

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Pozice globálního rozvojového vzdělávání na prvním stupni ZŠ

Position of global development education in primary school

Sandra Opalecká

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Rok odevzdání: 2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Pozice globálního rozvojového vzdělávání na prvním stupni ZŠ potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 03. 05. 2020

Nejdříve bych ráda poděkovala za vedení mé práce paní doktorce Janě Staré, která mi poskytla velmi cenné rady, nápady a věcné připomínky, bez kterých by tato práce nevznikla. Dále bych ráda poděkovala své mamince, která mi je nenahraditelnou podporou jak při studiu, tak v celém životě. Děkuji také celé Univerzitě Karlově za formování mé osobnosti, za vědomosti a zkušenosti, které ze mě udělaly takového člověka, jaký nyní jsem. V neposlední řadě bych také ráda poděkovala všem učitelům, kteří se zapojili do výzkumu této práce, především pěti paním učitelkám, které se zúčastnily rozhovorů.

ABSTRAKT

Práce se zabývá tématem globálního rozvojového vzdělávání (GRV) a jeho pozicí ve výuce na prvním stupni základních škol. Hlavními cíli této práce je zjistit, proč je vhodné začleňovat témata globálního rozvojového vzdělávání do výuky, jaké jsou předpoklady dětí mladšího školního věku k práci s tématy GRV, a jak taková témata zařazovat do výuky. Teoretická část práce se z počátku věnuje vymezení termínu GRV, jeho specifikům ve výuce na prvním stupni ZŠ, jeho místu v kurikulárních dokumentech a způsobu zařazení do výuky. V praktické části je pomocí dotazníkového šetření a pomocí rozhovorů zkoumáno, zda jsou témata GRV do výuky začleňována, jakým způsobem, jak frekventovaně a z jakého důvodu.

KLÍČOVÁ SLOVA

globální rozvojové vzdělávání, globální výchova, primární vzdělávání, průřezová témata, globální témata, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, mladší školní věk

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on Global Development Education (GDE) and its position in education at primary school. The main aims of this work are to find out why it is important to integrate global development issues in education, what are primary school kids preconditions for working with global issues and how can teachers integrate global issues to education. The theoretical part of the thesis begins with definition of GDE, then it is devoted its specifics in primary school education, its place in curricular documents and how it is integrated into education. In empiric part, GDE is investigated by questionnaire survey and interviews if the topics of GDE are incorporated into education, how often and what is the reason for this integration.

KEYWORDS

Global Development Education, Global Education, primary education, cross-curricular themes, global terms, Thinking within European and Global Contexts, younger school age

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	9
1. Vymezení teoretických pojmů	10
1.1. Pojetí termínu globální rozvojové vzdělávání v rámci České republiky	10
1.2. Definice globálního rozvojového vzdělávání	13
1.3. Proč je důležité zařazovat GRV do výuky?	14
2. Strategické dokumenty spojené s GRV	18
2.1. Národní strategie GRV do roku 2018	18
2.2. Naplňování strategie a akčního plánu v současnosti	19
3. Cíle a jiná východiska GRV	22
3.1. Cíle GRV	22
3.2. Témata GRV	23
3.3. Principy a hodnoty GRV	24
4. Vymezení GRV ve vztahu ke kurikulárním dokumentům	26
5. Věková a jiná specifika dětí pro práci s tématy GRV	31
6. GRV a učitel	34
6.1. Globální kompetence	35
6.2. Principy facilitátora	36
6.3. Učitel jako reprezentant potřebných hodnot	37
6.4. Role učitele při diskuzi kontroverzních témat GRV	38
7. Vhodné výukové metody pro práci s GRV	40
7.1. Dokumentární film	40
7.2. Diskuze	42
7.3. Dramatická výchova	43

7.4. Projektové vyučování	45
II. Empirická část	47
8. Obecná charakteristika výzkumu a jeho cíle	48
8.1. Metody výzkumného šetření	48
8.2. Výzkumné otázky	53
8.3. Výzkumný vzorek	53
9. Interpretace výsledků empirické části práce	56
9.1. Začleňují učitelé prvního stupně témata GRV do výuky?	56
9.2. Je GRV zařazeno do školních vzdělávacích programů základních škol?	60
9.3. Začleňují učitelé prvního stupně témata GRV do výuky?	61
9.4. Jaká témata GRV jsou do výuky učiteli zařazena?	65
9.5. Jaké metody učitelé využívají k výuce témat GRV?	68
9.6. Jaké jsou reakce žáků na hodiny obsahující témata GRV?	70
9.7. Jaké reakce rodičů se pojí s výukou témat GRV?	72
9.8. Segmentační otázky	74
Závěr	77
Seznam použitých informačních zdrojů	80
Seznam příloh	87

Úvod

Globální problémy se stávají stále více součástí našich životů. Generace 21. století je tak nucena tyto problémy řešit mnohem více než lidé před osmdesáti lety, kdy téměř nikdo nevlastnil televizi a počet lidí, kteří cestovali za hranice svého státu, byl minimální. V současnosti je tomu přesně naopak. Společnost je denně informována o dění v celém světě, cestování se stalo běžnou činností téměř každého člověka a mezinárodní obchod, spolupráce i nabídky zaměstnání zaujímají ve 21. století své pevné místo. Tyto okolnosti tak přispívají ke vzájemnému působení jazyků, lidí a kultur celého světa (Waters, 2007).

Celá společnost tak nyní stojí před řadou na sebe navazujících problémů, které mají především globální charakter. Tyto problémy mají bezprostřední dopad na život celé společnosti ve všech jejích oblastech. Lze konstatovat, že je člověk obětí svého vlastního úspěchu, kdy se vše, čím je sám tvůrcem, začíná obracet proti němu. Může za to absence všeobecného kulturního obohacování lidstva v rámci novodobé idey, která nese principy pokroku a blahobytu. Zmíněné pojetí „pokroku“ je nuceno celé společnosti skrze různé sféry (politické, technologické, finanční), a je tak příčinou degradace hodnotových systémů založených na toleranci, vzájemné spolupráci a úctě k přírodě. I přes to, že jsou již téměř všechny problémy včetně jejich příčin a souvislostí známy, chybí zde návrhy a opatření, které by přispěly k jejich řešení. Současné poznání je jisté v tom, že se musí společnost změnit. Tato změna se týká člověka především v oblastech výchovy, kde je zásadní působit na cíle, snažení a veškeré činnosti člověka, které budou tuto změnu vést správným směrem. Výchova má vést člověka k osvojování a rozvíjení výsledků společnosti, ke kritickému uvažování nad možnými negativními dopady, k utváření postojů a hodnot, a to především hodnoty globálnosti, respektu a vlastní odpovědnosti (Horká, 2000).

Přes všechny tyto okolnosti se kurikulum českých škol po dlouhou dobu nijak výrazně nezměnilo. Ačkoli musí společnost vykonávat řadu komplexních rozhodnutí, škola se stále v mnoha ohledech zaměřuje na lineární myšlení spojené s vírou, že naše budoucnost leží v dobrých rukách (Pike, 2000).

Pokud je tedy naším cílem připravit žáky na budoucnost, je zařazení globálního rozvojového vzdělávání do výuky zcela klíčové.

Hlavní myšlenka GRV spočívá ve snaze vyvolat u žáka zájem o aktivní spolupráci, která je pro konání změn a řešení globálních problémů podstatná. Dále se GRV soustředí na rozvoj kritického myšlení, díky kterému si žáci aktuální i možné globální problémy uvědomí, jsou schopni na ně nahlížet z různých stran a uvažovat o nich v souvislostech (Waters, 2007).

Globální rozvojové vzdělávání se v České republice řadí mezi relativně nové oblasti. Současně však dochází k jeho implementaci do výuky čím dál více častěji. Postupně si tak buduje své pevné místo v rámci formálního i neformálního vzdělávání.

Cílem této diplomové práce bude zkoumat a následně vyhodnotit pozici globálního rozvojové vzdělávání v kontextu výuky prvního stupně základních škol.

Teoretická část se zpočátku bude zabývat okolnostmi vzniku termínu GRV v České republice, jeho definicí a významu ve výuce. Dále se teoretická část bude věnovat strategickým dokumentům GRV a jejich následnému plnění. Za cíl si také bude klást vymezení cílů, témat, principů, hodnot a vztahu GRV ke kurikulárním dokumentům školy. Na pátou kapitolu, ve které budou uvedeny věkové a jiné zvláštnosti žáků pro práci s globálními tématy, bude navazovat šestá kapitola s vymezením role učitele při výuce témat GRV, a současně zde budou popsány principy Světové školy. V závěru teoretické části popíšeme výukové metody, které se vzhledem k cílům GRV jeví jako vhodné.

V empirické části diplomové práce budeme zkoumat, jestli učitelé souhlasí se zařazením GRV do výuky, zdali a pomocí jakých metod tak konají. Dále se budeme věnovat otázce, jestli je GRV zařazeno do ŠVP jejich školy, a jaká témata zařazují do výuky oni sami. Posledním jevem empirické části, který budeme zkoumat jsou reakce žáků a rodičů na hodiny, které obsahují témata GRV. Pro celý výzkum bude nejdříve použita metoda dotazníkového šetření, která bude následně doplněna metodou rozhovoru.

I. Teoretická část

1. Vymezení teoretických pojmů

1.1. Pojetí termínu globální rozvojové vzdělávání v rámci České republiky

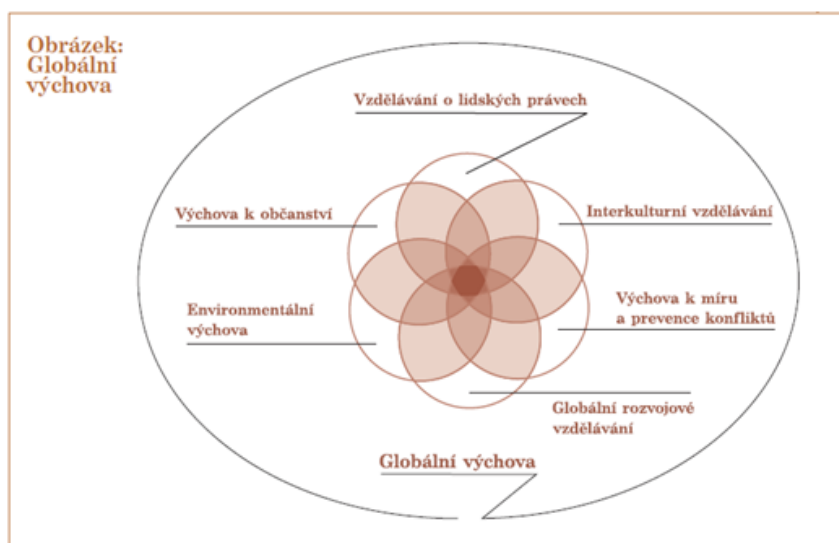
Vyspělé země, mezi které patří Česká republika, se snaží reagovat na globální problémy celého světa skrze mezinárodní rozvojovou spolupráci. S tím souvisí pevné zařazení globálního rozvojového vzdělávání do vzdělávacích procesů všech vyspělých společností.

S pojmem globální rozvojové vzdělávání se pojí více definic a do dnes nebyla stanovena pevná jednotná terminologie. V České republice se nejvíce ukotvil termín globální rozvojové vzdělávání, dále jen GRV. Tento pojem vychází z definic v anglickém jazyce – Global Education a Development Education. V zahraničí se nejčastěji setkáme právě s termínem globální vzdělávání / výchova (Global Education), méně častěji pak s termínem rozvojové vzdělávání (Development Education). Termín globálního rozvojového vzdělávání stanovila pracovní skupina Českého fóra pro rozvojovou spolupráci. Vzhledem k národní strategii a specifikům prostředí České republiky doporučila pracovní skupina vznik názvu vycházejícího ze spojení výše uvedených anglických termínů. Primárním cílem globálního rozvojového vzdělávání, jak je již obsaženo v názvu, je globální rozvoj oproti významu osobnostnímu. Důvodem užívání názvu GRV je také reakce na mezinárodní prostředí, kde se v poslední době ustupuje od názvu „Development Education“ a mnohem používanějším pojmem je „Global Education“ (MZV ČR, 2011).

Změna názvu reaguje na problémy rozvojových zemí, které dále ovlivňují celý svět, a proto je potřeba na celou problematiku rozvojového vzdělávání nahlížet z globálního měřítko. Záměna těchto termínů je něco, s čím se v dnešní společnosti zajisté můžeme setkat. Nemá však na hodnotovou orientaci těchto pojmů téměř žádný vliv. Na hodnotu českého termínu má vliv slučování dvou přístupů vzdělávání – rozvojového a globálního (Máchal, 2012).

Maastrichtská deklarace o globálním vzdělávání v roce 2002 uvedla obsahové vymezení termínu GRV jako vzdělávání, které v sobě zahrnuje řadu dalších oblastí, mezi které se řadí rozvojové vzdělávání, výchovu k udržitelnosti, vzdělávání o lidských právech, vzdělávání k míru a k oblasti prevence konfliktů nebo mezikulturní vzdělávání. Společně s těmito oblastmi se k termínu řadí i značný rozsah výchovy k občanství (Cabezudo et al., 2008).

Dle příručky globálního rozvojového vzdělávání Společný svět (Nádvorník, 2004) vydanou společností Člověk v tísni, není určení vzdělávacích oblastí GRV jednoznačné, jelikož se často navzájem překrývají. Termín globální rozvojové vzdělávání často používaný jen jako rozvojové vzdělávání, který je českým překladem anglického pojmu „Development Education“, se nejvíce přibližuje oblasti Globální výchovy. Setkáváme se zde tedy s vysvětlením, kde termín globální výchova přísluší stejnému významu jako rozvojové vzdělávání. Přispěly k tomu především práce Davida Selbyho a Grahama Pikea (Cvičení a hry pro globální výchovu 1, Cvičení a hry pro globální výchovu 2), které jsou v České republice relativně často využívané. Další možností je přihlížet k pojetí GRV dle North-South Centre. Zde je globální výchova nadřazena rozvojovému vzdělávání, kde vlastními tématy a metodami prolíná environmentální výchovu, interkulturní vzdělávání, výchovu k lidským právům, výchovu k občanství a další výchovy zároveň. K lepšímu vyjasnění nám slouží obrázek z již zmiňované publikace Společný svět.



Obrázek 1 – Globální výchova (převzato z: Nádvorník, 2004, s. 15)

Teorie globální výchovy podle již dvou zmiňovaných autorů Pikea a Selbyho (Pike, 2000, s. 13-16) považuje globální výchovu za tu, která v sobě spojuje dva důležité směry teorie pedagogiky. Nejen pro globální výchovu je propojenost těchto dvou směrů základem celého vzdělávání.

Jedním z těchto směrů se nazývá planetární vědomí, které lze charakterizovat jako vědomé vnímání potřeb jednotlivých států s primárním ohledem na potřeby planety. Toto vzdělávání si klade za úkol respektování tohoto principu spolu s cílem utváření osobnosti, která bude schopna tolerance odlišných kultur s jiným vyznáním i názory, bude chápat problémy v globálním měřítku a snažit se na ně nahlížet z více úhlů pohledu. Tento myšlenkový směr pochází z Velké Británie, kde měl v roce 1945 významný vliv na ustanovení Komise OSN pro vědu a vzdělávání UNESCO, a nyní se řadí mezi podstatnou a nezbytnou životně důležitou součást 21. století. Druhým směrem je podle obou autorů na tradici bohatší pedocentrismus, který klade dítě do středu svého zájmu. Svou inspiraci objevil u dodnes významných pedagogů, kterými jsou například John Dewey, Marie Montessori, Lev Nikolajevič Tolstoj a další. Tento směr tvrdí, že dítě je schopno dosáhnout prvotřídního učení, pokud ho dokážeme respektovat jako osobnost s jedinečným názorem, která má vlastní zkušenost, nadání a budeme podporovat jeho vlastní zkoumání a objevování.

Ve své knize dále Pike a Selby (Pike, 2000, s. 13-16) zmiňují model globální výchovy, který v sobě spojuje čtyři vzájemně na sebe působící dimenze – prostorovou, časovou, vnitřní a dimenzi problémů. V prostorové dimenzi je kladen důraz především na pochopení vzájemného působení jednotlivých skutečností v globálním měřítku. Za nevhodný přístup ve školství se považuje takový, kde žáci nejsou vyučováni k myšlení a uvažování v souvislostech. Dimenze problémů se soustředí na pojetí vzdělávání, které vychází z potřeb žáků. Řeší otázky a problémy vycházející z jejich života spolu s tématy politického a ekonomického charakteru, životního prostředí a rovnosti. Dále dimenze problémů řeší otázky a problémy vycházející ze způsobu vidění světa a jeho problémů ve vzájemné souvislosti, pochopení, že pohled na svět není pouze jeden, a to ten náš, ale že pohledů na svět je mnoho, jsou ovlivněny mnohými okolnostmi a našim úkolem je tyto pohledy poznávat, porovnávat a informovaně se stavět ke globálním problémům. Časová dimenze v sobě nese vzájemné působení časových období důležitých k pochopení obsahu

kurikula. Středem modelu prochází vnitřní dimenze, která se zabývá pochopením člověka jako sebe samého včetně jeho schopností a dovedností. Autoři si spolu s mnoha filozofy vzájemné působení dimenzí uvědomují, a tímto upozorňují na propojenost minulosti, přítomnosti, budoucnosti a na nemožné oddělení těchto tří časových úseků od sebe navzájem. Globální výchova si tedy klade za svůj cíl věnovat se ve školách budoucnosti, přesněji jejím pravděpodobným, možným nebo preferovaným alternativám spolu s přihlédnutím k minulosti i přítomnosti. Díky tomu vzbudit u žáků potřebu takového chování a činů, které budou co nejbližší k cestě preferované budoucnosti. Celou koncepci pak provází dvě cesty – vnitřní a vnější. Obě cesty jsou důležité k formování společensky odpovědného občana, který chápe jak sám sebe a své možnosti, tak je veden i k poznávání celého světa (Pike, 2000, s. 13-16).

1.2. Definice globálního rozvojového vzdělávání

Jak již bylo naznačeno, definice pojmu globální rozvojové vzdělávání se různí. Mezi ty, se kterými se můžeme setkat v českém prostředí, patří definice z příručky globálního rozvojového vzdělávání Společný svět, kterou v roce 2004 vydala organizace Člověk v tísni (sekce Varianty). GRV je zde definováno jako celoživotní vzdělávání, které poskytuje informace o způsobu života lidí v rozvinutých a rozvojových zemích a nabízí vzájemné porovnání a pochopení souvislostí našich životů a těch ostatních z celého světa. Umožňuje porozumět kulturním, ekonomickým, sociálním, politickým a enviromentálním procesům, které mají zásadní vliv na životy každého z nás, přispívá k rozvoji aktivní spolupráce při řešení problémů, přibližuje lidem pochopení své zodpovědnosti při vytváření takového světa, kde je možné prožít důstojný život, a podílí se také na utváření hodnot, postojů vztahujících se k řešení lokálních i globálních problémů (Nádvorník, 2004, s. 14).

V Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání ČR pro období 2011–2015 (MZV ČR, 2011, s. 5) najdeme tuto definici: *Globální rozvojové vzdělávání (GRV) je celoživotní vzdělávací proces, který pomáhá lidem orientovat se v globalizovaném světě, rozumět jeho propojenosti a uvědomovat si svou roli a vliv v něm. Vede k porozumění sobě a svým vztahům s ostatními lidmi a místy. Svým přístupem k výuce rozvíjí dovednosti a podporuje hodnoty a postoje, které lidem umožňují aktivně se podílet na řešení lokálních i globálních problémů.*

Další často používaná definice vychází z Maastrichtské deklarace, přijaté roku 2002 celoevropským kongresem o globálním vzdělávání, který byl veden pod záštitou North-South Centre. Mezi jeho hlavní priority patří právě utváření různých strategií v oblasti GRV. Definice GRV dle z Maastrichtské deklarace zní takto: *Rozvojové vzdělávání je takové vzdělávání, které otevírá oči lidí okolnímu světu takovému, jaký je a pobízí je k vytváření a vedení světa spravedlivějšího, rovnocennějšího a světa se stejnými právy pro všechny lidi* (North-South Centre, 2002, s. 2).

Dle příručky Global Citizenship Education lze chápat GRV jako souhrn třech základních dimenzí – kognitivní, socio-emocionální a postojové. Kognitivní dimenze se soustředí na rozvoj znalostí, schopnosti porozumět a kriticky přemýšlet nad národními i nadnárodními tématy, které souvisí s propojením a vzájemnou závislostí lidí a zemí. Socio-emocionální dimenze je o pocitu sounáležitosti k jiným lidem, zastávání totožných hodnot, odpovědnosti, pěstování dovednosti vcítit se a respektovat jiné. Postojová dimenze řeší, jak zodpovědně a efektivně jednat o místních, národních i globálních tématech, kde je hlavním cílem udržitelný rozvoj bez válečného konfliktu (UNESCO, 2015).

Tyto a další definice GRV se na první pohled různí, ale v obecné rovině vysvětlují cíl globálního rozvojového vzdělávání velmi podobně. Jeho obecným cílem je snaha vychovat občany, kteří mají zájem podílet se na rozvoji svého místa, regionu, národa či celého světa, chápou propojenost tohoto rozvoje, kde spolu vše souvisí a vzájemně se ovlivňuje, dokáží kriticky přemýšlet nad rozvojovými tématy a snaží se jim porozumět. Toto porozumění se často pojí s objektivním vhledem do sociálního, politického i ekonomického pozadí jednotlivých oblastí (Nádvorník, 2004, s. 13).

1.3. Proč je důležité zařazovat GRV do výuky?

Podle Milěřové se v životě setkáváme s řadou nejednoduchých rozhodnutí, kdy jejich výsledek dnes mnohem častěji a výrazněji ovlivňuje náš život, životy ostatních a koloběh přírody. Žijeme ve světě, který se neustále mění. Každý z nás se musí vypořádat s novými trendy, zorientovat se ve velkém množství informací, umět tyto informace uvést do souvislostí, poznávat, praktikovat schopnosti, dovednosti a současně se co nejrychleji adaptovat na změny. Vzdělávání by se tedy nemělo zaměřovat na přípravu člověka

k určitému povolání, ale na otevření naší mysli pro porozumění budoucímu světu, jeho novým východiskům, potřebám a zásadním změnám.

Z posledního průzkumu veřejného mínění z roku 2013¹ vyplývá, že 85% české populace podporuje, aby se školy věnovaly spolu se svými žáky a studenty tématu globální odpovědnosti. Dále z průzkumu vyplynulo, že více než 60 % českého národa si uvědomuje, že náš životní styl ovlivňuje problémy v jiných částech naší planety. Je ale zajímavé, že i když tato témata lidi zajímají, nesnaží o nich nijak více informovat (Milěřová, 2015, s. 1-4).

Výuka témat globálního rozvojového vzdělávání umožňuje žákům připravit se na život v budoucím problematickém světě. Základem témat jsou právě otázky a problémy, kterým budou žáci v průběhu svého celého života muset čelit. Zařazením GRV do výuky tak vzniká pravděpodobnost, že každý získá předpoklady pro to, stát se aktivním a informovaným občanem, který bude plně přijímat odpovědnost nejen za sebe a své jednání, ale také za své okolí. Bude si vědom současných problémů, bude vnímat jejich souvislosti a snažit se pro ně najít řešení. Skrze výuku témat globálního rozvojového vzdělávání lze budovat sociální, komunikační a občanské dovednosti, díky kterým bude daný jedinec snadněji a s rozmyslem postupovat při řešení problematických situací různých úrovní – místních nebo těch širších v celém světovém kontextu (Bravená, 2015, s. 10-17).

Více témat GRV je v současnosti velmi aktuálních. Je to například migrace, chudoba, rovnost mužů a žen, životní prostředí. Proces globalizace zastavit nelze, každým dnem se stává svět více a více propojeným. Každý tento pojem tedy souvisí s určitým porozuměním, informovaností, nalézáním vzájemných vztahů a souvislostí, přehodnocováním, ověřováním a nalézáním nových cest k budoucímu světu.

Věnování se tématům globálního rozvojového vzdělávání se často pojí s principy filozofie, které napomáhají k chápání světa v jeho celistvosti, rozvíjení vlastních postojů a dovedností, empatie, spolupráce a kritického myšlení. Nabízejí se ke zkoumání různá jednání a jejich dopady na vlastní životy i životy ostatních. Dále výuka těchto témat

¹ Viz průzkum veřejného mínění společnosti NMS Market Research, který pro České fórum pro rozvojovou spolupráci FoRS zpracovala v roce 2014. FoRS, NMS Market Research (2014): Závěrečná zpráva z průzkumu Postoje k rozvojové spolupráci a humanitární pomoci

umožňuje být součástí „hlubokých diskuzí“ a následného společného zkoumání za účelem porozumění okolnímu světu i sobě navzájem. Mezi klíčové dovednosti, které se skrze propojení filozofie a GRV prohlubují, patří kritické myšlení, reflexe a umění dialogu v globálním měřítku. Důležitou součástí tohoto propojeného vzdělávání je schopnost naučit se samostatně přemýšlet a nenechat se pouze vést okolím. Pro děti na prvním stupni to znamená především rozvoj komunikačních dovedností, schopnosti naslouchání, vyjadřování, artikulace, empatie a respektování odlišného názoru (Belgeonne, 2015, s. 26-35).

Na základě Bloomovy taxonomie (Belgeonne, 2015, s. 34) je možné říci, že na školách především dominuje práce s duševními schopnostmi nižšího řádu (pamatování, porozumění, využití znalostí). Při řešení globálních témat však tyto nižší schopnosti nestačí a problémy vyžadují řešení pomocí duševních vlastností vyššího řádu Bloomovy taxonomie, kterými jsou analýza, hodnocení a syntéza (Belgeonne, 2015, s. 26-35).

Nejen odborníci a příznivci teorie kognitivního vývoje dle Piageta mohou být toho názoru, že probírat témata GRV na prvním stupni není vhodné, jelikož děti v tomto věku jim nejsou schopné dostatečně porozumět, a tudíž bychom je jimi neměli zatěžovat. Ne všichni s tímto názorem však souhlasí.

Cathie Holden se v oblasti globálního rozvojového vzdělávání zmiňuje o významu výuky globálních rozvojových témat již v období brzkého dětského věku. Přesněji říká, že pokud chceme mít informované a aktivní voliče, kteří budou mít zájem o sociální a ekonomickou spravedlnost, tak ke globálnímu vzdělávání musí docházet již v raném věku dítěte. Právě tento věk umožňuje využít nadšení a energii žáků k řešení jejich obav a zajistit tak, aby se pouto GRV při příchodu na druhý stupeň nepřerušilo (Holden, 2007, s. 41-42).

Jana Stará shrnula ve své příručce *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (2018, s. 6) výzkum Claire Holden (2007) takto:

„Jedinci různého věku, včetně těch nejmenších, problémy jiných lidí prožívají často velmi citlivě, potřebují jim porozumět, rozebírat je v prostředí relativně bezpečném a podělit se o své obavy.“

Témata globálního vzdělávání přichází do dětských životů každý den zejména prostřednictvím různých medií a okolních diskuzí dospělých. Výuka GRV ve školách již na prvním stupni je v kontextu s každodenní dětskou realitou přirozená a účelná (Stará, 2018, s. 6).

Stará (2015, s.7-18) zmiňuje čtyři základní body, které by se měly dodržovat při řešení těchto problémů:

- Globální problémy se snažíme dětem ukázat z té pozitivní stránky a spíše je představovat jako globální výzvy, neklademe důraz na negativní aspekt, ale na ten kladný. Místo abychom představili téma jako válečné konflikty, použijeme spíše mírová řešení.
- Žáci získávají pozitivní vhlad do budoucnosti spojený s jistotou díky faktům, že tyto problémy a) lze řešit, b) na jejich řešení se již pracuje na mnoha místech různých neziskových institucí či v politické sféře c) řešení těchto problémů již dosáhlo velmi kladných výsledků a bylo příčinou mnoha pozitivních změn.
- Žáci jsou vedeni k potřebnému postoji, který vyzývá jedince k malým prospěšným krokům, změnám, které mají velký dopad v globálním měřítku. Jejich malý čin nakupování výrobků šetrných k přírodě může být projevem jejich názoru, kterým se staví proti demagogickým či populistickým výrokům.
- Žáci cítí, že při řešení globálních výzev mohou pomoci svými promyšlenými kroky pouze z části, zbytek přísluší jiným lidem, orgánům či institucím. Mají tedy pocit, že je nás na řešení globálních výzev víc.

2. Strategické dokumenty spojené s GRV

Česká republika patří mezi dárcovské země od doby jejího vstupu do Evropské unie a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD). Se zařazením mezi dárcovské země se pojí úloha pomáhat globálně snižovat chudobu a podporovat rozvojové země. Ačkoli se jsme díky své vzájemné podpoře při humanitárních krizích velmi solidární národem, stále zde schází dostatečná informovanost občanů o rozvojové spolupráci, globálních problémech a způsobech jejího řešení. Význam extrémní chudoby a dalších globálních témat chápe česká společnost jako něco vzdáleného, co se nás netýká, i přes přítomnost ekonomické krize, která je důkazem globálního propojení dnešního světa.

O problémech v rozvojových zemích, které ovlivňují i naše životy, by měl jevit zájem celý národ. Snahou naší země by tedy mělo být zlepšení informovanosti celé společnosti pomocí formálního i neformálního vzdělávání všech věkových kategorií.

Již před rokem 2011 výrazně stoupla iniciativa ze strany mnoha mimo vládních organizací, vzdělávacích zařízení i samostatných učitelů pořádat aktivity s rozvojovou a globální tematikou. Ministerstvo zahraničních věcí (MZV) ČR tyto aktivity finančně podporovalo, ve strategiích vzdělávání byla však rozvojové a globální problematice věnována jen malá část. Česká republika byla tak v tomto směru protikladem vyspělých dárcovských zemí.

Roku 2011 odbor rozvojové spolupráce a humanitární pomoci MZV ČR spolu s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR reagoval na tuto situaci zpracováním Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání podle vzoru vyspělých dárcovských zemí a na základě rad mezinárodních organizací (MZV ČR, 2011). Zásluhou mnoha pracovníků z pedagogické, akademické, státní i nevládní sféry se nyní po mnoha letech může Česká republika zařadit mezi aktivní země, které dosáhly v oblasti GRV relativně velkého posunu (Dudková 2012, s. 12).

2.1. Národní strategie GRV do roku 2018

První národní strategie globálního rozvojového vzdělávání byla vydána na období 2011-2015. Tento dvaceti osmi stránkový dokument se dělí na dvě části – analytickou a strategickou. Každá z těchto částí má svůj specifický záměr. Analytická část

se zaměřuje na teoretické informace o GRV, kterými jsou zde definice GRV a jeho východiska, hlavní dokumenty národních i nadnárodních organizací, návaznost GRV k prioritám ve vzdělávání, obecné cíle, mezi které patří postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti. Dále v této části najdeme vypsaná hlavní témata GRV, důležité principy, cílové skupiny, jeho hlavní aktéry státních i nestátních organizací. Druhá část vymezuje hlavní cíl a cíle dílčí v rámci pětileté strategie rozvojového vzdělávání, pomocí kterých by se měla Česká republika v různých oblastech vzdělávání co nejvíce přiblížit vyspělým zemím ze západní Evropy (MZV ČR, 2011).

2.2. Naplňování strategie a akčního plánu v současnosti

V návaznosti na jednotlivé aktéry a jejich gesci se cíle a témata globálního rozvojového vzdělávání zpracovávají v Akčním plánu na tříleté období 2018-2020. Jeho celkové plnění a podstatné náležitosti udává do souladu pracovní skupina při Radě pro zahraniční rozvojovou spolupráci. Podstata akčního plánu je v poskytnutí možnosti reakce na národní, evropské i celosvětové výzvy GRV. Akční plán dále podporuje spolupráci jednotlivých aktérů GRV a soudržnost mezi dalšími oblastmi, ať už ze vzdělávání či udržitelného rozvoje České republiky. Financování aktivit týkajících se GRV je primárně zajištěno Ministerstvem zahraničních věcí. Hlavním cílem těchto finančních prostředků je podpora pedagogů v rámci celoživotního vzdělávání týkající se GRV, dále je část finančních prostředků určena osvětovým kampaním pro širokou veřejnost, odborným institucím a všemu, co je spojeno s vyhodnocováním aktivit GRV. Na financování se také částečně podílejí samotní aktéři nebo jsou určité finanční prostředky získávány z fondů EU. Průběžnou evaluaci aktivit GRV provádí nezávisle dle gescí MZV. Jeho cílem je efektivně monitorovat a udávat směr dalším aktivitám a osvětě GRV za účelem navýšení jejich celkové kvality. Důležitou roli při naplňování Strategie GRV a daného Akčního plánu zaujímá komunikace a prezentace, týkající se především informací o plnění Strategie GRV a Akčního plánu. Dále je jejím cílem informovat širokou veřejnost, partnery v politické i mezinárodní sféře o globálních tématech a přispívat tak k celkovému povědomí a zájmu tato témata řešit.

Současný cíl Strategie zahraniční rozvojové spolupráce ČR na období 2018-2030 spočívá v naplnění globálních cílů týkajících se udržitelného rozvoje. Těchto cílů bude

dosaženo za podmínky, jestliže budou témata GRV obsaženy nejen v rámci celoživotního učení vzdělávacích programů všech úrovní ale také v rámci osvětových aktivit.

Jednou z pěti oblastí, ve kterých jsou dále rozpracovány konkrétní cíle, je formální vzdělávání. Jeho vzájemná spojitost s GRV je v Strategii globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech vysvětlena takto: *Globální rozvojové vzdělávání má klíčový význam pro to, aby si děti, žáci a studenti ve formálním vzdělávacím systému osvojili v rozsahu a zaměření adekvátním jejich věku potřebné kompetence (zahrnující znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty), aby se mohli podle svých schopností a zájmů zapojit do dynamického, rozmanitého a propojeného světa v jednadvacátém století a vyrovnat se s jeho výzvami. Podporuje vzdělávání pedagogů, dětí, žáků a studentů, které jim pomůže nahlížet na globální výzvy z různých perspektiv, což přispěje k aktivnějšímu a participativnějšímu prostředí ve školách. Podporuje dovednosti důležité pro život, jako je zpracování informací, kritické myšlení, kreativní přístup, komunikace a spolupráce s ostatními* (MZV ČR, 2018, s. 3).

V oblasti Formálního vzdělávání jsou podrobněji zpracovány tyto tři dílčí cíle:

- **Vzdělávací koncepce, vzdělávací programy a jejich realizace v předškolním, základním a středním vzdělávání**

Tento dílčí cíl spočívá v zařazení cílů, principů a obsahu GRV do RVP vzdělávání všech stupňů, druhů a typů. Důraz je kladen na podporu informovanosti příslušných pracovníků, kteří se zabývají zpracováváním strategických dokumentů vzdělávání. Zvyšování informovanosti se týká především principů a cílů GRV a jeho implementace do vzdělávání.

- **Pregraduální příprava učitelů a další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP)**

Tento dílčí cíl má ve snaze přispívat ke vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti znalostí a dovedností GRV, které mohou dále efektivně využívat při své výuce GRV. Především v rámci tohoto cíle vzniká větší metodická podpora učitelů vysokých škol, kteří dále spolupracují na pregraduální přípravě pedagogů. V praxi se tento záměr projevuje v rámci akreditovaných institucí novou programovou nabídkou, související s obnoveným obsahem kurikulárních

dokumentů, která přispívá k výkladu základních pojmů, principů, témat a cílů GRV všem učitelům. Díky tomuto kroku získají budoucí pedagogičtí pracovníci vhled, motivaci a metodickou podporu k problematice globálního rozvojového vzdělávání.

- **Terciární vzdělávání**

V rámci terciálního vzdělávání jsou do studijních oborů vysokých škol, které přispívají k informovanosti a zvyšování povědomí veřejnosti o globální problematice, implementovány principy a témata GRV. Toto opatření se týká především humanitních, společenských, přírodovědných, mediálních a rozvojových oborů. Dále je kladen důraz na podporu a spolupráci institucí terciálního vzdělávání, přípravu studijních programů, které spojí vysoké školy podobného zaměření.

Další oblast, která se podílí na rozvoji povědomí o GRV, a současně se týká této diplomové práce, je oblast neformálního vzdělávání, definovaná takto: *Neformální vzdělávání poskytuje příležitost k učení prostřednictvím činností, které mohou doplňovat vzdělávací programy v oblasti formálního vzdělávání. Neformální vzdělávání umožňuje dětem, mládeži i dospělým zapojení do globálního rozvojového vzdělávání mimo institucionální rámec* (MZV ČR, 2018, s. 4).

Jedná se o mimoškolní aktivity, v rámci kterých, se děti různých věkových kategorií, mládež i dospělí seznamují s tématy a výzvami GRV. Pomocí těchto aktivit vzniká nabídka nových životních znalostí, zkušeností, postojů, dovedností a kompetencí v kontextu globálního rozvojového vzdělávání. V rámci školských zařízení je poskytnuta podpora také zájmovému vzdělávání, které má ve svém obsahu globální aspekt (MZV ČR, 2018, s. 4).

3. Cíle a jiná východiska GRV

Globální rozvojové vzdělávání si klade za cíl připravit žáky na život v globalizovaném světě, vychovávat informované, odpovědné a aktivní občany, kteří si uvědomují dopad svého jednání na blízké okolí i celý svět. Témata GRV přispívají k uvědomování si globálních problémů, jejich celosvětového propojení. Současně tato témata napomáhají nacházet k problémům vhodná řešení. Cílem GRV není podsouvat žákům myšlenky a názory, které mají zastávat, ale naučit je, jak mají nad problémy současného světa uvažovat, přemýšlet a jednat. S tímto cílem se pojí úkol každé školy k tomu, aby vedla žáky ke kritickému myšlení, utváření vlastního názoru, schopnosti argumentace i respektu názoru druhých. Za důležité je také považováno porozumění souvislostem mezi jednotlivými tématy a vnímat je tak v celé jejich komplexitě (Nádvorník, 2004, s. 13). GRV lze popsat jako neustále se vyvíjející koncept vzdělávání, který poskytuje zpětnou vazbu na dynamický rozvoj světa (MZV ČR, 2018, str. 8).

