina viacerých faktorov, okrem iného aj imigrácie.

Obr. 3: Priestorová disproporcía medzi výsledkom referenda a zmenou podielu imigrantov v Spojenom kráľovstve



Zdroj: electoralcommission 2017; ONS 2017

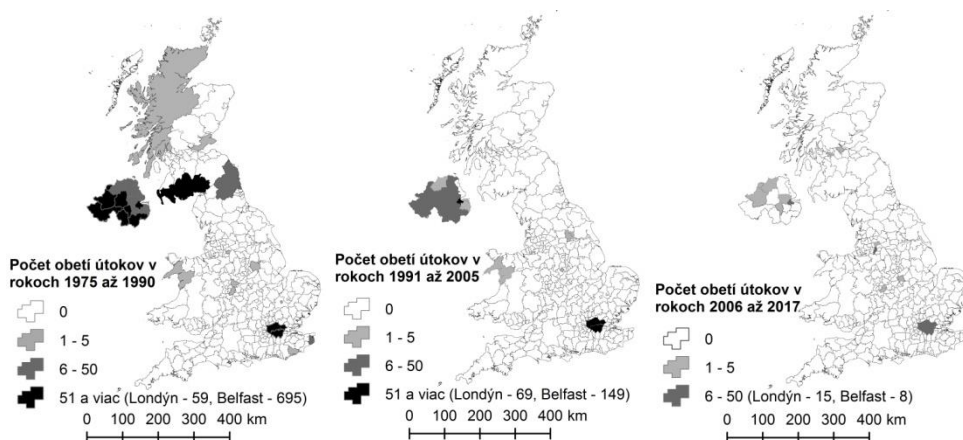
Ďalším priestorovým aspektom Brexitu, ktorým sme sa zaoberali je terorizmus (obr. 4). Kvantitatívna úroveň, ako teroristických útokov, tak i obetí klesala zostupne smerom k roku 2017, čo je v kontraste s percepciami verejnosti. V tejto súvislosti treba otvorene povedať, že v literatúre zatiaľ nedošlo k obdobnej analýze medzi výsledkami referenda a teroristickými útokmi. Rovnako, ako pri imigrácii sme sa pokúsili nájsť istú pravidelnosť medzi smrteľnými teroristickými útokmi v rokoch 1975 až 2017, respektíve ich počtom v danom regióne a výsledkami referenda za odchod z EÚ. V prípade korelácie medzi počtom teroristických útokov a percentuálnym výsledkom referenda v prospech Brexitu, dosiahol

Pearsonov koeficient korelácie hodnotu $r = -0,2087$ a v druhom prípade (počet obetí spolu a percentuálny podiel za Brexit) hodnotu $r = -0,1389$. Rezultátom korelácie je pozoruhodné zistenie, že regióny v minulosti postihnuté teroristickými útokmi majú tendenciu byť eurofilnejšie. Tento jav je eklatantný najmä v súvislosti so Severným Írskom, kde zrejmy pokles terorizmu (obr. 4) viedol k proeurópskym výsledkom v referende (obr. 3), pričom významným faktorom bola práve hranica Spojeného kráľovstva s Írskom, ktorá je v súčasnosti prioritou pri rokovaniach o Brexite. Práve európska integrácia a špeciálny režim na írsko-britských hraniciach umožnili aspoň čiastočne a najmä kompromisne preklenúť otázku riešenia konfliktu v Severnom Írsku, hlavne tým, že

ponúkli reálnu alternatívu voči „nezmieriteľnému boju“ v podobe terorizmu Írskej republikánskej armády (IRA) či protestantských skupín. Tento výsledok je pozoruhodný aj v kontexte zistení Clarka a kol., ktorí na základe logistickej analýzy faktorov zistili, že „tí, ktorí verili, že UK bude lepšie kontrolovať migráciu a teroristické hrozby ak vystúpi z EÚ, najpravdepodobnejšie volili za Brexit“ (Clark, Goodwin a Whiteley 2017). Práve väzba medzi migráciou

a terorizmom bola a je chápaná verejnosťou ako priamo úmerná v tom zmysle, že ak obmedzíme imigráciu, obmedzíme aj terorizmus. Toto však nie je nevyhnutne pravda, pretože nie každý migrant je terorista a nie každý terorista je migrant. Schmid v tomto kontexte dodáva, že takéto nekorektné zamieňanie „často ubližuje bona fide legálnym migrantom viac ako mala fide teroristom“ (Schmid 2016).