3.1. Cíle GRV

Globální rozvojové vzdělávání si klade za svůj hlavní cíl, aby si lidé uvědomovali svou odpovědnost za dění ve světě, a tuto odpovědnost přijali. K naplnění toho cíle je zapotřebí, aby:

- *získali všeobecný přehled o propojenosti současného světa a globálních problémech lidstva, zejména pak o problematice vztahu vyspělých zemí a zemí rozvojových ve všech jeho historických, ekonomických a politických souvislostech*
- *měli základní vědomosti o hlavních problémech rozvojového světa (chudoba, politická nestabilita, populační růst, hlad, špatný zdravotní stav, negramotnost, nedostatečný přístup k pitné vodě, jejich příčinách a možných způsobech řešení*
- *si uvědomovali souvislost mezi chováním a životním stylem lidí z vyspělých zemí (konzum a nadbytečná spotřeba, nevyvážené obchodní vztahy, ekonomické a environmentální vykořisťování, vývoz zbraní) a problémy lidí ze zemí chudých*
- *si rozvíjeli vědomí globální zodpovědnosti, kulturní, etnické a náboženské tolerance a solidarity s problémy jiných, byť vzdálených lidí*

- získali podrobnější vědomosti o činnosti institucí zabývajících se problematikou rozvojové spolupráce a rozvojových zemí (vládní pomoc, OSN a jeho agentury, církevní charitativní organizace, nevládní organizace)
- získali motivaci pro vlastní spoluúčast při řešení uvedených problémů a pomoc lidem z rozvojových zemí, ať už činností v nevládních organizacích, ve vlastním budoucím povolání či v každodenním životě
(MZV ČR, 2011, str. 9)

3.2. Témata GRV

Mezi témata GRV lze zařadit několik tematických oblastí, které souvisí s různými globálními tématy. Dále se také několik oblastí GRV pojí se vzděláváním k udržitelnému rozvoji s důrazem na globální vliv.

Mezi hlavní témata GRV se řadí:

- *Propojenost světa a vzájemná závislost*

Tato oblast si klade za důraz vysvětlit důležité propojení a vzájemnou závislost lidí s prostředím. Jelikož jednotlivá rozhodnutí jedince, komunity nebo celého státu mají globální následky, je důležité si tuto propojenost uvědomit.

- *Rozmanitost světa*

Je velmi důležité žáky poučit o spojitostech mezi lidmi, přírodou a prostředím, a současně je přimět respektovat jednotlivé odlišnosti.

- *Životní prostředí*

Cílem je žáky přimět přemýšlet o kvalitě současného života na celé planetě týkající se lidí i samotných ekosystémů, a jak tuto úroveň dále zvyšovat.

- *Chudoba a nerovnost*

Je důležité uvědomit si příčiny vedoucí k chudobě a také její následky, které přispívají k nerovnostem ve společnosti.

- *Lidská práva*

Oblast vysvětluje podstatu lidských práv, a také důležitost je především respektovat a zachovat. Je zde také kladen důraz na porozumění vlivu, kterého lidská práva dosahují v globálním měřítku.

- *Mír a řešení konfliktů*

Vysvětlení podstaty konfliktů a důležitosti jejich řešení, jelikož konflikty mají vliv na rozvoj i životy lidí. Dále je důležité porozumění spojitosti míru a konfliktů s otázkami, které se týkají sociální spravedlnosti a rovnosti (MZV ČR, 2018, str. 6).

3.3. Principy a hodnoty GRV

Při zasazení témat globálního rozvojového vzdělávání do vzdělávacího procesu je nutné vytvořit základní zásady, které napomohou k naplnění cílů GRV. Tyto zásady reflektují základní principy globálního rozvojového vzdělávání.

Mezi nejdůležitější principy patří:

- *globální zodpovědnost – zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žijeme*
- *participace – účast na řešení problémů a konfliktů*
- *partnerství – spolupráce a rovnocenné partnerství mezi aktéry, státními i nestátními*
- *solidarita – solidarita s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a ochota jim pomoci*
- *vzájemná propojenost – vnímání současného světa jako celku a hledání souvislostí mezi místním, regionálním i celosvětovým děním*
- *otevřenost a kritické myšlení – otevřený a kritický přístup k informacím a názorům, schopnost morálního úsudku a rozhodnutí na základě informovaného postoje*
- *sociální spravedlnost – aktivní podpora dodržování lidských práv a prosazování rovných příležitostí pro všechny*
- *udržitelný rozvoj – přizpůsobení životního stylu potřebě zachování a zlepšení kvality životního prostředí pro příští generace (MZV ČR, 2011, str. 11)*

Cílem globálního rozvojového vzdělávání není pouze předání vědomostí, ale také utváření postojů a hodnot (Píchová, 2008, s. 87). S pomocí těchto hodnot se mohou lidé více zapojovat do řešení místních i světových problémů (Globální vzdělávání, 2017).

MZV (2018, str. 8) definuje pro aktivní rozvoj a zapojení žáků do současného světa rozvoj těchto postojů a hodnot:

- *zajímat se o aktuální lokální, regionální i globální dění a klást si otázky podporující porozumění*
- *respektovat každého člověka, oceňovat sociální a kulturní rozmanitost a podporovat rovné příležitosti a sociální spravedlnost*
- *podporovat aktivní zapojování všech zájemců (participaci a inkluzi) a upřednostňovat spolupráci*
- *chápat, že každý může ovlivnit rozvoj spravedlivé a udržitelné společnosti na lokální, regionální i globální úrovni*
- *přijmout odpovědnost za vlastní jednání a chování a být odhodlán/a zlepšovat své přístupy k okolí i světu*

4. Vymezení GRV ve vztahu ke kurikulárním dokumentům

V současné době zatím není globální rozvojové vzdělávání zařazeno do rámcových vzdělávacích programů (RVP) jako samostatný předmět. I přesto poskytují tyto programy učitelům možnosti i místa, kam lze GRV zařadit, a vyučovat jej (Pánková, nedatováno, s. 6).

Každá škola si na základě rámcových vzdělávacích programů závazně vypracovává vlastní školní vzdělávací program. Tento program je vždy vytvářen pro dílčí stupně a typy vzdělávání. Tato kapitola se bude zabývat analýzou jednotlivých oblastí RVP, které obsahují globální rozvojové vzdělávání (Stará, 2015, s. 10).

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací oblasti slouží pro komplexnost výuky. Tvoří je vždy jeden nebo více vzdělávacích oborů, které mají podobný obsah. Díky tomuto uspořádání, kdy se navzájem propojí témata dílčích předmětů do souhrnných částí, mohou žáci na téma nahlížet v širším kontextu a učit se s ním pracovat komplexně (Zeman, 2006).

GRV lze zařadit téměř do každé z devíti vzdělávacích oblastí RVP ZV. Na prvním stupni základních škol je GRV obsaženo nejvíce ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět (RVP ZV, VÚP Praha, 2017). Stará uvádí (2015, s.10) jeho další možnou implementaci takto: „*Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura se mohou žáci například seznamovat s díly umělců z různých koutů světa, mohou hovořit o tom, jak životní podmínky různých autorů ovlivňují jejich tvorbu, mohou sami tvořit angažované dílo, ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace se mohou žáci seznamovat s číselnými soustavami a různými algoritmy početních operací různých kultur, mohou číst a interpretovat statistické údaje udávající různé ekonomické parametry, vytvářet prognózy vývoje určitých jevů, ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví mohou žáci analyzovat potraviny ve svém jídelníčku z hlediska místa jejich původu a místa zpracování, mohou hodnotit různé existující přístupy k řešení problematiky hladu a špatné životosprávy z hlediska jejich účinnosti.*“

Průřezová témata

Základní vzdělávání obsahuje závaznou část, kterou jsou právě průřezová témata. Pomocí nich se žáci učí vzájemné spolupráci, získávají možnosti osobního uplatnění,

nebo si utvářejí své vlastní postoje a hodnoty. Téměř vždy se okruhy průřezových témat dotýkají současných problémů ve světě, které jsou považovány za čím dál více důležité i v rámci základního vzdělávání (RVP ZV, VÚP Praha 2017).

Dle Zemana (2006) je začleňování průřezových témat pro žáky klíčové. Navzájem se propojují a doplňují se vzdělávacími oblastmi a slouží žákům k orientaci v dnešním globalizovaném světě. Stejného názoru je i Stará (2015, s. 11), která považuje průřezová témata s ohledem na GRV jako zásadní, jelikož si školy prostřednictvím těchto průřezových témat mohou do své výuky vložit výuku témat, která jsou aktuální a potřebná z hlediska tzv. globalizace. To, jakým způsobem se průřezová témata naplní, si každá škola volí sama s ohledem na své možnosti, vzdělávací potřeby žáků, hodnoty a postoje, které má za cíl rozvíjet (Zeman, 2006).

Globální rozvojové vzdělávání je v rámcovém programu vzdělávání z největší části zařazeno do těchto čtyř průřezových témat: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Výchova demokratického občana, Multikulturní výchova a Enviromentální výchova. Tato čtyři průřezová témata se ve velké míře shodují s cíli globálního rozvojového vzdělávání a pomáhají tak jejich naplnění (Belhová a kol., 2009). Do ostatních průřezových témat se GRV řadí také, ale již v menší míře (Stará, 2015, s. 11).

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

V RVP ZV (RVP ZV, VÚP Praha 2017) je Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS) vysvětlena jako průřezové téma, které zdůrazňuje evropskou dimenzi, jejíž cílem je podpořit globální myšlení a porozumění mezinárodním souvislostem. S touto myšlenkou prostupuje skrze celé základní vzdělávání. GRV se řadí do tohoto průřezového tématu nejčastěji. V oblasti evropské dimenze se akcentuje především na výchovu budoucích občanů celé Evropy, kteří budou zastávat postoje a hodnoty jako zodpovědnost, tvořivost, schopnost mobility a flexibility ve všech třech sférách – občanské, pracovní i osobní. Dále klade důraz na rozvoj evropské identity současně s respektem ke své národní. Smyslem VMEGS je dále rozkrývat širší poznání, možné vyhlídky na život i jeho způsoby v rámci evropského a mezinárodního prostoru. VMEGS dále přispívá k uvědomění si evropských hodnot, mezi které patří:

„humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva a osobní zodpovědnost spolu s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí“ (RVP ZV, VÚP Praha 2017, s. 131).

Výchova demokratického občana

Průřezové téma Výchova demokratického občana má mezioborovou i multikulturní povahu. Na prvním stupni základních škol je toto průřezové téma obsaženo ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

V obecné rovině se zaměřuje především na syntézu hodnot, a to konkrétně spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti. V rovině konkrétní pak představuje rozvoj kritického myšlení, uvědomění si vlastních práv i povinností. Dále se také zaměřuje na to, jak porozumět demokratickému uspořádání společnosti, nebo jak vyřešit demokratickými způsoby konflikty a problémy.

Cílem průřezového tématu Výchova demokratického občana je žáky naučit základní úroveň občanské gramotnosti. Tato gramotnost přináší schopnost orientovat se v různých složitostech, problémech i konfliktech otevřené, demokratické společnosti. Žák je díky osvojení si této gramotnosti schopen řešit problémy a zároveň si zachovat lidskou důstojnost i respekt k ostatním. Současně si také uvědomuje svá práva, povinnosti, svobodu a zároveň respektuje odpovědnost, zásady slušné komunikace a demokratické způsoby řešení.

V tomto průřezovém tématu nejsou k dosažení výše uvedených cílů využity jen tematické okruhy, ale také zážitky a zkušenosti žáků, celkové prostředí školy, které navozuje demokratickou atmosféru třídy, a slouží jako „laboratoř demokracie“. Žáci jsou tak daleko více vedeni k prosazování svých názorů v diskuzích, k možnosti se demokraticky shodnout na rozhodnutích. Osvojí si také to, že je klíčové se o demokracii starat (RVP ZV, VÚP Praha 2017, s. 129).

Multikulturní výchova

V rámci základního vzdělávání je možné díky multikulturní výchově seznámit žáky s pestrostí různých kultur, jejich hodnotami a tradicemi. Díky povědomí o pestrosti kultur si mohou žáci lépe uvědomit svou vlastní kulturní identitu a s ní související tradice a hodnoty. Dále multikulturní výchova napomáhá k rozvoji postoje ke spravedlnosti,

toleranci a solidaritě. Pomáhá také žákům pochopit nutný respekt k zvyšující se sociálně-kulturní pestrosti. Konkrétně u menšinového etnika napomáhá multikulturní výchova k rozvoji kulturního specifika a zároveň k poznání kultury společnosti jako celku. U většinové části společnosti pomáhá k seznámení se základními odlišnostmi různých národností žijících v jednom státě. Obě skupiny však vede tak, aby došlo k nalezení společných bodů vedoucích ke vzájemnému respektu, aktivitám a spolupráci. Multikulturní výchova zaujímá také důležité místo ve škole, kde hluboce souvisí s mezilidskými vztahy napříč celou školní komunitou. Škola je místem, kde se setkávají žáci z různých prostředí, ať už sociálního nebo kulturního. Z tohoto důvodu by měla škola zaručit takové prostředí, kde budou mít žáci pocit vzájemné rovnoprávnosti, která následně přispívá ke společnému poznávání, toleranci všech skupin a zároveň bojuje proti jejich vzájemnému nepřátelství a vytváření předsudků (RVP ZV, VÚP Praha 2017, s. 133).

Enviromentální výchova

Podstatou enviromentální výchovy je vysvětlit jedinci složitost vztahů mezi člověkem a životním prostředím a dále docílit jeho pochopení k nutnosti přechodu na udržitelný rozvoj společnosti. Současně také klade důraz na pochopení významu odpovědnosti za jednání jak u společnosti, tak i u samotného jedince. Enviromentální výchova dále také vede člověka k uvědomění si dynamiky vyvíjejících se vztahů člověka a prostředí při přímé interakci jak z hlediska ekonomického, vědecko-technického, politického, ekologického, občanského, politického, hlediska časového (ve vztahu k budoucnu), tak i prostorového (ná vaznosti mezi regionálními a globálními problémy). Dále také tato výchova navádí jedince k ochraně a tvorbě prostředí v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace, hodnotové orientace žáků a samotného životního stylu. Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět obsahuje průřezová témata týkající se uceleného elementárního pohledu na prostředí i přírodu, dále učí citlivě vnímat, pozorovat a vyhodnocovat důsledky jednání lidí, napomáhá k osvojení si základních dovedností vedoucích k odpovědnému přístupu k prostředí v běžném životě. Snaží se v co největší možné míře využít přímý kontakt žáků s okolním prostředím (RVP ZV, VÚP Praha, 2017, s. 135).

V Národní Strategii (MZV ČR, 2011, s. 9) jsou uvedeny čtyři oblasti, které v rámci průřezových témat napomáhají k plnění cílů, témat i principů GRV.

Výchova k hodnotám

Cílem GRV ve vztahu k hodnotové výchově je přispívat k budování žákova respektu k sobě samému i k druhým osobám. Dále je cílem vychovat společensky zodpovědné žáky, kteří budou aktivně přistupovat k individuální i společné výuce.

Rozvoj myšlenek a znalostí

Zde je cílem informovat žáky o změnách v technologii, které mají celosvětový dopad, dále také o životních podmínkách obyvatelstva a jejich nerovnostech v různých částech světa, principech demokracie, fungování vlády a právech i povinnostech občanství.

Rozvoj klíčových dovedností

V rámci GRV a průřezových témat se jedná především o rozvoj kompetence k řešení problémů, sociální kompetence, komunikační, pracovní, občanské či kompetence učit se.

Tvůrčí příležitosti a aktivity v rámci vzdělávání

Tímto cílem se rozumí poskytnout žákům různé aktivity, u kterých dochází k rozvíjení tvůrčích schopností jak při individuální, tak i skupinové výuce. Současně vést žáky k odpovědnosti za vlastní i skupinovou práci.

5. Věková a jiná specifika dětí pro práci s tématy globálního rozvojového vzdělávání

Vstup do školy je považován za důležitý moment v životě dítěte. Dříve bylo období mladšího školního věku považováno za klidné, bez velkých výkyvů. Skutečnost je ale taková, že od šesti do jedenácti let dochází u dětí k důležitým změnám. Skrze výuku jsou na dítě kladeny nové požadavky, které souvisí s rozvojem senzomotorických dovedností, pozornosti, intelektu, svědomitosti, vytrvalosti, paměti i estetických aspektů, tedy celé osobnosti. V důsledku správné výuky a třídního klimatu dochází u dětí k uspokojení všech jejich potřeb, mezi které se řadí zejména potřeba úspěchu, uznání výkonu, radost z nabytí dovedností, potřeba činnosti, výkonová motivace a zvědavost. S mladším školním věkem se děti začínají zajímat o něco nového, s čím se nově seznamují a ověřují si své dovednosti (Čáp, Mareš 2007, s. 228-229).

Podobně také autorka Jobánková poukazuje na to, že klid v tomto období je skutečně zdánlivý. U dětí dochází k neustálému kvalitativnímu vývoji. Zlepšují se ve svých schopnostech, dovednostech, rozvíjí se jejich poznatky o světě, ve kterém žijí, i jejich poznatky o nich samotných. Upevnění postojů, hodnot a charakteru vede k růstu celé jeho osobnosti (Jobánková, 2002, 93).

Langmeier popisuje toto období jako střízlivý realismus, ve kterém se žák soustředí na svět takový, jaký je, a snaží se mu porozumět (Langmeier, 1991). Dítě v období mladšího školního věku začíná kriticky hodnotit informace, které přijímá, a dále je porovnává s jeho dosavadními zkušenostmi (Jobánková, 2002, s. 93).

V dnešním světě dětí mladšího školního věku, který je plný každodenních jevů spojených s globalizací, je téměř nemožné důsledně praktikovat, v rámci výuky prvouky a vlastivědy, domovědný princip, při kterém děti nejprve poznávají své nejbližší okolí, a teprve ve vyšších ročnících se seznamují se životem odlišných kultur (Dvořáková 2013 in Stará, 2018, s. 23).

Podobný názor zastávají i odborníci (Brophy, Aleman, 2006 in Stará, 2018, s.23), kteří preferují výuku reálií, které mezi sebou srovnávají tzv. kulturní univerzálie (způsob stravování, bydlení) uvnitř různých kultur či v rámci jejich historického vývoje.

Tímto způsobem výuky se tak může dítě dozvědět o mnoha tématech GRV, které mají pozitivní i negativní dopady na celou společnost (Stará, 2018, s. 26).

Malířová s výše uvedenými názory také souhlasí tím, že ve svém Infolistu o globálním rozvojovém vzdělávání vyvrací často používané tvrzení, že GRV má být jen pro starší žáky. Děti mladšího školního věku si dobře uvědomují postoje a hodnoty, mezi které patří spravedlnost, důvěra v sebe samého, solidární jednání, respekt k odlišnosti a vnímání vlastního vlivu na okolí. Učitelé by se tak měli věnovat tématům, které tyto postoje a hodnoty rozvíjí (Malířová, nedatováno).

Podle Bravené jsou děti tohoto věku již schopné reflektovat vlastní pocity, myšlenky i osobní názory (Bravenová, 2012 in Helus 2012, s. 72).

Vývoj myšlení

Myšlení školáka mladšího školního věku je vázáno na realitu. Aby si vybavil, co potřebuje, využívá minulou zkušenost. Pomocí ní si dokáže představit potřebnou věc, i když není aktuálně přítomna (Vágnerová, 2005, s. 242). Z tohoto důvodu je dobré dětem nabízet situace, ve kterých si zažijí určité konkrétní události nebo si vyzkouší manipulaci s předměty či obrazovými materiály. Součástí výuky GRV by tak měly být příběhy, projekty pojednávající o jednotlivých lidských osudech, aktivity založené na porovnávání artefaktů nebo převyprávěné studie (Stará, 2018, s. 26). Toto myšlení se nazývá konkrétní a děti v období od sedmi až osmi let do jedenácti až dvanácti let dosahují jeho nejvyššího bodu (Piaget, Inhelderová, 2007, s.88).

Konkrétní logické myšlení u mladších školních dětí je charakterizováno schopností decentrace, konzervace a reverzibility.

Schopnost **decentrace** znamená umět posoudit realitu skrze více hledisek a s ohledem na různé souvislosti. Posuzování tak postupně není vázáno na nápadné, subjektivní znaky, které nevedou k objektivnímu pochopení situace. Děti se v tomto období přestávají vázat pouze na jeden aspekt objevené reality, ale dokáží zvážit více hledisek a s jejich kombinací dospět k jednomu závěru. Uvažování je více uspořádané a komplexnější. Mění se i dětské úvahy o okolním světě. Dítě v mladším školním věku již rozumí tomu, že každý může mít jiné názory, potřeby i důvody svého chování. Chápe, že každý můžeme jednu situaci vidět a pochopit různým způsobem.

Schopnost decentrace mu umožňuje vidět a hodnotit svět tak, jak by ho mohl hodnotil někdo jiný. Současně chápe, že každý může interpretovat jednu určitou situaci různým způsobem. Později v mladším školním věku je dítě schopno posoudit, jak na jeho názory, postoje a chování nahlíží druzí. Proto má v tomto věku velký význam zpětná vazba.

Konzervace je schopnost, kdy dítě dokáže pochopit trvalost podstaty daného předmětu a jeho množin, i v případě, že dochází ke změně jejich vnějšího vzhledu. Dítě mladšího školního věku dokáže porozumět tomu, že i když ještě nepoznalo nebo nepochopilo různé varianty jedné skutečnosti, může mít tato skutečnost mnoho podob. Tehdy, kdy dítě porozumí vzájemnosti mezi jednotlivými stavy, je schopno začít hodnotit realitu jiným způsobem. K lepšímu porozumění stabilního světa, jeho kontinuity a pravidlům proměnlivosti je klíčové přijmout proměnlivost jako zásadní znak reality.

Třetí schopností konkrétního logického myšlení je **reverzibilita** neboli vratnost, kterou se rozumí chápání návratnosti přeměn. Děti si uvědomují, že důsledkem jejich jednání je změna situace, a že tuto změnu mohou svým jednáním zase vrátit zpět. Změna pro ně již není nevratná. Se schopností reverzibility se pojí i reciprocita, která je pojmenováním různého pojetí určité skutečnosti. Na dětský přístup k řešení různorodých úkolů působí uvažování výše popsaným způsobem velmi pozitivně. Díky němu se dítě dokáže při nesprávném postupu vrátit a pokusit se řešit problém pomocí jiné varianty (Vágnerová, 2005. s. 245).

6. GRV a učitel

Učitelé 21. století žijí v kontroverzním světě, který klade na celou společnost značné nároky. Často si tedy mohou klást otázky:

- Jak nejlépe připravit děti na výzvy dnešního a budoucího světa?
- Jaké jsou budoucí povinnosti ke světu, kde se mezi hlavní témata řadí chudoba, násilí, předsudky a škody na životním prostředí?
- Na co mají připravit své žáky ve světě stále narůstajících znalostí a technologického rozvoje?

Právě globální vzdělávání se snaží na tyto a další otázky odpovědět a nabízet aktivní řešení (North-South Centre, 2002).

Při propojování GRV a práce učitele je u nás, stejně jako ve světě, kladně vnímán termín Světová škola. Principem je využití GRV nejen jako jednotlivého předmětu, ale jako celoškolského přístupu (Sobotková et al., 2015).

V České republice může označení Světová Škola přijmout jakákoli základní či střední škola. Pro udělení tohoto označení musí daná škola dát najevo svůj zájem, a následně musí absolvovat pomocí společnosti Člověk v tísni, o. p. s, která spolupracuje s nevládními organizacemi, tři základní kroky, kterými jsou UČ SE, ZJIŠŤUJ, JEDNEJ.

UČ SE

Cílem této počáteční fáze je představit žákům a pedagogům globální problémy dnešního světa a poukázat na to, že každý jedinec může mít velký pozitivní vliv na jejich další vývoj. Důležitá globální témata se zařadí do výuky různých předmětů.

ZJIŠŤUJ

Žáci v této fázi zkoumají své okolí a okolí školy, porovnávají lokální problémy s těmi globálními a zjišťují, jestli se jejich škola podílí a jak na řešení některých globálních výzev.

JEDNEJ

V poslední fázi je úkolem školy provést určitou akci pozitivního směru, která bude mít za jasný cíl pozvednout okolní podvědomí o daném globálním problému nebo

se aktivně podílet na jeho řešení. Tato akce musí obsahovat akční plán a přijmout určité postupy, které následně vyhodnotí.

Ve školách s označením „Světová škola“ se tedy nejedná pouze o výuku znalostí globálních témat, ale především o výuku schopností a dovedností potřebných pro běžný život, kde je cílem udržitelný rozvoj. Žáci se během jednotlivých kroků učí komunikaci, plánování, medializaci a týmové spolupráci. Současně se z nich stává zodpovědný aktivní občan (Dudková, 2012, s. 25).

Naplnění cílů „Světové školy“ závisí zejména na samotných žácích, kteří mají vedle sebe učitele pouze v roli průvodce. Pokud ale učitel tuto roli přijme, přebírá s ní i určité hodnoty a postoje založené na principech globálního rozvojového vzdělávání (Sobotková et al., 2015).

6.1. Globální kompetence

Mezi základní dovednost, která se pojí s přijutím role průvodce GRV, je učít žáky globální kompetenci. V posledních letech byl pojem globální kompetence vysvětlen mnohokrát.

Nejčastěji je tento pojem vysvětlen jako spojení pěti oblastí, kterými jsou interkulturní vzdělávání, globální občanské vzdělávání, klíčové dovednosti 21. století, sociální a emoční vzdělávání. Globální kompetence zahrnuje mnohostranný rozvoj a její koncept tvoří čtyři základní vzájemně se prolínající dimenze.

První dimenze se zabývá kritickým zkoumáním globálních otázek na téma chudoby, nerovnosti, migrace, obchodu, kulturních rozdílů, stereotypů, konfliktů a problémům týkajících se životního prostředí.

Druhá dimenze se soustředí na schopnost nahlížet na svět z různých úhlů, a následně jim porozumět.

Třetí dimenzi tvoří schopnost pozitivní interakce s lidmi odlišného prostředí, ať už národního, sociálního, etnického nebo náboženského. Zároveň je uplatnění této schopnosti myšleno i s lidmi různého pohlaví. Poslední dimenze v sobě zahrnuje předešlé tři předchozí a klade důraz na snahu jednat konstruktivně v tématech udržitelnosti a dobrých životních podmínek (Colvin, 2018).

6.2. Principy facilitátora

V rámci výuky globálního rozvojového vzdělávání může učitel přijmout jak roli průvodce, tak i roli facilitátora. Role facilitátora spočívá v zaměření učitelovi pozornosti na žákovu osobnost a její rozvoj. Učivo chápe jako prostředek k rozvoji osobnosti, autenticity a hodnot žáka, který je v centru jeho zájmu (Fenstermacher, 2008).

Projekt „*Experiencing the world*“, který vznikl mezinárodní spoluprací české organizace ARPOK, slovinské organizace Humanitas a rakouské Südwind Agentur, považuje za facilitátory lektory, dobrovolníky, pracovníky s mládeží a především učitele. Pro usnadnění jejich práce v rámci učebního procesu vznikly v projektu čtyři principy, které mají pomoci při učebním procesu týkajícího se GRV. Za klíčové je v rámci projektu „*Experiencing the world*“ považováno zajištění bezpečného prostředí, kde má každý dostatečný prostor pro kritické nahlížení na daná témata.

Dle čtyřech principů má být snahou učitele při výuce témat GRV:

- Podporovat u žáků zájem o celkovou provázanost dnešního složitého světa. Učitel by měl vést žáky k tomu, aby objevovali svou roli a její možnosti v globálních vztazích, a tím se tak seznámili s reálnými problémy ve světě, které nejsou nijak zjednodušené, a často mají i těžkou, zdrcující povahu.
- Povzbuzovat žáky ke kritickému myšlení, učit je ho využívat při ověřování informací a jejich zdrojů, a nepodléhat tak svému prvotnímu dojmu. Současně žáky vede ke kritickému myšlení, které pomáhá formovat jejich vlastní myšlenky, názory a reakce.
- Pomáhat dětem orientovat se v systému současného světa, otvírat dětem dveře k pochopení politických, kulturních, hospodářských, sociálních i ekologických témat ve vzájemném kontextu. Dále dbát na to, aby si žáci dokázali uvědomit, jaký globální dopad má chování každého jedince na vzdálené životy jinde na Zemi.
- Posilovat u žáků vnímání důležitosti aktivního přístupu každého z nás nebo stejně smýšlejících lidí spojených do skupin k vytváření udržitelné budoucnosti,

kde bude základem mír a spravedlnost (Principy pro kvalitní výukové programy GRV na školách, ©2020).

6.3. Učitel jako reprezentant potřebných hodnot

Při výuce témat globálního rozvojového vzdělávání by měl být učitel reprezentantem žádoucích hodnot. Někdy pro žáky není tak důležitá struktura hodiny, jako osobnost schopného učitele, který žákům předá hodnoty, umí reagovat na jejich potřeby a náhle vzniklé situace během výuky.

Učitel by si měl být vědom své pozice a její moci ovlivňovat učební proces. Názory, které ve třídě pronese, velmi často a rychle mohou začít mezi žáky převažovat. Učitel by se neměl snažit žáky přesvědčovat, ale spíše vytvářet ve třídě takové prostředí, kde si může každý žák nalézat a utvářet odpovědi i názory individuálně. Dále by se měl učitel soustředit na přípravu jazyka, přesněji jeho výrazů a termínů, pomocí kterých bude žákům daná témata představovat. Jejich znění může být pro řadu žáků nesrozumitelné nebo uchopitelné pouze dle jejich vlastní konotace. Příkladem těchto slov může být chudoba či rovnost. Nepostradatelná je i tvorba příjemného prostředí pro výuku, které se vyznačuje dobrými vztahy mezi žákem a učitelem. K tvorbě bezpečného prostředí musí být učitel připraven na řešení možných okolností, které se pojí s danými tématy, jejich složitostí, odlišnou formou výuky, různými sociálními vrstvami nebo odlišným rodinným zázemím žáků. Důležité je učit žáky, aby se těmito situacím nevyhýbali, podporovat je k nalezení důvodů, proč vznikly, a motivovat je k potřebě jejich řešení. Za významné lze také považovat samotné chování a postoje učitele. Ten má být dětem vzorem, který se stále snaží na sobě pracovat a rozvíjet se pozitivním směrem (Principy pro kvalitní výukové programy GRV na školách, ©2020).

Potřebné hodnoty učitele popisuje i Belgeonne (2015, s. 25-36). Ten uvádí, že být učitelem znamená být osobou, která má utříděné morální hodnoty, svými osobnostními kvalitami pozitivně ovlivňuje průběh výuky, snaží se utvářet bezpečné prostředí, kde se žáci nebudou bát sdělit ostatním své pocity a názory.

6.4. Role učitele při diskuzi kontroverzních témat GRV

V příručce *Education for citizenship and the teaching of democracy in Schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship* (QCA, 1998. s. 56) se dozvídáme, že výuka kontroverzních témat globálního rozvojového vzdělávání je sama o sobě velmi důležitá a její vynechání by znamenalo pro žáky vytvoření velké mezery v celkovém vzdělávání.

Podle Cathie Holden (2007, s. 57-58) jsou popsána kontroverzní témata taková, která:

- obsahují aktuální zajímavé oblasti k řešení
- při jejich řešení se objevují jak protikladné hodnoty a názory, tak jsou v často rozporu i priority a věcné zájmy zúčastněných
- jejich probírání může vyvolávat silné emoce
- jsou často velmi komplikovaná

Ne všechny kontroverzní témata jsou globální, stejně tak všechny globální problémy nejsou kontroverzní. Globální témata, která se týkají lidských práv, životního prostředí, míru a konfliktů, rovnosti a sociální spravedlnosti, se do jednoho slučují s výše uvedenou charakteristikou kontroverzních témat. Jsou složitá, aktuální, zajímavá a zahrnují různorodost názorů, hodnot i priorit.

Dle příručky (*Teaching Controversial Issues: Global Citizenship Guide*) je základem kvalitní výuky globálních témat vytvoření bezpečného prostoru, kde bude mít otevřený dialog své pevné místo. Pomocí něj se žáci mohou učit spolupráci, vzájemného respektu, prozkoumávání hranic svého myšlení. Současně si také mohou vyzkoušet otevřeně zkoušet pracovat se svými názory a podrobit je hluboké, kritické ale respektující diskuzi (Oxfam , 2018, s. 10).

Diskuze se stává prostorem, kde mohou žáci do hloubky daná témata prozkoumávat. Často se tak děje především skrze nově se vynořující otázky, které působí i jako motivace pro všechny zúčastněné k aktivnímu naslouchání a vzájemnému respektu či pochopení práva vlastního svobodného názoru. Velmi významnou roli zde plní učitel jako spolustudent, který společně s žáky bádá. Někdy může učitel žáky stimulovat k prozkoumávání, nebo je usměrňovat a poskytovat rady. Neměl by se však stát přednášejícím, kterému se pouze naslouchá a je všemi pozorován. Správně položené otevřené otázky od učitele podporují žáky, aby se nad tématy zamýšleli do hloubky, nebo

nasměřovali své myšlenky jiným směrem. Rozvíjet dialog a utvářet tak diskuzi hraje velmi zásadní roli v pozici učitele GRV (Belgeonne, 2015, s. 28).

Podle Holden (2007, s. 61) se výuka globálních témat neobejde bez zvýšené potřeby dětí projevit svůj vlastní názor, účastnit se diskuze, debatovat a nacházet nové nápady. To vše s sebou přináší obavy učitelů z obtížně zvladatelné situace ve třídě, která může nastat při vyjadřování se k silně zastávaným názorům. Z tohoto důvodu vznikly pro učitele doporučené pozice, které může jako účastník diskuze zastávat:

- **neutrální pozice**, kde učitel nevnáší do diskuze svůj pohled na věc
- **vyvážená pozice**, kde učitel vyjádří svůj vlastní názor, aby šel žákům příkladem a podpořil je v jejich sdělování, současně dbá na to, aby byla pronesena celá škála názorů, ve které se zdůrazní ty, které mají reálný přínos a hodnotu
- **zúčastněná pozice**, kdy učitel zaujme určitá stanoviska a otevřeně se vyjádří k tématu, aby podpořil diskuzi, tím však riskuje vštěpení jeho myšlenek ostatním členům diskuze

Julia Fiehn (2005, s. 13) popisuje i čtvrtou pozici, kde má učitel oproti ostatním členům diskuze záměrně odlišný pohled a názor na téma.

Ať už učitel zastane jakoukoli z výše uvedených pozic, podstatou je možnost žáků vyzkoušet si řešení závažných problémů bez budoucích následků (Holden, 2007, s. 61). Čím více bude ve skupině vrstevníků odlišných názorů na jedno téma, tím významněji dojde k rozvoji schopností i dovedností jednotlivých žáků. Naprosto rozdílný názor jednoho vrstevníka zcela přirozeně nutí ostatní znovu se zamyslet nad svým pohledem na svět (Alexander in Belgeonne, 2015).

Aby se mohla ve třídě odehrát úspěšná diskuze, musí na sebe učitel umět přebrat roli spolustudenta a upustit tak od své dílčí kontroly. Tento akt může být pro některé učitele velmi náročný (Belgeonne, 2015, s. 29).

7. Vhodné výukové metody pro práci s GRV

Jelikož se prostřednictvím globálního rozvojového vzdělávání vyučují specifická často i kontroverzní témata, je třeba pro ně zvolit i vhodný způsob výuky. Součástí této kapitoly jsou vybrané metody a přístupy, které jsou vhodné pro výuku témat globálního rozvojového vzdělávání na prvním stupni ZŠ. Povaha témat GRV od učitele především vyžaduje, aby ve třídě vytvořil bezpečné prostředí a použil vhodné metody, jako je například výklad, vysvětlení, dokumentární film, diskuze, dramatická výchova, projektová výuka, demonstrace, exkurze, beseda, badatelsky orientovaná výuka.

Dále jsou v této kapitole z výše uvedených možností specifikovány čtyři metody, které podle mého názoru dětem co nejlépe představí realitu probíraného tématu (úměrně k jejich věku), umožní jim nahlédnout na témata z různých úhlů pohledu a zprostředkují jim prostor pro vyjádření svého názoru.

- Dokumentární film
- Diskuze
- Dramatická výchova
- Projektová výuka

7.1. Dokumentární film

Dokumentární film lze považovat za metodu výuky, která nám rozšiřuje obzory v dané problematice, inspiruje nás, a především vzdělává o realitě určitého problému. Témata jsou zobrazena v dokumentárním filmu z pohledu jeho autora. Lze tedy mluvit o nastínění pouze jednoho úhlu pohledu. Vysokoškolská skripta programu Jeden svět na školách uvádějí definici dokumentárního filmu dle Griersona (Vyčichlová a kol., 2015), jako „tvůrčí zpracování reality“.