Obr. 4: Časopriestorové dimenzie teroristických útokov v Spojenom kráľovstve v rokoch 1975 až 2017



Zdroj: GTD 2017

V júni 2016 sa Jennings W. a Fisher S. obrátili na 537 expertov (z toho 496 z akademickej obce) s otázkou, ako podľa nich dopadne referendum. Zatiaľ čo väčšina (87 %) odpovedala za zotrvanie v EÚ, len 5 % predpovedalo odchod z EÚ (8 % nerozhodných) (Jennings, Fisher 2016). Prečo bol Brexit takým prekvapením?

Podľa Kaufmanna preto, lebo priaznivci Brexitu nie sú motivovaní ekonomikou, príjmom, bydliskom, ale identitou, hodnotami, vekom, vzdelaním, národnosťou, etnicitou, či osobnosťou, čo je príčinou nevyhnutnosti prechodu na inú kvantitatívnu úroveň, ktorou je jednotlivec (Kaufmann 2016).

V súvislosti s neočakanými výsledkami referenda, považujeme za dôležité spomenúť i názor Dennisona a Carla (2016), ktorí Brexit spájajú s problematickou (ne-) integráciou Spojeného kráľovstva do EÚ, prameniavajú hlavne z historického vývoja, ktorú Clarke a Newman (2017) označujú termínom „imperiálna melanchólia“.

Preferencie jednotlivcov voči vybraným aspektom Brexitu, ktoré s istou pravdepodobnosťou determinovali charakter výsledku referenda, na úrovni individua zobrazuje tab. 2. Tento model nám umožňuje zhodnotiť dopad jednotlivých premenných na postoj jednotlivca voči EÚ v ponímaní Kaufmanna (2016). Z hodnôt v tab. 2 vyplýva, že jednotlivci preferujú Konzervatívnu stranu (Conservative)

sú skôr euroskeptickí, ako tí preferujúci Stranu práce (Labour party) a obzvlášť stranu Liberálnych demokratov (Liberal Democrats). Rovnako jednotlivci domnievajúci sa, že EÚ kontroluje ekonomiku UK boli pravdepodobnejšie za Brexit, ako tí domnievajúci sa, že ekonomika UK je nezávislá. Významným aspektom pochopenia rozhodovania jednotlivcov sa podľa Clarka, Goodwina a Whiteleya (2017) v kontexte Brexitu ukázalo i vzdelanie, či bydlisko jednotlivcov.

Z metodologického hľadiska je v súvislosti s hodnotami uvádzanými v tab. 2 potrebné poznamenať, že parametre modelu boli dosadené na základe použitia binomického logaritmickeho modelu v zmysle autorov Longa a Freeza (2012).

Tab. 2: Logistický model vybraných postojov voči členstvu v EÚ

Prediktor	Vplyv na zotrvanie v EÚ
Konzervatívna strana (Conservative)	-0,05
Robotnícka strana (Labour)	0,27
Strana Liberálnych demokratov (Liberal Democrats)	0,55
Strana za nezávislosť Spojeného kráľovstva (UKIP)	-1,58
Pozitívne hodnotenie imigrácie do UK	0,49
Pozitívne hodnotenie NHS	0,14
Percepcia, že EÚ kontroluje ekonomiku UK	-0,98
Percepcia, že ekonomika UK je nezávislá	-0,10
Miesto bydliska	0,34
Sídlo vo Walese	0,06
Sídlo v Škótsku	0,19
Vek	-0,01
Vysokoškolské vzdelanie	0,53

Zdroj: Clarke, Goodwin a Whiteley 2017

Napriek skeptickému názoru Kaufmanna (2016) na agregované premenné a abstrahovanie na úroveň regiónov, zastávame názor, že v prípade výsledkov parlamentných volieb za regióny UK (obr. 5) vo väzbe na Brexit, je možné dosiahnuť relatívne vysokú výpovednú hodnotu a objasniť priestorové dimenzie Brexitu.

Práve výsledky parlamentných volieb za jednotlivé regióny Spojeného kráľovstva, spolu s tab. 2 a obr. 3, poukazujú na charakteristické črty a odlišnosti politických preferencií obyvateľstva jednotlivých oblastí. Prirodzene, na tieto preferencie vplyva množstvo faktorov a ich vzájomných kombinácií, no možno sledovať isté prvky kontinuity. Ak vezmeme hlavné krajiny Spojeného kráľovstva, tak Anglicko (na obr. 5 je to NW, NE, YH, WM, EM, SW, SE, EE) a Wales (W) sú predovšetkým euroskeptické s výnimkou Londýna a oblastí

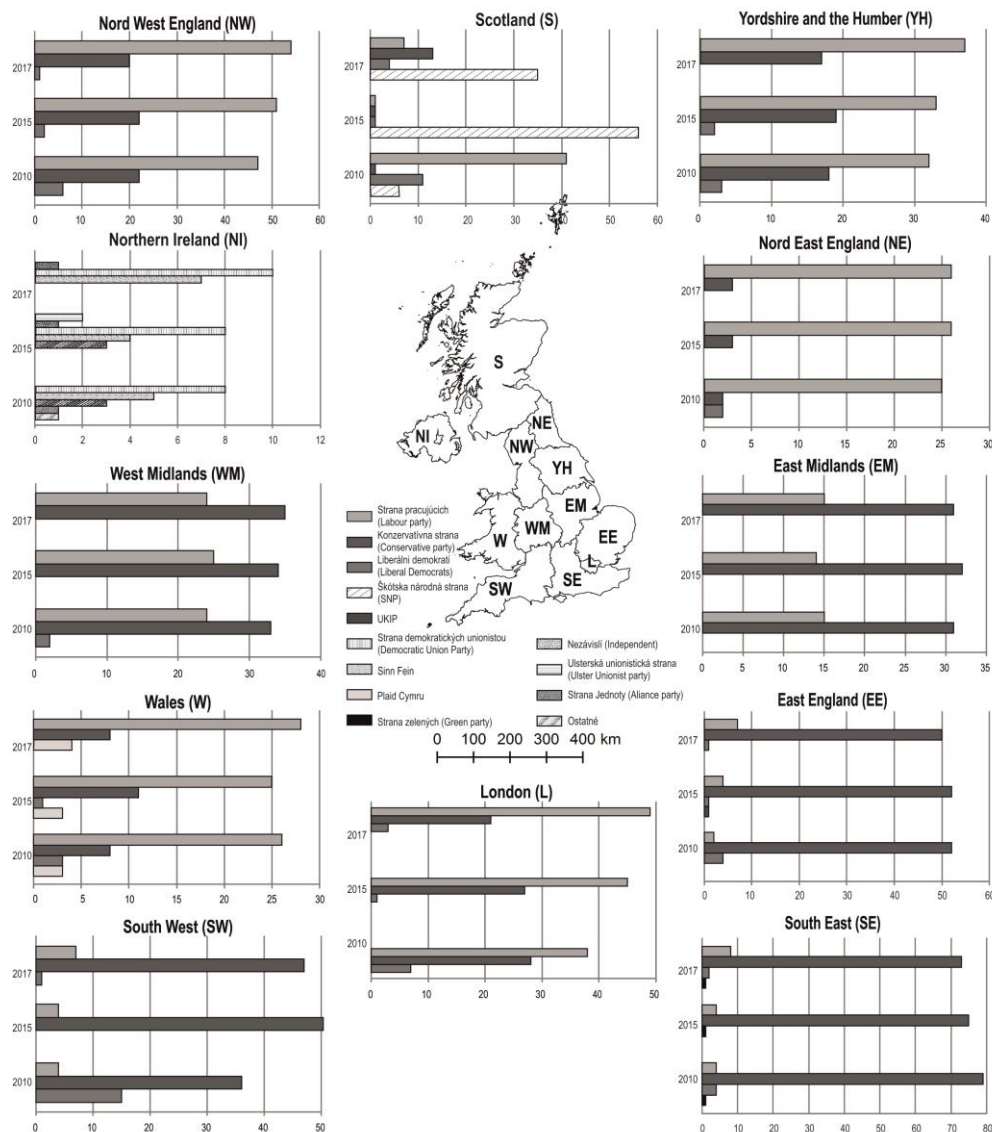
s vysokým podielom mladých ľudí a vysokoškolsky vzdelaného obyvateľstva. Protipólom je predovšetkým Škótsko (S), ale aj Severné Írsko (NI), kde prevláda proeurópska orientácia. Dôsledkom je priestorová rozdielnosť, ktorá „znepokojuje vedúce kruhy nie až tak Spojeného kráľovstva“ (Clarke, Newman 2017), čoho dôkazom bolo avizovanie pripravovaného referenda na nezávislosť Škótska Nikolou Sturgeon (Ministerka Škótska a predsedníčka SNP). Otázka Brexitu tak priniesla i závažné otázky ďalšieho smerovania, respektíve udržania súčasnej podoby vnútorného rozdelenia Spojeného kráľovstva.