Dále je ve skriptech uvedeno, že se můžeme skrze dokumentární film na chvíli ocitnout v odlišném prostředí, a poznat tak různé osudy lidí z celého světa, které jsou často složité, nepříjemné a těžko představitelné. Zobrazovaná realita nám nabízí pohled na skutečnou realitu, problémy našeho světa, a snaží se tím zanechat v každém z nás intenzivní zážitek, na základě kterého, se začneme o danou problematiku zajímat hlouběji. Výchovný potenciál dokumentárního filmu zahrnuje možnost rozvoje

osobnosti, utváření názorů, postojů k tématu a prožití emocí. Cíle jednotlivých dokumentů mohou být různé. Téměř vždy se dokument soustředí na splnění alespoň jednoho z nich. Těmito cíli může být pouhá dokumentace, která slouží především k zapamatování znalostí o tématu, zobrazení nových znalostí, poskytnutí možnosti vcítit se do odlišných osudů. Cíl dokumentárního filmu může být i utváření a zastávání názorů a postojů k dané problematice, nebo může film pouze informovat o problémech světa, ve kterém žijeme (Vyčichlová a kol., 2015).

Mezi hlavní výhody dokumentárního filmu jako vizuální pomůcky se řadí to, že si dokáže získat velkou pozornost diváků. Vizuální zpracování tématu přispívá k lepšímu zapamatování informací, povzbuzuje u diváků zájem o dané téma, a je pozitivním zpestřením výuky (Hlavatý, 2002, s. 8).

Dle Maška (2002, s. 57) je dokumentární film metodou, u které se může zdánlivě zdát, že vzdělává žáky sama o sobě. Tato metoda zajisté slouží k předání informací, ale bez jejich zpracování, nabytí nových vědomostí a získání zážitků, je výukový efekt této metody velmi nízký. Z toho důvodu je aktivní práce s dokumentárním filmem klíčová.

Důležitým prvkem v rámci aktivní práce s dokumentárním filmem je reflexe. Její význam je pro pochopení daného tématu, přiblížení se k cílům a principům GRV, považován za stěžejní. Provedením reflexe dochází k rozkrývání našich pocitů, dojmů a myšlenek, které se týkají prezentovaného filmu a tématu. Reflexi předchází celý proces projekce filmu, při kterém se již skupina nedělí na ty, kteří poučují, a na ty, kteří jsou poučováni. Z celé skupiny se stane jeden celek, který má společný zájem, a to sledovat osudy hrdinů zobrazených ve filmu. Sledování děje se díky reflexi rázem promění z pasivního na aktivní.

V tento moment lze začít pozorovat celkovou atmosféru ve třídě, která se projevuje různě. Někdy jsou žáci úplně potichu, jindy se začínají vrtět. I tyto malé projevy poukazují na to, jak žáci film vnímají, jak ho prožívají. Reakce a celková atmosféra záleží na mnoha okolnostech a může být tak v každé třídě jiná. Po shlédnutí filmu přichází na řadu samotná reflexe, při které je zásadní pracovat se vzniklými emocemi žáků, které bývají velmi silné. Při vzájemném sdílení těchto emocí se žáci učí naslouchat, tolerovat a chápat jeden druhého navzájem. Postupně začínají rozumět různorodosti pocitů, které může vyvolat

jeden jediný film. Současně také poznávají, že na jednu situaci lze nahlížet z více úhlů. Reflexí se dozvídá mnohé i učitel o žácích. Například to, jakým způsobem vnímají okolní svět a jaké k tomu mají důvody. Jakmile ztratí žáci zábrany k vyjadřování svých pocitů, začnou klást otázky. Tento okamžik je při reflexi velmi cenný, jelikož znamená, že žáci chtějí tématu více porozumět. Odpovědi, které přispívají k tomuto porozumění, si žáci dobře pamatují, jelikož otázky kladli ze skutečného zájmu. Zároveň se na základě svého zájmu do hledání odpovědí často zapojují. Pro realizace reflexe nám slouží celá řada metod jako například jedno slovo nebo I.N.S.E.R.T.

Cíle a důsledky dobře provedené reflexe jsou: schopnost žáka vyjádřit své pocity, porozumět pocitům druhých, učit se kritickému myšlení, uvažovat v souvislostech, být si vědom své odpovědnosti, následný zájem aktivně jednat (Vyčichlová a kol., 2015).

7.2. Diskuze

K uvedení do problematiky GRV mohou sloužit také diskuzní metody, které přispívají především ke sdílení názorů, možnosti vidět situaci z jiného úhlu, získání nových informací a nárustu motivace o problémech uvažovat. Díky diskuzním metodám lze u žáků vzbudit zájem o změny v jejich chování i mimo školní prostředí (Stará, 2018, s. 19).

Diskuzi označujeme jako dialogickou metodu, při které si mezi sebou diskutující vyměňují své myšlenky a informace. Cílem diskuze není, aby diskutující svou myšlenku ostatním prosadil, ale aby našel shodu s ostatními, případně se poučil ze samotného procesu diskuze. Schopnost diskutovat vyžaduje dílčí dovednosti, při kterých by diskutující měl být schopen stručně vyjádřit svou myšlenku, naslouchat, argumentovat a reagovat na argumenty ostatních diskutujících, případně další účastníky v diskuzi povzbuzovat.

Vzhledem k těmto dovednostem je nutné při realizaci diskuze u žáků postupovat od jednodušších diskuzních technik. Před samotnou diskuzí by se s touto metodou měli žáci setkat nejprve v malých skupinách, kde si postupně vyzkouší, jak klást otázky, naslouchat a parafrázovat. Mladší žáci si mohou postupně osvojit diskuzní techniky tak, že například musí při přihlášení začít svou větou „Řekl jsi že... Já si myslím...“. Při této

metodě je velmi důležité zdůraznit, že při nedodržení stanoveného začátku věty, je příspěvek žáka do diskuze neplatný.

Zapojení se do diskuze není pro všechny žáky povinností, je ale důležité, aby si žák tuto schopnost osvojil. To lze podpořit například tak, že každý žák dostane z počátku diskuze určitý počet kamínků, kdy každý kamínek lze směnit za slovo v diskuzi. Další možností je také v rámci diskuze u malých skupin určit jednoho z žáků jako podporovatele průběhu diskuze. Na závěr je přínosem, aby samotní žáci zhodnotili dílčí příspěvky do diskuze a případně uvedli, kde vidí možné zlepšení. Pro úspěšnou diskuzi je také důležité vhodně zvolené téma, které může být z kraje kontroverzní, například „Kde je lepší bydlet? Ve městě, nebo na vesnici?“ Žáci tak mohou zhodnotit svůj region a případné možnosti pro jeho zlepšení. O tématu diskuze by měli mít také žáci již osvojeny nějaké informace, případně je vhodné žákům před diskuzí umožnit na dané téma samostatnou nebo skupinovou přípravu.

Z obecného hlediska můžeme v diskuzi označit za vhodné otevřené otázky, na které neexistuje jedna správná odpověď, například otázky které začínají „Co si myslíte o...“, „Proč...“, „Srovnejte...“ Tyto otázky dále rozvíjejí diskuzi, na rozdíl od otázek uzavřených, na které lze odpovědět pouze ano/ne. Jako nevhodné můžeme také označit otázky direktivní, které vedou žáka k určité odpovědi, nebo otázky faktické, kde nastane atmosféra podobná té při zkoušení (Stará, 2015, s. 16).

7.3. Dramatická výchova

V rámci RVP ZV je dramatická výchova zařazena jako doplňující vzdělávací obor. Její formy a metody výuky jsou velmi specifické. Její nástroje k reflexi života jsou lidské tělo, hlas a chování. Dramatická výchova spočívá v hraní rolí v různých situacích, které jsou ve většině případů i výchovnou příležitostí. *Hraním samotným můžeme vycházet vstříc oblastem I. žití se sebou samým, II. žití s druhými lidmi (hraním postav učíme se mluvit, empatovat, reagovat, vystupovat). Hraním obsahů se pak učíme o problémech tohoto života (III. žití v různých situacích, problémech, kulturách atd.). Obsahy dramatických her pak též téměř vždy nesou určitý náboj etický (IV. světonázorový, hodnotový, mravní rozměr našeho žití)* (Valenta, 2005, s. 1).

Machková (1998, s. 32) definuje dramatickou výchovu takto: „*Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci. Je to proces, který může, ale nemusí vyústit v produkt (představení). Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické.*“

Obě tyto definice mají spojitost s významem globálních témat ve výuce, viz, kapitola (1. 3 Proč je důležité zařazovat GRV do výuky).

Dalším důvodem, proč jsou metody dramatické výchovy vhodné k výuce témat GRV, je dle Honsnejmanové (2013, s. 17) rozvoj účastníků v těchto oblastech:

- *Sociální porozumění*

Dramatická výchova umožňuje žákovi být za daných okolností v roli a situaci někoho jiného a představit si tak pocity, myšlenky, důvody jednání dané osoby.

- *Empatie*

Díky metodám dramatické výchovy mohou žáci nahlédnout na určité situace, postavy a jejich jednání z jiného úhlu.

- *Spolupráce*

Schopnost spolupráce je založena na demokratickém prostředí, kde dochází k vzájemným reakcím, souhrám, domlouvání a tvorbě partnerství.

- *Komunikativní dovednosti*

Žáci se učí vyjádřit své pocity, myšlenky, postoje a zároveň je respektovat od druhých.

- *Schopnost kritického myšlení*

Díky situaci, zprostředkovanou dramatickou výchovou, jsou žáci vedeni k řešení problému, kladení otázek a hledání nejvhodnějšího řešení. Současně lze mít díky vstupu do role objektivní pohled na daný problém.

7.4. Projektové vyučování

Kratochvílová definuje projekt jako „*komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti*“ (Kratochvílová, 2006, s. 36). Podobnou definici uvádí Maňák následovně: „*Projekt je komplexní praktická úloha (problém, téma), spojená se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu.*“ (Maňák, 2003, s. 168)

V rámci projektové výuky a GRV je hlavním smyslem utváření nových postojů a hodnot či snaha vyřešit současný problém. K tomu je zapotřebí nabýt nové informace a poznatky z různých oblastí, najít mezi nimi vzájemné souvislosti i možné způsoby řešení, které budou směřovat k realizaci výsledku. Hlavní motivací žáků ve většině případů nejsou nové informace, ale potřeba a zájem něco změnit nebo vytvořit (Vyčichlová a kol., 2015). Vnitřní motivaci žáka pokládá za důležitou také Dvořáková, která ji popisuje jako „*vlastní přijetí úkolu, touha vyřešit daný problém a dovést projekt až do fáze konečného produktu*“. Dále popisuje vzájemné působení mezi pocitem spoluúčasti na projektu a účinnosti projektu v rámci vzdělávání. Čím větší pocit spolupráce u vytvoření projektu žák získá, tím více ho projekt v rámci vzdělávání obohatí. V projektovém vyučování si může žák svobodně zvolit téma, které je nabízeno. Dále si volí úkol a jeho způsob zpracování, rozvrhuje si čas a práci, volí pomůcky a vybírá kolegy. Úkolem učitele na této cestě je podporovat žákovu motivaci a udržet jeho pozornost k projektu (Dvořáková, 2009, s. 15).

Tomková se zmiňuje o tematické výuce, která je v některých případech učiteli za projekt považována. Tyto dvě metody si jsou sice blízké, nejedná se ale o totožný způsob práce. Zatím co tematické vyučování má jedno ústřední téma a vychází z něj

podtémata, kterými se žáci zabývají v různých předmětech, projektová výuka spočívá především v práci žáka, který nese plnou odpovědnost, a skrze motivaci, mapování, třídění postupuje k výslednému produktu. Lze shrnout tyto dva pojmy tak, že *tematická výuka zpracovává téma do šíře, zatímco projekt cíleně spěje k výslednému produktu*. U obou navzájem si blízkých metod se žáci učí nahlížet na problémy z více stran, nacházet vzájemné souvislosti a propojovat nové informace se svými zkušenostmi (Tomková a kol., 2009, s. 21).

Při realizaci projektové výuky je nezbytné poskytnout žákům dostatek času. Organizace projektové výuky ve většině případů neodpovídá školnímu rozvrhu, kde je výuka členěna do časových úseků po 45 minutách, ve kterých se vyučují vzdělávací předměty jednotlivě. Hlavním znakem projektové výuky je spojení těchto hodin do celkového výukového času, kdy se neřídíme školním zvoněním, nýbrž skutečnou potřebou jednotlivých etap práce. Tímto způsobem výuky si mohou žáci vyzkoušet rozvržení pracovního času.

Integrace témat a oborů je dalším znakem projektové výuky. Témata, řešená v projektu, mají přesah do dalších oborů, jak svým obsahem, tak i způsobem práce. K tomuto je zapotřebí nejen spolupráce žáků, ale i učitelů (Vyčichlová a kol., 2015).

II. Empirická část

8. Obecná charakteristika výzkumu a jeho cíle

Název diplomové práce, který zní *Pozice globálního rozvojového vzdělávání na prvním stupni ZŠ* již nastiňuje obsah empirické části, která se bude právě globálnímu vzdělávání a jeho pozici věnovat hlouběji. Hlavním cílem této výzkumné části je zjistit, jestli učitelé souhlasí s výukou témat GRV na prvním stupni ZŠ, zda témata globálního rozvojového vzdělávání zařazují do výuky, a jakým způsobem tak konají. Dále bude také prostřednictvím tohoto výzkumu zjišťováno, jaké místo má GRV ve školních vzdělávacích programech základních škol, jaká témata GRV učitelé prvního stupně ve výuce často využívají, jaké ohlasy mají témata globálního rozvojového vzdělávání u žáků, jaké zkušenosti mají učitelé s rodiči a jejich reakcí na probírání těchto témat. V této empirické části diplomové práce se opírám o tři tituly zabývající se metodologií výzkumu od autorů Švaříčka a Šed'ové (2007), Gavory (2010) a Hendla (2016).

Pro účely výzkumu empirické části byl zvolen smíšený výzkum, v rámci kterého, se střídají kvantitativní i kvalitativní výzkumné přístupy. Hlavní důvod, proč byl zvolen smíšený přístup, je povaha výzkumného problému a výzkumných otázek. Tyto dva aspekty je třeba zkoumat komplexně skrze různé metody, pomocí kterých lze zprostředkovat zkoumanou realitu co nejobjektivněji. Důvodem použití obou metodologických přístupů současně je také maximální využití jejich silných stránek (Švaříček, 2007, s. 22, 27). Zatímco jsou v kvantitativním výzkumu zkoumané údaje prezentovány číselně, kvalitativní výzkum se soustředí na význam výpovědí tázaných osob (Gavory, 2010, s. 31). V kvantitativním výzkumu je podstatou stanovení proměnných, zkoumání vztahů mezi nimi a možné zobecnění získaných informací většího počtu. Cílem kvalitativního výzkumu je hluboké prozkoumání určitého jevu a získání tak co nejvíce informací (Švaříček, 2007, s. 22-24).

8.1. Metody výzkumného šetření

V rámci kvantitativního výzkumu bylo zvoleno dotazníkové šetření. Vzhledem k povaze výzkumu a jeho cílům je dotazník hlavní metodou výzkumného šetření. Dále je ve výzkumné části použita metoda kvalitativního přístupu, konkrétně hloubkový rozhovor, pomocí kterého lze problematiku zkoumat do větší hloubky.

Vzhledem k nedostatečnému počtu respondentů, způsobu jejich výběru, nelze výsledky analýzy dat získaných oběma výzkumnými přístupy zobecňovat. Nicméně se domníváme, že výsledky provedeného výzkumu přináší přínosný vhled do zkoumané problematiky a umožňují lépe porozumět potřebám českých učitelů 1.

stupně ZŠ v oblasti GRV.

Dotazník

Hlavním důvodem, proč byl zvolen dotazník jako hlavní metoda výzkumné části, je možnost získání většího množství údajů v krátkém časovém rozmezí (Gavora, 2010, s. 99). Dle Hendla se při použití kvantitativních metod předpokládá, že je lidské chování měřitelné a předvídatelné. Mezi další důvody, proč je v této části práce použit dotazník, se řadí jeho silné stránky, které přispívají k úspěšnému získání dat pro tuto práci. Například rychlý a přesný sběr dat, získané informace nepodléhají závislosti na výzkumníkovi a lze také jeho prostřednictvím zkoumat velké skupiny lidí (Hendl, 2016, s. 42).

Celý dotazník je dle doporučení Gavory rozdělen na tři části. První neboli vstupní část obsahuje hlavičku se jménem autora, popsání cíl dotazníku a význam odpovědí respondentů na tázanou problematiku. Protože je pojem GRV relativně nový, mohlo by se stát, že se ho respondenti zaleknou a nezúčastní se tak vyplnění dotazníku. Současně globální rozvojové vzdělávání není úplně lehce představitelný pojem a čas, který by respondent strávil nad tvorbou jeho definice, by ho mohl odradit. Další možností je znalost pojmu, která je doprovázená neschopností respondenta představit si daná témata pro výuku. Z těchto důvodů byla v první části uvedena definice globálního rozvojového vzdělávání a příklad jeho témat. V druhé části jsou uvedeny vlastní otázky (Gavora, 2010, s. 99), kde mohou respondenti vyjádřit své názory, postoje a hodnoty (Hendl, 2016). Druhou část dotazníku tvoří otázky uzavřené, které byly formulovány na základě pečlivého prostudování literatury týkající se dané problematiky, polouzavřené otázky i otázky otevřené, které byly zařazeny z toho důvodu, že neomezují respondenta v jeho odpovědi a často jsou tak zdrojem nových informací. Otevřené otázky však mohou být obtížnější jak pro respondenty, kteří musí své odpovědi formulovat, tak i pro výzkumníka, pro kterého je náročnější tyto odpovědi zpracovat, kategorizovat a následně

vyhodnocovat. Třetí částí dotazníku je poděkování za jeho vyplnění (Gavora, 2010, s. 100-104). Dotazník je přiložen v příloze.

Dotazník tvoří nejdříve segmentační otázky týkající se věku, pohlaví, délky praxe a místa působiště. Následují výzkumné otázky, které jsou dle odpovědi na osmou otázku rozděleny na dvě části. První část je určena učitelům, kteří již mají zkušenost s výukou témat GRV. Druhá část je zaměřena na učitele, kteří tato témata do výuky dosud nezařadili. Ačkoliv je dotazník rozdělen na dvě části, které obsahují odlišnou formulaci otázek, jejich podstatné zaměření je téměř shodné. Dotazník obsahuje celkem 19 otázek, z kterých je osm otázek společných. Z důvodu rozdílných odpovědí na osmou otázku, po které je dotazník rozdělen na dvě části, odpovídají vždy respondenti celkem na 14 otázek. Z těchto otázek je osm společných a 6 se v jednotlivých variantách vždy lehce odlišuje svou formulací.

Dotazník má elektronickou formu a byl vytvořen na internetové stránce google.com. Dále byl dotazník šířen mezi učitele prvního stupně základních škol v České republice pomocí jednoduchého odkazu na sociální síti facebook.com nebo skrze soukromou zprávu blízkým osobám, které jsou současně učiteli prvního stupně ZŠ. Následně byl odkaz uveřejněn na stránkách dvou facebookových skupin, jejichž členové jsou pouze učitelé a učitelky prvního stupně ZŠ celé České republiky. Dotazník byl šířen také pomocí mailové korespondence. Metoda dotazníku byla použita především z důvodu získání co největšího počtu respondentů s vědomím všech úskalí, jako je například nereprezentativní výběr respondentů nebo nemožnost určit věrohodnost získaných odpovědí.

Jako součást dotazníku bylo doporučeno dle Gavory uskutečnit tzv. předvýzkum, ve kterém se zjistí míra porozumění jednotlivým otázkám (Gavora, 2010, s. 101). Tohoto předvýzkumu se zúčastnilo 10 učitelů, kteří byli osobně požádáni o jeho přečtení a následnou zpětnou vazbu. Ani jeden z účastněných neoznačil jakoukoli otázku za nevhodně položenou, nesrozumitelnou či nevhodnou, z tohoto důvodu se pilotní a finální podoba dotazníku neliší.

Rozhovor

Metoda hloubkového rozhovoru byla v této práci použita pro hlubší porozumění motivům, postojům tázaných respondentů, a tudíž i zkoumané problematice (Gavora, 2010). Dle Švaříčka (2007, s. 159) lze prostřednictvím hloubkového rozhovoru zaznamenat výpověď respondenta v přirozené podobě. Z hlediska jednotlivých druhů rozhovorů byl použit rozhovor nestrukturovaný, který nabízí respondentům možnost zcela volné odpovědi. Rozhovoru nejprve předcházela metoda dotazníku, která byla soustředěna na získání co největšího počtu informací a širšího vhledu do charakterů odpovědí na dané otázky. Poté byly uskutečněny právě nestrukturované rozhovory, které umožnily vzhledem k volnosti odpovědí hlubší vhled do problematiky. Současně vzhledem k této volnosti odpovědí byly rozhovory často zdrojem nových informací, které nebyly při tvorbě rozhovoru, ale i dotazníku, předpokládány (Gavora, 2010, s. 110-111).

Vzhledem k časové posloupnosti výzkumné části, kde dotazník předcházel rozhovoru, byla část otázek předem připravena. Při rozhovoru však vyplynuly i otázky neplánované, které vznikly přímou reakcí na výpovědi jednotlivých účastníků. Některé z těchto nově vzniklých otázek byly použity i v dalších rozhovorech, z důvodu, jak zajímavě a hlouběji rozvíjely jednotlivé výpovědi.

V rozhovoru bylo postupováno následovně. V úvodní části rozhovoru došlo k vzájemnému představení obou stran, poděkování za účast ve výzkumu, sdělení možnosti zaslání výsledků a ujištění o anonymitě dotazovaného. Dotazovaný byl informován o tom, že se může své účasti vzdát kdykoli v průběhu rozhovoru, nemusí odpovídat na otázky, ke kterým se vyjadřovat nechce z jakéhokoli důvodu. Dotazovaný byl také informován, že bude rozhovor nahráván na elektronické zařízení kvůli předpokladu obsáhlejších odpovědí, které by se ručně pravděpodobně nestihly zaznamenat. Všichni členové výzkumu s těmito stanovisky předem souhlasili. Dále byl účastníkům vždy sdělen účel rozhovoru, tedy výzkumný cíl empirické části diplomové práce, byl zde také představen pojem globální rozvojové vzdělávání a jeho uchopení v rámci této práce. Tento postup v úvodní části vždy navodil příjemnou atmosféru a spontánní prostředí pro vyprávění. Další část rozhovoru obsahovala již hlavní otázky, které byly jádrem celého výzkumu. Zde bylo snahou vést rozhovor tak, aby se účastník necítil nijak omezován, aby nedocházelo k podsouvání odpovědí, či dalekého odbíhání

od tématu. Dotazy, vztahující se k výzkumným otázkám, byly předem uspořádané, často však díky povaze a průběhu rozhovorů došlo k nedodržení naplánovaného schématu. Hlavní otázky nejdříve mapovaly názory na výuku témat GRV, a jeho místo v ŠVP jednotlivých škol, následovaly výpovědi obsahující zkušenosti s výukou globálních témat, informace o frekvencii této výuky a způsobu implementace, konkrétní příklady probíraných témat a zvolených metod, líčení silných situací, které doprovázely probírání témat GRV, vliv těchto témat na žáky a ohlasy ze strany žáků i rodičů.

Celkem bylo pro potřeby výzkumné části této práce uskutečněno **pět** hloubkových rozhovorů. Všechny tyto rozhovory byly předem domluveny. První čtyři proběhly dle plánu, a to ústní formou. Poslední rozhovor s učitelkou Evou² byl uskutečněn z důvodu náhle vzniklé celostátní situace pouze písemně. I přes to, že má písemná forma rozhovoru jisté nevýhody, rozhodla jsem se tento rozhovor zařadit jako součást empirické části, jelikož získané odpovědi jsou stále pro tuto práci přínosné. Výše zmíněné čtyři ústní rozhovory byly provedeny samostatně. Jak již bylo řečeno, rozhovory byly nahrávány na elektronické zařízení a následně přepsány do písemné podoby. Tyto přepisy jsou součástí diplomové práce jako přílohy 1-5. Závěrečné zpracování všech rozhovorů proběhlo s ohledem na cíl empirické části a výzkumných otázek. Rozhovor byl vždy uskutečněn v předem dohodnutý den a čas. Ačkoli byl rozhovor vždy závislý na sdělnosti a výřečnosti respondenta, všechny rozhovory trvaly přibližně 40 minut. Z tohoto důvodu nebylo nutné rozhovory při transkripci textu nijak zkracovat nebo upravovat.

Získané informace z dotazníků a rozhovorů byly zpracovány odděleně. Hlavní cíl rozhovorů bylo poskytnout hlubší vhled do zkoumaného problému, tudíž je výsledek výzkumné otázky vždy shrnut pomocí dotazníku, a doplněn souhrnnými výsledky rozhovoru. Obě dvě výsledná shrnutí jsou pak navzájem porovnána a vyhodnocena dohromady.

² Jména všech respondentů jsou anonymní.

8.2. Výzkumné otázky

Výzkumný problém této práce je pozice globálního rozvojového vzdělávání na prvním stupni ZŠ. S ohledem na zkoumanou problematiku byly vytvořeny tyto výzkumné otázky:

- Začleňují učitelé prvního stupně témata GRV do výuky?
- Je GRV zařazeno do školních vzdělávacích programů základních škol?
- Jaká témata GRV jsou do výuky učiteli zařazena?
- Jaké metody učitelé využívají k výuce témat GRV?
- Jaké jsou reakce žáků na hodiny obsahující témata GRV?
- Jaké reakce rodičů se pojí s výukou témat GRV?

8.3. Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem byli pro empirickou část stanoveni učitelé prvního stupně českých základních škol. Při oslovování respondentů bylo snahou obsáhnout ve výzkumném vzorku zastoupení ženského i mužského pohlaví, různé věkové kategorie, školy různě početných obcích.

Dotazník

Dotazníku se zúčastnilo celkem 144 respondentů. Do tohoto počtu jsou zařazeny i vyplněné dotazníky respondentů, kteří byli součástí předvýzkumu. Zúčastnilo se ho deset učitelů, na základě blízkého vztahu s výzkumníkem. Obesílání respondentů probíhalo u dotazníku nejprve pomocí odkazu, která byl rozeslán mezi blízké osoby, dále byl tento odkaz uveřejněn na webové stránce facebook.com. Po těchto dvou krocích však nebyla návratnost odpovědí dostačující. Dotazník byl tedy rozeslán na emailové adresy dostupné na webových stránkách základních škol. Tento způsob se zjevil jako správný. Návratnost odpovědí byla nejfrekventovanější. Celkem bylo takto obesláno přibližně 600 učitelů. Cílem bylo oslovit co nejvíce učitelů z různě velkých obcí. Z tohoto důvodu nelze považovat výběr výzkumného vzorku za náhodný.

Rozhovor

Druhá část empirické části se skládá z pěti kvalitativních rozhovorů. Zúčastnilo se jich pět předem vybraných osob. Jelikož byl výběr osob cílen k získání informací, podnětů a příkladů z praxe učitelů, kteří již GRV do své výuky pravidelně zařazují, a mají tak s jeho implementací a pozicí ve výuce zkušenosti, byl uskutečněn dle určitých kritérií. Jedním z těchto kritérií bylo působení učitele na prvním stupni základní školy. Dalším kritériem byly početné zkušenosti se zařazením a pozicí GRV ve výuce. Záměrně byly také vybrány učitelky z různých krajů České republiky, a to z kraje Vysočina, Libereckého kraje, Olomouckého kraje, Plzeňského kraje a Hlavního města Prahy. Důvodem takto cíleného výběru bylo přinést věcné informace učitelů, kteří mají již s GRV zkušenosti, a hlouběji tak prozkoumat takovou pozici GRV na prvním stupni ZŠ, k jaké směřují cíle globálního rozvojového vzdělávání. Některé z uvedených škol nesou označení Světová škola. Na plán rozhovoru toto označení nemělo vliv. Každý rozhovor byl uskutečněn samostatně, byl vždy nahráván na elektronické zařízení a následně přepisován. Poslední rozhovor s paní učitelkou Evou byl uskutečněn písemnou formou, jelikož z náhle vzniklé celostátní situace nebylo možné tento rozhovor provést ústně.

Paní učitelka Aneta ze školy A

Paní učitelka Aneta pochází z kraje Vysočina. Je vedoucí učitelkou pro oblast GRV pro první stupeň základní školy A. Před patnácti lety začala spolupracovat s programem Jeden svět na školách. Výuku témat GRV považuje za vystoupení z komfortní zóny většiny učitelů. Podílí se na přípravách lekcí pro učitele celé školy, aby jim usnadnila práci, a pomohla jim se začleněním těchto témat do výuky. Paní učitelka Aneta má v oblibě zážitkovou výuku. Prostřednictvím happeningů, které organizuje spolu s dětmi, tak společně přispívají k osvětě o globálních problémech.

Paní učitelka Blanka ze školy B

Paní učitelka Blanka z hlavního města Prahy považuje témata GRV a jejich výuku za absolutní součást vzdělávání dětí prvního stupně. Tato témata se snaží zařazovat do všech předmětů v co největší míře. Před nástupem do základní školy paní učitelka cestovala dva roky po světě. Sama považuje cestování za jeden z důvodů, díky kterému

chápe svět mnohem více globálně a propojeně. Snaží se k tomu vést i svou třídu. Vzhledem k tomu, že vyučuje bilingvní třídu, má mnohem větší možnosti témat a zdrojů na jejich výuku. Na výuku určitého globálního problému se vždy snaží navázat aktivním zapojením celé třídy. Dále si paní učitelka zakládá na dobré komunikaci. Právě díky ní funguje třída jako kolektiv výborně.

Paní učitelka Cecilie ze školy C

Paní učitelka Cecilie učí na škole v Olomouckém kraji již přes 20 let. Za své kladné stránky považuje to, že děti umí vždy perfektně zaujmout a vzbudit v nich touhu po učení. Z tohoto důvodu jsou u ní globální rozvojová témata velmi kladně dětmi přijímána. Často jsou součástí výuky hosté z různých organizací a pomáhají dětem s aktivním zapojením do globální pomoci. Témata GRV považuje za základní součást výuky dětí prvního stupně. Považuje školu za místo, kde by pedagogové měli s dětmi globální problémy řešit, aby děti získaly co nejvíce různých pohledů na daný problém a učily se správně volit jakou cestou se v životě vydají.

Paní učitelka Denisa ze školy D

Paní učitelka Denisa má jako učitelka prvního stupně již dlouholetou praxi. Má ve škole na starost zapojení školy do programů Eko škola a Světová škola. Mimo výuku dětí na prvním stupni vede školní kroužek, který je přímo zaměřen na GRV a propojen s programy, do kterých je škola zapojena. Tento kroužek navštěvuje 100 ze 300 dětí, tudíž lze mluvit o velmi početném zapojení dětí této školy do oblasti GRV. Za důležité považuje paní učitelka Denisa propojenost výuky těchto témat s praxí. Děti se učí v škole takové věci, které jsou pro ně důležité v životě.

Paní učitelka Eva ze školy E

Paní učitelka Eva z Libereckého kraje má ve snaze, aby výuka témat globálního rozvojového vzdělávání byla zábavná, děti se cítily v bezpečném prostředí, kde je otevřený prostor pro komunikaci a sdílení názorů. Výuku plánuje dle ŠVP a aktuálních zájmů dětí ve třídě. Paní učitelka Eva ráda využívá k probírání témat GRV metody dramatické výchovy. Sama vede dramatický kroužek, kde se věnuje nejen řešení globálních problémů. Považuje dramatickou výchovu za jeden z klíčových předmětů, při kterém dochází ke značně velkému rozvoji osobnosti.

9. Interpretace výsledků empirické části práce

Empirická část se skládala z dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo celkem 144 respondentů, a pěti samostatných rozhovorů, z nichž jeden byl uskutečněn písemně. Výsledky dotazníků a rozhovorů budou nejprve interpretovány zvlášť, poté budou porovnány společně. Vzhledem k počtu respondentů nelze tyto výsledky zobecnit. Výsledky dotazníků a rozhovorů však mohou přinést cenné informace ke zkoumanému tématu a současně pomohly k vypracování této diplomové práce. Výsledky jsou interpretovány dle výzkumných otázek.

9.1. Začleňují učitelé prvního stupně témata GRV do výuky?

Dotazník

Z celkových 144 respondentů naprosto souhlasilo s výukou témat GRV 92 respondentů (64,3 %), spíše souhlasilo 41 respondentů (28,7 %), a 10 respondentů (7 %) bylo toho názoru, že se tato témata spíše nemají probírat. Nikdo z respondentů neodpověděl, že by se témata GRV určitě probírat neměla.

Výsledek získaný z odpovědí na první výzkumnou otázku se shoduje s mým prvním očekáváním, kde více než polovina z učitelů prvního stupně základních škol bude souhlasit s výukou témat GRV. Spousta z těchto témat je již ve výuce zařazena a svět okolo nás přímo vyžaduje svými okolnostmi, abychom témata GRV probírali. Dále se tento výsledek shoduje i s druhým očekáváním, že zde nebude velký počet názorů spojených s odmítáním výuky GRV. Částečný nesouhlas s výukou témat GRV je však pro výzkumnou část této práce velmi přínosný. Skrze popsané důvody lze nahlédnout na zkoumané téma z jiné stránky a zamyslet se tak nad tímto výzkumem z více pohledů. Dále je nutné si uvědomit, že s ohledem na počet respondentů tyto výsledky nelze zobecňovat.

Nejčastěji učitelé zdůvodňovali své souhlasy s výukou GRV tím, že globální problémy jsou součástí našeho světa, setkáváme se s nimi každý den, a je tak potřebné učit děti orientovat se v těchto problémech a porozumět jim již od nízkého věku, jelikož si již od první třídy utvářejí vztahy, názory a jsou součástí společnosti. Celkem bylo takto podobně formulovaných 38 odpovědí. Pozitivní názory podpořily tyto dva

argumenty : „*děti nejsou vychovávány ve skleníku, čím se naplní hrnec nejdříve, tím voní napořád.*“

Za druhý nejčastější význam výuky GRV učitelé považují všeobecný přehled dětí o dnešním světě, a to z toho důvodu, aby si děti odnesly ze školy informace, které jsou pro fungování v tomto světě potřebné. Tyto dvě nejčastější podoby odpovědí byly opakovaně doplněny formulacemi o důležitosti postupné výuky témat GRV. A to od lehčích témat ke složitějším, o správně zvoleném způsobu vysvětlování, kdy učitel musí pečlivě zvolit vhodnou formu výuky a výběr témat s ohledem na věk dětí.

K třetím nejčastějším odpovědím se řadí takové, které skrze témata GRV kladou důraz na výuku hodnotového žebříčku, odpovědnosti ke světu, uvědomování si důsledků svého jednání, a rozšíření všeobecného přehledu. V kladných odpovědích se objevily i konkrétnější vysvětlení týkající se: sociálně slabšího prostředí třídy, kde je malá naděje na probírání těchto témat doma v rodinách, vzniku kast ve společnosti, značné množství dětí z bohatých rodin s xenofobními názory, planeta, na které žijeme, si nutně žádá o pomoc.

Méně častěji se objevovaly odpovědi, které přisuzují výuce témat GRV schopnosti kritického myšlení, komunikace a vyjadřování ná

zorů, rozvoj osobnosti a mezilidských vztahů. Některé odpovědi se objevily pouze jednou, patřily k nim tyto: škola má vychovat vzdělané občany, děti si musí udělat obrázek o světě, doba si to žádá, výuka GRV je zakotvena v RVP i ŠVP. Tyto odpovědi netvořily velkou část, ale i tak mají pro tento výzkum význam. Lze tak nahlížet na pozici globálního rozvojového vzdělávání z více stran.

Argumentů, které byly proti GRV, bylo pouze devět, ačkoli nesouhlasících respondentů s výukou GRV bylo deset. Z těchto devíti odpovědí byl nejčastější důvod, který se objevil čtyřikrát, že jsou na tato témata děti ještě „malé“. Právě tento argument lze označit jako kontroverzní, jelikož se objevuje i v pozitivních odpovědích. Pro větší část respondentů, kteří souhlasí se zařazením GRV do výuky, je důležité začít s touto výukou GRV již od nízkého věku, a to kvůli tomu, že jsou děti zvědavé, jsou součástí globalizovaného světa, a je tak potřebné, aby se začaly co nejdříve učit tomuto světu porozumět. Druhá strana naopak považuje děti prvního stupně za moc „malé“ na to, aby

tato témata dokázaly pochopit. Dále se proti výuce GRV objevilo těchto pět argumentů. Jeden z respondentů uvedl, že nesouhlasí s jakoukoli globalizací, protože popírá individualitu jedince. Další respondent považuje za důležité ve výuce na prvním stupni učit děti samostatnosti a od těchto náročných světových témat je odpoutat. Třetí respondent je toho názoru, že děti nerozumí ani běžným věcem, natož světovým problémům. Čtvrtý respondent zastává názor, že je to pro děti velmi těžko uchopitelné. Poslední respondent uvedl, že je mnohem více důležitějších témat k výuce.

Z celkového počtu 144 respondentů neuvedlo argument ke svému rozhodnutí 8 respondentů. Často se učitelé rozepisovali, odůvodňovali svá rozhodnutí, používali přirovnání, vysvětlovali svá rozhodnutí. Značná část odpovědí obsahovala dokonce i více než jeden argument. Pouze jeden respondent ve své odpovědi napsal, že o dané problematice nikdy předtím neslyšel, ale na základě úvodu dotazníku se mu jeví tento způsob výuky smysluplný a užitečný.