Na základe predošlých zistení vieme generalizovať charakteristiky, ktorými sa vyznačovali voliči počas Brexitu. Hlavnými črtami prívržencov odchodu z EÚ boli: nižšie vzdelanie, vyšší vek, nižší sociálny status a politické sympatie so stranami UKIP

alebo Konzervatívnu stranou. Naopak priaznivci európskej integrácie boli najmä mladí ľudia, vysokoškolsky vzdelaní, obyvatelia

miest s politickými preferenciami voči Strane práce (Labour Party) alebo Liberálnym demokratom.

Obr. 5: Výsledky parlamentných volieb v Spojenom kráľovstve v rokoch 2010, 2015, 2017 za hlavné regiony UK



Zdroj: Electoralcommission 2017

Záver

Zámerom tohto príspevku bolo podať stručný prehľad hlavných ekonomických a sociálnych aspektov Brexitu, ktorý je doposiaľ v slovenskej geografii opomínanou témou. Z ekonomických aspektov sme skúmali finančný sektor a obchod Spojeného kráľovstva v kontexte Brexitu. Pri sociálnom hľadisku sme výskum zamerali na fenomény imigrácie a terorizmu, ktoré boli jednými z najviac medializovaných faktorov, ktoré ovplyvňovali rozhodovanie britských voličov v referende o vystúpení Spojeného kráľovstva z EÚ. Poukázali sme na doposiaľ nedostatočne preskúmané priestorové väzby vývoja terorizmu a imigrácie s výsledkami referenda, ktoré poukázali na negatívnu koreláciu týchto faktorov. Náš výskum poukázal na nepochybné ekonomické a sociálne negatíva vyplývajúce z Brexitu, pričom ich dopady bude znášať Spojené kráľovstvo i EÚ, samozrejme v odlišnom meradle. Poukazujeme na zavádzajúce (imigrácia determinuje pokles miezd), respektíve nepresné (imigrácia zaťažuje sociálny systém) informácie predovšetkým v súvislosti s imigráciou, ktoré konfrontujeme s reálnymi ukazovateľmi. Zároveň predostierame charakteristické vlastnosti odlišujúce priaznivcov Brexitu, od priaznivcov európskej integrácie.

Uvedené súvislosti, ako aj sledovanie vnútrapolitického diania nielen

v Spojenom kráľovstve, ale i v ostatných krajinách EÚ a v strednej Európe obzvlášť vyvolávajú mnohé otázky. Samotné britské referendum o zotrvaní v EÚ 2016 sa stalo príkladom totálneho zlyhania politických kalkulácií politických elít – D. Cameron s hrozbou referenda spočiatku „tlačil“ na EÚ, resp. svojich partnerov v nej, aby pristúpili na britské požiadavky ohľadne špeciálneho postavenia v štruktúrach EÚ. Vtedy sám otvoril otázku spochybnenia ďalšieho členstva UK v EÚ, keď však bola väčšina jeho požiadaviek napokon splnená, referendum v záujme „zachovania si tváre“ síce zorganizoval, no odporúčal hlasovať za zotrvanie UK. Kampaň pred referendom sa však stala z oboch strán veľmi intenzívna, svoju politickú príležitosť vycítili viacerí politici... Čo je však zrejme, zložitú problematiku riešenia vzťahov UK a EÚ, ktorá predstavuje mimoriadne zložitý komplex faktov a súvislostí „riešili“ voliči pod mediálnym tlakom často veľmi emotívne a nezriedka bez priamych „racionálnych“ súvislostí. Tento rozmer Brexitu však už smeruje skôr na pole sociológie... Samotný proces Brexitu je však pozoruhodný i z geografického hľadiska. Predstavuje totiž významný fenomén transformácie medzinárodných ekonomických i politických vzťahov v Európe, ktoré po v podstate kontinuálnom vývoji od polovice 20. storočia nemajú obdobu. Ku „klasickému“ duálnemu členeniu