Rozhovory

S výukou globálního rozvojového vzdělávání souhlasilo všech pět dotazovaných učitelů prvního stupně. Paní učitelka Aneta je toho názoru, že děti vidí, jak se svět kolem nich mění, a proto se musí učit tyto změny chápat. Zdůraznila, že v tradičních předmětech se tyto znalosti a dovednosti děti nenaučí. Právě GRV má vychovat děti, které budou svět chápat, budou na něj připravené, nebudou se ho bát, a svá rozhodnutí vždy promyslí. Paní učitelka Blanka považuje GRV za důležitou a pro ni běžnou součást výuky z toho důvodu, že procestovala celý svět, a mohla tak zažít, jak to funguje v jiných částech země. GRV tak vůbec neodděluje jako jiný předmět, ale naopak ho považuje za normální součást výuky. Paní učitelka Celesta vidí v GRV obrovský význam. Podle ní děti nežijí v dnešním světě izolovaně, jsou součástí celého světa, a se všemi jeho problémy se setkávají každý den. Něco se dětí dotkne méně, něco více. Problémová témata je nutné dětem rozklíčovat nenásilnou formou, aby věděly, jak správně mají v budoucnu reagovat na určité situace nebo jaké postoje mají zastávat. Ne vždy také podle paní učitelky Celesty dojde na správné probrání těchto témat v rodinách. Škola je podle ní místo, kde se dětem témata GRV mají správně metodicky vyložit. Paní Celesta zdůrazňuje, že mezi vysvětlením jednoho tématu v první třídě a v páté třídě, musí být rozdíl. Paní učitelka Denisa argumentuje tím, že děti již ve svém nízkém věku ovlivňují svět kolem sebe, a škola je

tak má vzdělávat k tomu, aby mohly pozitivně ovlivňovat svět, který je vzdálenější než jejich škola. Paní učitelka Eva zdůvodnila svou odpověď tím, že díky GRV si mohou děti utvořit představu o souvislostech ve světě. Děti se učí respektovat argumenty druhých, naslouchat, vyhodnocovat různé pohledy, a utvářet si tak vlastní názor. Pochopí, že jejich chování může mít dopad na celý svět.

K první otázce byla paní učitelce Anetě, Celestě a Denise položena jedna doplňující otázka, vztahující se k jejich odpovědím. Paní učitelka Aneta byla dotázána, jestli by mělo tvořit GRV podstatně větší část vzdělávání, než je tomu doteď. Na tuto otázku paní učitelka odpověděla, že sice násobilka dětem v krizové situaci nepomůže, nemůžeme však GRV moc přeceňovat. Doplnila, že jeho začlenění na její škole trvalo dlouho, a bylo náročné. Podle jejích zkušeností učitelé neradi vystupují z jejich komfortní zóny a výuka témat GRV vystoupení z této zóny požaduje. Je tedy toho názoru, že se má jít v tomto směru postupně a pomalu. Paní učitelka Celesta byla dotázána, jestli si myslí, že je výuka témat GRV důležitá dnes více, než tomu bylo dříve. Podle ní je výuka GRV dnes určitě mnohem více důležitá, a to z toho důvodu, že je dnešní svět takzvaně propojený. Tento argument doplňuje tím, že tak jako se dříve musely děti učit, jak správně obdělávat pole, tak v současné době je potřeba dětem podávat informace, jak se postavit ke světu. Paní učitelce Denise byla položena otázka, zda jsou podle ní na témata GRV děti z prvního stupně připravené. Paní Denisa odpověděla, že určitě ano. Dětské názory podle ní velmi často odpovídají názorům rodičů. Je tedy dobré připravit na témata GRV především rodiče, aby věděli, že se tato témata s dětmi ve škole probírají. Rodiče pak doma děti v tomto ohledu podporují a celkově tak děti na tato témata sami připravují. Podle paní učitelky Denisy je důležité zprostředkovat dětem GRV pomocí nabídky, pouze dětem otvírat dveře, a ne je to striktně učit.

Závěr

U první otázky se odpovědi zúčastnilo všech 144 respondentů. Argumentů k jejich odpovědím už pouze 136 respondentů. Odpovědi učitelů v dotazníku jsou různé, většina z nich však na výuku globálního rozvojového vzdělávání zastává kladný názor. I když se odpovědi v několika případech lišily, učitelé téměř vždy uvedli jeden nebo více argumentů vysvětlující jejich rozhodnutí. Celkem 8 respondentů argument

ke své odpovědi nevedlo. Jeden učitel vztáhnul svou odpověď na úvod celého dotazníku, kde je téma představeno, jelikož se s tématem ještě nikdy nesetkal.

9.2. Je GRV zařazeno do školních vzdělávacích programů základních škol?

Dotazník

Celkem 108 respondentů, kteří se zúčastnili dotazníku, odpovědělo na tuto otázku kladně. Počet 108 odpovídá přesně tři čtvrtině z celkového počtu 144 respondentů. Učitelů, kteří odpověděli, že GRV není zařazeno v ŠVP jejich základních škol, bylo 17, což odpovídá 11,6 %.

Při interpretaci výsledků dotazníku se zjistilo, že tato otázka mohla sloužit k hlubšímu vhledu do pozice GRV ve školních vzdělávacích programech. Dozvěděli jsme se, jestli je GRV v ŠVP zařazeno, ale již se nedalo zjistit například jak, kde přesně a v jaké míře. Proto by bylo vhodnější doplnit tuto otázku volnou odpovědí na nezjištěné informace. Za důvody k záporným a neutrálním odpovědím na tuto otázku můžeme považovat to, že učitelé neznají podrobně ŠVP své školy, na tuto otázku nebyli připraveni, nebo si nepropojí termín GRV a témata ŠVP dohromady.

Rozhovory

Paní učitelka Aneta odpověděla, že veškerá témata GRV jsou zařazena v tematických celcích v učivu, jako takovém. V její škole je kladen důraz na to, že témata GRV prostupují celým učivem a tím tedy i celým ŠVP. Je tomu tak na prvním stupni i na druhém stupni. Pokud se objeví témata, která nejsou nějakým způsobem v ŠVP zařazena, implementují je do výuky skrze projektové dny. Paní učitelka Blanka se přiznala, že nic moc o pozici GRV v ŠVP neví. Dopodrobna ŠVP nestudovala, jelikož se od začátku soustředí na tematické plány. Výuku plánuje podle těchto plánů, a podle ní ani tyto tematické plány témata GRV jasně nevymezují. Opačnou odpověď měla paní učitelka Celesta. Témata GRV jsou na její škole v ŠVP přehledně zařazena. Podle ní je nutné, aby každá škola měla tato témata v ŠVP zařazená. Neumí si představit, že by si jakákoli škola dovolila je nezařadit. Podle ní by měla potom velký problém se školní inspekcí. Na její škole se koná každoroční porada, kde si zařazení témat GRV musí všichni odsouhlasit. Pokud se objeví témata, která se nehodí k žádnému učivu, paní učitelka Celesta je zařazuje do prvouky. Škola paní učitelky Denisy i paní učitelky Evy

má témata GRV zařazena v rámci průřezových témat. Paní učitelka Eva uvedla, že nejvíce se to týká předmětů prvouka, přírodověda, vlastivěda.

Závěr

Dle výsledků dotazníkového šetření se můžeme domnívat, že početná část učitelů ví, zdali je GRV zařazeno do ŠVP jejich školy či nikoli. Nabízí se zde však otázka, jestli ti, kteří odpověděli negativně, opravdu uvádějí pravdivou informaci. Je zde i možnost, že si někteří učitelé témata obtížněji vybavují, spojují s obsahem ŠVP, nebo také ŠVP své školy moc neznají a domnívají se, že v něm témata GRV nejsou obsažena. Jak bylo již v úvodu této otázky popsáno, bylo by zajímavé dozvědět se od dotazovaných, kde se témata v ŠVP daných škol nachází. Čtyři z pěti dotazovaných učitelek odpověděly, že v jejich ŠVP jsou témata GRV zařazena, a to v rámci průřezových témat. Paní učitelka Celesta byla jediná, která obsah ŠVP dopodrobna nestudovala. Její odpověď byla, že témata GRV nejsou obsažena v ŠVP, ani v tematických plánech. Odpověď paní učitelky Celesty se tak přibližuje hypotéze týkající se záporných odpovědí, které učitelé mohou uvádět i z důvodu neznalosti ŠVP své školy. Je to ale pouze hypotéza, která by musela být podrobena dalšímu výzkumu.

9.3. Začleňují učitelé prvního stupně témata GRV do výuky?

Dotazník

Otázka dotazníkového šetření, která se dotazuje všech respondentů, jestli byla již témata GRV součástí výuky, rozdělila respondenty a jejich odpovědi na většinu a menšinu. 86,8 % učitelů odpovědělo, že téma GRV do své výuky již zařadili. Menší část učitelů, přesně 13,2 % tato témata do své výuky doposud neimplementovala.

Odpovědi na tuto otázku dále rozřadily respondenty do dvou skupin. Každá skupina po rozřazení odpovídala celkem na šest podobných otázek. Ti, kteří odpověděli kladně, byli odkázáni na otázky týkající se toho, jakým způsobem již témata GRV do své výuky zařadili. Respondenti, jejichž odpověď byla záporná, vyplňovali otázky, jakým způsobem by GRV do své výuky pravděpodobně zařadili.

125 respondentů s kladnou odpovědí bylo vyzváno na sdělení, jak často GRV do své výuky zařazují. Respondenti si mohli zvolit odpověď ze čtyř nabízených možností,

a to několikrát do měsíce, alespoň jednou za měsíc, jednou za čtvrtletí, přibližně jednou-dvakrát za školní rok. Pokud žádná z odpovědí nebyla vyhovující, bylo možné doplnit svou vlastní.

Variant odpovědí bylo díky možnosti napsat svou vlastní opravdu mnoho. Přesto, že se zde neutvořila menšina ani většina, nejvíce respondentů (32,3 %) odpovědělo, že témata GRV do výuky zařazují alespoň jednou za měsíc. 16,9 % respondentů odpovědělo jednou za čtvrtletí, 14,5 % respondentů zvolilo možnost několikrát do měsíce. Jednou-dvakrát za rok zařazuje GRV do výuky 11,6 % učitelů. Vlastní odpovědi učitelů si byly velmi často podobné. Nejčastější odpovědí bylo, že GRV zařazují vždy, kdykoli to souvisí s aktuálními tématy ve výuce nebo se vzniklou situací ve třídě. Ve dvou odpovědích vyjádřili učitelé názor, že tato témata jsou u nich součástí běžné výuky všech předmětů, tudíž se objevují ve výuce velmi frekventovaně. Jiné odpovědi zněly takto: podle příležitosti, kdykoli je potřeba v prvouce, u příležitosti státních svátků, i když je to jen pár minut, dvakrát do měsíce v mezipředmětových vztazích, často, ale až v pátém ročníku.

Celkem 20 respondentů odpovědělo, že témata GRV do výuky nezařazuje. Dále byli tito respondenti dotázáni, zdali o zařazení uvažují. 40,6 % odpovědělo „určitě ano“, 21,9 % odpovědělo „asi ano“. Počet odpovědí, kdy učitelé zvolili, že GRV spíše nezařadí (4) byl téměř stejný, jako u odpovědi, že o tom doposud nepřemýšleli (5). Tyto výsledné informace se však nedají nijak více zobecnit, z důvodu malého množství získaných odpovědí.

Rozhovory

Všechny paní učitelky na tuto otázku odpověděly, že za dobu jejich pedagogické praxe již témata GRV do výuky zařadily. Paní učitelka Aneta má ve své škole výuku GRV na starosti. V rozhovoru ji byla položena otázka, co pro ni znamená, že musí další učitele uvést do problematiky GRV. Paní učitelka přiznala, že to pro ni znamená dost práce na víc. Doplnila ale, že s tím každý učitel, který do toho jde musí počítat. Paní Aneta dále uvedla, že ne vždy panuje mezi kolegy dobrá nálada. Pokud se necítí na témata GRV připraveni a jisti, často se stává, že s výukou nesouhlasí. Toto vše je ale podle paní učitelky logické, je potřeba s tím pracovat a učitelům s přípravou témat pomáhat. Potom

je pro ně vystoupení z jejich komfortní zóny, neboli výuka témat GRV, podle paní Anety snadnější. Na škole témata GRV zařazují v rámci projektových dnů, které mají dvakrát do roka. Jeden nadstavbový velký projekt pak pořádají jednou do roka. V rámci dvou projektových dnů se věnují GRV prostřednictvím tematických filmů, ve velkém projektu se již účastní celá škola a náplň dne je mnohem více aktivnější.

Paní učitelka Blanka v přípravě globálních témat do výuky nevidí vůbec žádný problém nebo práci navíc a snaží se zařazovat témata GRV do každého předmětu, kdykoli je to možné. Velmi ráda všechny témata a předměty propojuje, přijde jí zbytečné je od sebe oddělovat. Paní učitelka často zařazuje do hodiny cílenou otázku, která se týká GRV a současně i tematického plánu. Jsou situace, kdy je pro ni obtížnější odpovědět si na otázku, jak tato témata zařazovat, jelikož u ní na škole není práce s tématy GRV specifikována. Je to vždy na individuálním uvážení učitele, jeho přístupu a názoru, jestli témata GRV dětem zprostředkuje či nikoli. Paní učitelka doplnila, že děti vědí o jejím cestování a současně také samy společně s rodiči velmi často cestují. Vidí to tak jako možný důvod, proč se děti samy zajímají o témata GRV, které se pak stávají součástí jejich výuky velmi frekventovaně.

Paní učitelka Celesta vysvětluje několik možností, z hlediska časové náročnosti, které může využít. V její škole se mohou témata GRV plnit ve třech úrovních. První úroveň se podle paní učitelky Celesty myslí vše, co je zapsáno v plánech, a týká se vedení školy. Do této roviny patří povinné projektové dny, které jsou dány celoškolně, a plánují se celý rok dopředu. Do druhé úrovně se řadí projektové týdny, dny a hodiny, které si učitelé zařazují do výuky dle své iniciativy, a pouze informují ředitele školy, aby vše zapsal do týdenního plánu. Paní učitelka Celesta uvedla příklad, kdy si na týden, ve kterém byl den nevidomých, připravila na každý předmět aktivity, které se ho týkaly. Například v rámci čtení děti probíraly Braillovo písmo, v rámci tělesné výchovy si zahrály hru se zavázanýma očima a tak podobně. Do poslední třetí úrovně spadá vše, co paní učitelku napadne během výuky, co se odehraje ve třídě, co přinesou děti do školy. Ráda na tyto podněty ihned reaguje a plně je využívá. Záleží tedy na její volbě, jestli se rozhodne naplnit témata GRV úrovní, která vyžaduje krátkou přípravu nebo úrovní, kdy se musí přípravě věnovat podstatně déle.

U paní učitelky Denisy se zařazování témat GRV pojí s plněním kritérií eko školy³ a světové školy⁴. K tomuto plnění slouží dva pevně stanovené projektové dny za jeden školní rok. Paní učitelka také vede kroužky, ve kterých se děti zabývají právě globálními problémy. Často v těchto kroužcích děti vymýšlejí a připravují lekce, materiály pro učitele na projektové dny, aby ulehčily učitelům práci. Na otázku, zdali je na učitele vyvíjen tlak, z důvodu označení světové a eko školy, paní Denisa odpověděla, že projektové dny na téma GRV jsou pro některé učitele oříšek, ale už si pomalu zvykají. Na kroužku s dětmi připravují lekce téměř všem učitelům a snaží se tak předcházet tomu, že na učitele bude vyvíjen tlak, a ti potom budou učit témata GRV jen z důvodu, že musí, a výuka tak nebude kvalitní. Tento způsob práce se na jejich škole velmi osvědčil.

Paní učitelka Eva zařazuje témata GRV do výuky převážně jednou za měsíc, někdy i vícekrát. Nejvíce témata zařazuje do prvouky, vlastivědy a přírodovědy. Využívá k tomu projektové dny nebo kroužek dramatické výchovy. Pokud nějaké téma děti zaujme, připraví si na něj projektový den.

Závěr

Převážná většina respondentů dotazníku témata GRV do své výuky zařazuje. Největší část respondentů dále uvedla, že témata zařazuje alespoň jednou za měsíc. Možnost jednou, dvakrát za rok zvolilo jako svou odpověď nejméně dotazovaných. Ve volných odpovědích se nejčastěji učitelé vyjádřili, že témata GRV zařazují do výuky v návaznosti na probíhající výuku, aktuální témata a situace ve třídě. Na otázku, jakým způsobem témata GRV zařazovat do výuky, odpovídala skupina učitelů, kteří dosud nezařadili témata GRV do výuky, velmi podobně jako učitelé, které tak již učinili. Z uskutečněných rozhovorů zařazují GRV do výuky všechny paní učitelky. Dvě paní učitelky implementují témata GRV do výuky velmi často do každého předmětu. Považují to jako součást běžné výuky. Další dvě paní učitelky uvedly, že tato témata převážně zařazují v rámci projektových dnů jednou až dvakrát za rok a v průběhu roku jen občas. Paní učitelka v písemném rozhovoru uvedla, že GRV zařazuje do výuky

³ Program Ekoškola je určen základním a středním školám. Program výrazně zvyšuje ekologické povědomí žáků, podporuje jejich aktivitu a vzbuzuje zájem o dění na škole. Dostupné na: <https://ekoskola.cz/cz>

⁴ Program Světová škola podporuje vzdělávání a přípravu žáků na reálný život v globalizovaném světě a opírá se o jednoduchou metodologii tří kroků: uč se – zjišťuj – jednej. Základem snahy o získání titulu jsou aktivní žáci podporovaní pedagogy. Dostupné na: <http://www.svetovaskola.cz/>

nejčastěji jednou do měsíce v rámci předmětů prvouka, vlastivěda, přírodověda nebo jí vedeného dramatického kroužku.

9.4. Jaká témata GRV jsou do výuky učiteli zařazena?

Dotazník

Na tuto otázku mohli odpovídat učitelé podle svých zkušeností ve formě volné odpovědi. Z tohoto důvodu byly uvedené odpovědi velmi pestré u obou dotazovaných skupin. Učitelé, kteří již zařadili témata GRV do své výuky, nejvíce probírali téma životního prostředí a téma chudoby a hladu. Tyto příklady uvedlo ve svých odpovědích více než 35 učitelů.

Další témata, která se objevila nejvíce, byla: lidská práva a práva dětí, demokracie, konflikty násilí, problematika pitné vody, rovnoprávnost mužů a žen, volby, diskriminace, xenofobie. Témata, která učitelé uváděli méně, ale byly uvedeny vícekrát, než jen jednou jsou: potřeba vzdělávání, rozdílný způsob života, migrace, globální oteplování, problematika rozvojových zemí, problematika odpadů. Mezi témata, která se objevila pouze jednou patří: fairtrade, sucho, kácení lesů, komunikace se spolužáky, oteplování země, jaderné elektrárny, finanční gramotnost. U malých dětí uváděli učitelé především témata, týkající se mezilidských vztahů, ochrany životního prostředí, rovnosti mezi lidmi, důležitosti vzdělávání se. Jeden učitel ve své odpovědi shrnul probíraná témata do těchto skupin: udržitelný rozvoj, globální zodpovědnost, partnerství a spolupráce, tolerance.