Európy na západ a východ (Nováček 2013), ktoré sa po roku 1990 len asymetricky posunulo viac na východ sa teraz možno pridávajú (alebo len obnovujú?) nové členenia Európy (sever-juh, atlantický okraj – centrum?). Zdá sa, že Brexit nielenže nebol najväčšou „neudalosťou roka“ 2016 (Gros 2016), ale možno naopak sa stáva v mnohých ohľadoch prelomovým momentom ďalšieho vývoja Európy v tých najširších súvislostiach, ktoré si rozhodne zaslúžia pozornosť i v rámci geografického výskumu.

Literatúra

- ALEXANDER, B., O'MAHONY, E. (2016). "Performance of the NHS provider sector: year ended 31 March 2016", NHS Improvement.
- BEGG, I. (2016). *European economic governance in the aftermath of Brexit: integrating or disintegrating?*, Presentation at the Jean Monnet Conference on Economic prospects for European Union - Challenges for economic policy until the end of decade, Dusseldorf
- BELKE, A. H., DUBOVA, I., OSOWSKI, T. U. (2016). *Policy uncertainty and international financial markets: The case of Brexit*.
- BI (BUSINESS INSIDER UK) (2017). DEUTSCHE BANK: *Brexit could be the unlikely trigger of the next financial crisis*, Dostupné na <http://uk.businessinsider.com/deutsche-bank-chance-brexit-could-trigger-the-next-financial-crisis-2017-9>.
- CLARKE, H. D., GOODWIN, M., WHITELEY, P. (2017). *Brexit: Why Britain Voted to Leave the European Union*. Cambridge University Press.
- CLARKE, J., NEWMAN, J. (2017). 'People in this country have had enough of experts': Brexit and the paradoxes of populism. *Critical Policy Studies*, vol. 11, no. 1, pp. 101-116. DOI: <https://doi.org/10.1080/19460171.2017.1282376>
- DENNISON, J., CARL, N. (2016). *The ultimate causes of Brexit: history, culture, and geography*. *British Politics and Policy at LSE*.
- DHINGRA, S., OTTAVIANO, G. I., SAMPSON, T., REENEN, J. V. (2016). *The consequences of Brexit for UK trade and living standards*. London: Centre for Economic Performance
- DJANKOV, S. (2017). *The City of London after Brexit* (No. PB17-9).
- DUSTMANN, C., FRATTINI, T., & PRESTON, I. P. (2012). The effect of immigration along the distribution of wages. *Review of Economic Studies*, vol. 80, no. 1, pp. 145-173. DOI: <https://doi.org/10.1093/restud/rds019>
- DW (DEUTSCHE WELLE) (2017). *The 10 years on, what might cause the next financial crisis?*. Dostupné na <http://www.dw.com/en/10->

- years-on-what-might-cause-the-next-financial-crisis/a-40058311.
- EC (EUROPEAN COMMISSION) (2017). *Regulated professions database*. Dostupné na <http://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/index.cfm>.
- ECONOMIC, O. (2016). The economic consequences of Brexit: a taxing decision. *OECD Economic Policy Papers*, vol. 16
- ELECTORAL COMMISSION (2017). *General election results 2010, 2015, 2017*. Dostupné na <https://www.electoralcommission.org.uk/find-information-by-subject/elections-and-referendums/past-elections-and-referendums/uk-general-elections>
- EY (ERNST&YOUNG) (2017). *UK/EU: Working through uncertainty, Practical considerations for Financial Institutions*. London. Dostupné na [http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-UK-EU-Working-throughuncertainty/\\$FILE/EY-UK-EU-Working-through-uncertainty-considerations-for-FinancialInstitutions.pdf](http://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/EY-UK-EU-Working-throughuncertainty/$FILE/EY-UK-EU-Working-through-uncertainty-considerations-for-FinancialInstitutions.pdf).
- FORD, R., GOODWIN, M. (2014). *Revolt on the Right. Explaining support for the radical right in Britain*.
- FULLER, S. (2017). Brexit as the unlikely leading edge of the anti-expert revolution. *European Management Journal*, vol. 35, pp. 575-580. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.emj.2017.09.002>
- GIUNTELLA, O., NICODEMO, C., VARGAS-SILVA, C. (2016). The impact of immigration on health and health care: Evidence from the United Kingdom. In Francesco Fasani. ed. *Refugees and Economic Migrants: Facts, policies and challenges*. London: CEPR Press, pp. 99-115.
- GROS, D. (2016). *The Economics of Brexit: It's Not about the Internal Market*. CEPS.
- GTD (GLOBAL TERRORISM DATABASE) (2017). Terrorist attacks by country. <https://www.start.umd.edu/gtd/search/Results.aspx?country=603>
- HARRIS, R., CHARLTON, M. (2016). Voting out of the European Union: Exploring the geography of Leave. *Environment and Planning A*, vol. 48, no. 11, pp. 2116-2128. DOI: <https://doi.org/10.1177/0308518X16665844>
- JENNINGS, W., FISHER, S. (2016). Expert Predictions of the 2016 EU referendum.
- KAUFMANN, E. (2016). *It's NOT the economy, stupid: Brexit as a story of personal values. British Politics and Policy at LSE*.
- LONG, J. S., FREESE, J. (2014). *Regression Models for Categorical Dependent Variables Using Stata*. 3rd edn. College Station, TX: Stata Press.

- NOVÁČEK, A. (2013). *Dualita Evropy: historickogeografická analýza*. Praha: ČGS
- OEC (OBSERVATORY OF ECONOMIC COMPLEXITY) (2017). *United Kingdom profile*. Dostupné na <http://atlas.media.mit.edu/en/profile/country/gbr/>.
- OLIVER, T. (2016). European and international views of Brexit. *Journal of European Public Policy*, vol. 23, no. 9, pp. 1321-1328. DOI: <https://doi.org/10.1080/13501763.2016.1174534>
- ONS (OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS) (2017). *Population of the UK by country of birth and nationality*. Dostupné na <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/datasets/populationoftheunitingkingdombycountryofbirthandnationality>.
- PWC (PRICEWATERHOUSECOOPERS) (2016). *Leaving the EU: Implications for the UK financial services sector, April*, London. Dostupné na <https://www.pwc.co.uk/financial-services/assets/Leaving-the-EU-implications-for-the-UK-FS-sector.pdf>
- SCHMID, A. P. (2016). Links between Terrorism and Migration. DOI: <https://doi.org/10.19165/2016.1.04>
- TOBLER, W. R. (1970). A computer movie simulating urban growth in the Detroit region. *Economic geography*, vol. 46, supp. 1, pp. 234-240. DOI: <https://doi.org/10.2307/143141>
- TREASURY, H. M. (2016). HM Treasury analysis: the long-term economic impact of EU membership and the alternatives. *Parliament by the Chancellor of the Exchequer by command of Her Majesty, April*.
- WADSWORTH, J. (2014). Immigration, the European Union and the UK labour market.
- WADSWORTH, J., DHINGRA, S., OTTAVIANO, G., VAN REENEN, J. (2016). Brexit and the Impact of Immigration on the UK. *Centre for Economic Performance. LSE*, pp. 34-53.
- WYMAN, O. (2016). The Impact of the UK's Exit from the EU on the UK-Based Financial Services Sector. *Report Commissioned for TheCityUK*.

Príspevok vznikol v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0540/16: Sociálne, ekonomické a environmentálne determinanty rozvoja a transformácie regiónov: regionálnogeografický prístup

Tlač časopisu Geografická Revue 2/2017 bola realizovaná s finančnou podporou Geografického ústavu SAV v Bratislave a projektu KEGA č. 002UMB-4/2017 Interaktívna elektronická učebnica regionálnej geografie Horného Pohornia.

Názov: Geografická Revue
Vydavateľ: FPV UMB Banská Bystrica, Katedra geografie a geológie
Rok vydania: 2017
Miesto vydania: Banská Bystrica
Počet strán: 57
Formát: B5
Tlač: Equilibria, s.r.o. Košice

ISSN 1336 - 7072



GE  GRAFICKÁ
REVUE

ISSN 1336-7072



9 771336 707208