Obdobně jako respondenti, kteří odpověděli „ano“, byli i ti, jejichž odpověď byla „ne“, dotazováni dále na pravděpodobná témata, která by zařadili do výuky. Jejich odpovědi daly dohromady velmi obsáhlý seznam témat. Dle dotazníku by učitelé pravděpodobně zařadili do výuky témata týkající se: ekologie, finanční gramotnosti, dětské práce, humanitární pomoci, xenofobie, diskriminace, konfliktů a násilí, hladu, třídění odpadu, rozvojových zemí, rodiny, vzdělávání, chudoby a hladu.

Rozhovory

Paní učitelka Aneta v rozhovoru uvedla, že spolupracuje s programem Jeden svět na školách, odkud nejčastěji čerpá témata do svých hodin. Od těchto témat se většinu času odráží, jelikož se s tématy velmi dobře pracuje, a jsou k nim již zpracované metodiky. Mezi témata, která již zařadila do své výuky, patří klimatické změny, charitativní činnost, příroda, minimalizace odpadů, HIV nebo stezka vody.

S tématy z programu Jeden svět na školách⁵ pracuje i paní učitelka Blanka. V rozhovoru uvedla tyto příklady již zařazených témat: krabice od bot, nedostatek vody, chudoba, vzdělávání, gender, dětská práce, životní prostředí. Dále se snaží tato témata převést do každodenního života dětí ve škole. Jako příklad uvádí, že když se věnovali recyklaci, zavedli si ve třídě koše, které si děti samy vynáší a třídí. Často pak vznikne ve třídě diskuze, když si nejsou jisti, kam co patří. Dalším příkladem byla krabice od bot, kdy děti donesly z domova cokoli, co chtějí darovat dál, vymýšlely, pro koho dárek bude, psaly na něj dotyčným hezké vzkazy. Krabici pak jako celá třída darovali. Paní učitelce byla položena otázka, jestli s tématy přichází pouze ona nebo i děti. Podle ní ve většině případů ona, ale někdy se stává, že děti kladou k tématu tolik otázek, že z toho vznikne téma na další hodinu.

Paní učitelka Celesta zařadila do výuky dle aktuální situace například problematiku mezilidských vztahů, kterou reagovala na potyčku mezi žáky ve třídě. Dále reagovala na to, když si děti ve škole stěžovaly na své svačiny tím, že probírali téma chodby a hladu. Když s dětmi probírala v matematice úlohu o jogurtech, napadlo ji spojit jogurty s významem bio zemědělství.

Podle paní učitelky Celesty témata GRV přicházejí velmi často z životních situací. Pro svou inspiraci využívá především knihu významných dnů. Svě třídě dává možnost o tématech GRV hlasovat. Tématu, které děti zajímá nejvíce, věnují pak více času na úkor ostatních témat. Mezi její oblíbené téma, na které je pyšná, patří pomoc Africkým zemím. Na toto téma uspořádala ve škole besedu, kde bylo výsledkem pořízení dvou koz do vesnice v Pákistánu. Paní učitelka k této otázce zdůraznila, že je vždy důležité, aby

⁵ *Jeden svět na školách je jedním ze vzdělávacích programů organizace Člověk v tísni. Pomocí výukových materiálů reagují na situaci ve společnosti a aktuální výzvy u nás i ve světě. Dostupné na: <https://www.jsns.cz/>*

si učitel uvědomil, co potřebuje v hodině stihnout. Jestli je pro něj přednější, aby děti uměly správně zpracovat informace ze slovní úlohy, nebo zda nebude vadit, když do hodiny vloží diskuzi na již zmiňované bio zemědělství.

Témata, která zařadila paní učitelka Denisa do výuky jsou například palmový olej, eko show, problematika původu potravin, ptáci. Za projekt na téma Ptáci, kde bylo účelem polepit okna školy a různá skla v okolí, aby do nich ptáci nenaráželi, je škola nominovaná na cenu Grátias Tibi⁶. Paní učitelka také zmínila, že knížky, které děti dostaly z minulého ocenění, daly do prodeje, a výtěžek věnovaly na pomoc Austrálii. Paní učitelka byla také dotázána, z jaké strany nejvíce přicházejí nápady na výuku GRV. Uvedla že, někdy s nápady přijdou děti, ale nejčastěji čerpá témata z programů Eko školy a Světové školy. V rámci těchto dvou programů, do kterých je škola zapojená, chodí pravidelně nabídky témat GRV. Na otázku, jestli vnímá paní učitelka nějaký rozdíl po zapojení školy do těchto programů, paní Denisa odpověděla, že určitě ano. Mnoha učitelům se ulehčí práce tím, že škola získá velkou podporu a nabídku témat.

Paní učitelka Eva vybírá témata velmi často z osnov ŠVP, kde je jich spousta zařazeno. Tato témata vždy zařadí do tematického plánu. Dále řadí do výuky témata, která přinášejí samy děti. Jsou to témata aktuální, které děti zajímají. Podle paní učitelky je to u nich ve třídě půl na půl. Někdy přinese téma, které se týká GRV ona, někdy ho přinesou děti. Mezi již probíraná témata se řadí: demokracie a dobré vládnutí, základní lidská práva, životní prostředí, migrace, mezinárodní instituce, chudoba a nerovnost nebo zdravotní problémy.

Závěr

Jak v odpovědích z dotazníku, tak v odpovědích z rozhovorů se objevilo spoustu zajímavých témat GRV. Dle uvedených odpovědí lze říct, že témat GRV je mnoho. Dle získaných výsledků učitelé nejčastěji zařazují témata týkající se životního prostředí či chudoby a hladu. V rozhovorech učitelé uvedli, že jejich zdrojem k výuce GRV bývá nabídka témat programů Jeden svět na školách, Eko škola a Světová škola. Dále témata

⁶ *Cena Gratiastibi oceňuje mladé lidi, kteří se zapojují do dění okolo nás a nejrůznějšími aktivitami mění věci k lepšímu.* Více na <http://www.gratiastibi.cz/>.

čerpají ze ŠVP své školy, z aktuální situace ve třídě či z podnětů, které přinesou do výuky samy děti.

9.5. Jaké metody učitelé využívají k výuce témat GRV?

Dotazník

Tato otázka byla položena formou otevřené odpovědi skupině učitelů, kteří již zařadili témata GRV do své výuky. Získaná data od respondentů byla vzhledem k povaze otevřené odpovědi rozčleněna do skupin. Nejčastěji se vyskytující odpovědí byla metoda skupinové práce. Takto odpovědělo 47 respondentů. Jako druhá nejčastější metoda, zvolená 20 učiteli, byla metoda rozhovoru. Třetí nejčtenější metodou byla diskuze. Tu zvolilo 19 respondentů. Dále se také v menší četnosti objevovaly tyto metody: videodokument, film, brainstorming, myšlenkové mapy, prezentace, projekty, pracovní listy, hry, vyprávění.

Učitelé, kteří se teprve chystají GRV do své výuky zařadit, byli dotázáni, jaké metody by pravděpodobně využili. Nejčastěji by si respondenti zvolili pro výuku témat GRV skupinovou práci a metodu diskuze. Další metody, které by pravděpodobně k výuce GRV využili, byly hry, soutěže, projekty a centra.

Rozhovory

Všechny paní učitelky, které se zúčastnily rozhovorů, již témata do výuky zařadily. Z tohoto důvodu uměly na otázku, jaké metody při výuce GRV používají, odpovědět s přehledem. Uvedené metody mohly v průběhu své praxe vyzkoušet a zjistit, která je pro ně vhodná. Paní učitelka Aneta v rozhovoru uvedla, že si děti velmi rády povídají, a z toho důvodu téměř vždy začíná diskuzí. Na diskuzi navazuje filmem, který doplňuje potřebnými otázkami. Kombinaci těchto dvou metod preferuje nejvíce. Nejčastěji se děti ptá, co pro ně bylo ve filmu nejdůležitější, co jim utkvělo nejvíce v paměti. Další metodou, kterou má v oblibě, je pořádání takzvaných happeningů. K probíranému tématu se snaží vymyslet akci, kterou s dětmi mohou na toto téma uskutečnit. Právě děti jsou ty, které tato metoda baví nejvíce. Příkladem je její téma HIV, kdy s dětmi zapálila před školou 235 svíček, ke kterým veřejnosti nepodala žádné informace. Až druhý den, třída zveřejnila k číslu informaci, že se jedná o počet nakažených v České republice. Oblíbená metoda videa je i u paní učitelky Blanky. Používá ji nejčastěji. Jako další využívá

obrázkovou metodu, při které po třídě rozmístí obrázky na probírané téma. Děti mezi sebou obrázky porovnávají, co na nich je společného, co není. Dále ráda používá metody kritického myšlení, především metodu E.U.R. Současně si paní učitelka Blanka velmi pochvaluje program jeden Svět na školách, který obsahuje spoustu popsaných metod k různým tématům GRV. Na výuku témat GRV se jí osvědčilo také pexeso, kde je na jedné kartičce napsaný termín, a na druhé je termín vysvětlen. S touto metodou využívá různé formy diskuzí, kdy se děti nejdříve zamýšlejí nad tématem ve dvojici, poté ve skupině, a nakonec téma řeší celá třída společně. Další metody, které má paní učitelka Blanka velmi v oblibě, jsou metoda VCHD – vím, chci se dozvědět, dozvěděla jsem se, volné psaní či čtyřlístek. Paní učitelka dodává, že není důležité znát a aplikovat co nejvíce metod najednou, ale vědět, se kterými metodami se v dané třídě dobře pracuje. Pro paní učitelku Celestu znamená výuka GRV kombinaci různých metod. Pokud potřebuje dětem pouze téma lehce vysvětlit, používá metody výkladové. Pokud se chce tématu s dětmi věnovat více, volí metodu diskuze či besedy. Ráda volí i metody, při kterých se pracuje na počítači. V rámci projektových dnů mají s dětmi čas i na skupinové práce, kdy děti pracují nejdříve v menších skupinkách pak ve větších. Občas paní učitelka pracuje s metodou referátu. Paní učitelce Denise se nejvíce osvědčila práce s filmem. Jako důvod uvádí, že je potřeba, aby si děti uměly probíraná témata představit. Dále z metod využívá diskuzi nebo práci s problémem, při které děti hledají možná řešení, mohou se vyjádřit a převzít svou odpovědnost. Paní Eva je další, kdo rád využívá diskuzi. K ní často připojuje práci s myšlenkovou mapou, spolupráci ve skupinách, práci s prezentací, řešení problému. Při hodinách dramatické výchovy se jí nejvíce osvědčila hra v roli nebo metoda fotografie.

Závěr

Učitelé v odpovědích na tuto otázku uvedli mnoho příkladů různých metod a forem práce. Valná většina respondentů uvedla, že k výuce GRV nejčastěji využívá metody skupinové práce a diskuze, popřípadě rozhovoru. V rozhovorech paní učitelky nejčastěji zmiňovaly metodu filmu, která je pro představení dané situace klíčová. Dále uvedly metody kritického myšlení, práce s myšlenkovou mapou, metodu E.U.R, VCHD, z dramatické výchovy pak metodu hru v roli či fotografie. Současně dodaly, že při volbě vhodných metod záleží na mnoha okolnostech a faktorech. Důležitým prvkem

pro vydařenou výuku je především vytvoření dobrého prostředí ve třídě, kde se děti nebojí sdělovat své názory, a dále pak zvolit správné metody pro konkrétní třídní kolektiv a probírané téma.

9.6. Jaké jsou reakce žáků na hodiny obsahující témata GRV?

Dotazník

V odpovědích této otázky se učitelé, kteří již zařadili GRV do své výuky, velmi shodovali. Odpovědi, které obsahovaly, že žáci reagují velmi pozitivně a spíše pozitivně, uvedlo stejný počet respondentů, a to 54. Celkem 10 respondentů označilo reakce žáků na témata GRV ve výuce jako neutrální. 2 učitelé jsou toho názoru, že reakce nelze vyhodnotit. Dále v této otázce měli učitelé možnost vlastní odpovědi. Tu si zvolilo celkem 5 učitelů. Zde se v odpovědích objevilo, že děti reagují mnohdy velmi překvapeně, projevují velký zájem, ze začátku reagují pozitivně, ale později mají ve třídě problém s kázní, mnohem více se zapojují a diskutují než v běžné výuce. Ve výsledcích dotazníku se neobjevila ani jedna odpověď, že žáci na výuku témat GRV reagují spíše negativně nebo velmi negativně. Učitelé, kteří ještě témata GRV do výuky nezařadili, ve svých odpovědích nejčastěji předpokládají, že žáci budou reagovat spíše pozitivně (50 %). Druhá nejčastější odpověď této skupiny učitelů, kterou zvolilo téměř 29 % byla, že reakce žáků budou velmi pozitivní. Téměř 15 % si myslí, že reakce nelze vyhodnotit. Po jednom hlasu měly odpovědi „velmi negativně“ a „neutrálně“.

Rozhovory

Všechny paní učitelky se shodly, že jsou hodiny GRV u většiny žáků oblíbené a mají pozitivní ohlasy. Paní učitelka Aneta dodala, že ne všichni hned do témat naskočí a pochopí je. Hodně záleží na tom, jak dokáže učitel děti motivovat. Paní učitelka Aneta si zakládá s dětmi na otevřeném vztahu, kde si mohou říct, pokud se někomu probírané téma nelíbí. Několikrát se tak i stalo. Když nastane takováto situace, paní učitelka rozdává dětem práci spojenou s tématem, která jim vyhovuje. Například děti poprosila, aby zpracovávaly data, nebo shromažďovaly fotky. Takovýmto způsobem vždy zapojí celou třídu. Velmi často se však stává, že po promítnutí celého filmu děti téma zaujme a změní svůj názor. Paní učitelka Blanka se vždy dětí ptá, jak se u probírání daného tématu děti cítí. Vše ale stojí na tom, že si učitel musí s dětmi vybudovat důvěru. Paní

učitelka Aneta má s paní Blankou stejný názor, že je k probírání témat GRV velmi důležité klima ve třídě. Podle paní učitelky Anety třídní klima nejvíce podporují mimoškolní aktivity, OSV aktivity, hry a častá komunikace s dětmi. Dále se snaží mezi dětmi nedělat rozdíly, ale zároveň podporovat individualizaci, při které je učí neporovnávat se mezi sebou. Na otázku, jaký mají podle ní témata GRV pro děti význam, odpověděla paní učitelka, že jejich výuka nejvíce rozvíjí děti po sociální stránce. Děti jsou také více empatické a mnohem více si v porovnání s jinými dětmi váží toho, co samy mají a kde žijí. Mají mnohem větší rozhled a učí se kriticky uvažovat.

Paní učitelce Celestě se nikdy nestalo, že by děti na témata GRV reagovaly negativně. Sama o sobě říká, že děti dokáže motivovat k čemukoli. Považuje to jako svou silnou profesní stránku. Také dodala, že je potřeba dětem představovat témata výuky tak, aby pro ně byla zajímavá a zábavná. Současně se snaží témata GRV podávat dětem tak, aby to vypadalo, že to vychází z nich samotných. Děti pak spolupracují samy od sebe. Hlavní význam paní učitelka Celesta vidí v GRV ten, že děti získají zdravý náhled na svět. K tomuto argumentu uvádí příklad rasové nesnášenlivosti. Pokud by děti toto téma ve škole neprobíraly, získají vzory pouze od svých rodičů, které nemusí být vždy správné. Úkol učitele je podle paní učitelky Celesty předložit dětem jiný úhel pohledu na téma. Pokud budou mít děti více informací a přístup k odbornějšímu vysvětlení, mohou si pak samy vyhodnotit své názory.

Paní učitelka Denisa zažila od prvostupňových dětí vždy jen pozitivní reakce. Současně si je také vědoma, že nikdy nikdo nemůže být nadšený ze všeho.

U paní učitelky Evy se děti do výuky GRV velmi aktivně zapojují. Podle ní se děti rády zapojují do řešení problémů a rádi diskutují. Na tento fakt má také v její výuce vliv dramatická výchova.

V písemném rozhovoru byla paní učitelce Evě položena otázka, jestli si myslí, že děti mají samy potřebu témata GRV probírat. S touto tezí paní učitelka souhlasila, zdůvodnila to tím, že děti vidí témata GRV každý den v televizi, na internetu nebo v novinách. Děti zajímá, co se kolem nich děje, a snaží se tomu porozumět. Paní učitelka k celému tématu ještě dodala, že je důležité nastavit ve třídě vhodné prostředí, kde se děti nebojí vyjádřit svůj názor a současně umí respektovat názor druhých. Pak se témata GRV a diskuze

s nimi spojené vedou mnohem lépe. Za druhou významnou věc považuje způsob, jakým učitel dětem témata GRV představí.

Závěr

Většina učitelů, téměř 90 %, považuje výuku témat GRV u žáků za oblíbenou. Podle učitelů ji žáci vnímají pozitivně a projevují o ni velký zájem. Někteří učitelé reakce žáků hodnotili jako neutrální nebo takové, které nelze určit. Více než 75 % z dotazovaných učitelů, kteří doposud nezařadili GRV do výuky, očekává od žáků pozitivní reakce. Negativní zpětnou vazbu na témata GRV předpokládají pouze dva učitelé. V rozhovoru se paní učitelky shodly na tom, že reakce na výuku témat GRV jsou téměř vždy pozitivní. K těmto odpovědím ale zdůrazňují, že je důležité mít ve třídě dobré komunikační prostředí, ve kterém děti mohou vyjádřit svůj názor i případný nesouhlas. Dále paní učitelky uvedly, že ne všem dětem se musí vše zalíbit, a to je potřeba respektovat. Současně doplnily, že reakce žáků často souvisí s tím, jak učitel děti dokáže motivovat a jakým způsobem dětem téma představí.

9.7. Jaké reakce rodičů se pojí s výukou témat GRV?

Dotazník

U této otázky nejčastěji učitelé zvolili odpověď, že nelze zcela vyhodnotit reakci rodičů. Tuto odpověď zvolilo 38 respondentů. Dále 33 respondentů uvedlo, že reakce rodičů je spíše pozitivního charakteru, a 31 učitelů zvolilo jako odpověď reakci rodičů „neutrální“. 16 učitelů uvedlo, že se setkali s velmi pozitivní reakcí rodičů.

U této otázky byla také navíc možnost otevřené odpovědi, kde jeden z respondentů uvedl, že reakce jednotlivých rodičů se velmi liší, a to od pozitivních, přes lhostejnost, až k negativním, a nelze tak zcela definovat sourodou reakci. Dále byla také uvedena odpověď, že dotázaný učitel nikdy přímo neřešil negativní reakci, týkající se výuky témat GRV, zároveň však na reakci rodičů není v tomto ohledu kladen velký důraz. Zmíněna byla také odpověď, kdy učitel těmto jednotlivostem nevěnuje pozornost, a pokud dítě své rodiče o probíhající náplni výuky neinformuje, tak se k nim informace nedostane, a mohou mít pouze povědomí z měsíčních plánů, které od školy dostávají. Tento respondent však také uvedl, že z občasných reakcí rodičů ví, že rodiče probírání aktuálních problémů, situace ve společnosti, všeobecné pojetí o dění v dnešním světě,

berou na vědomí. Jedna z odpovědí také popisovala reakci rodičů, kteří se nebojí požádat o pomoc při studiu nebo strachu jejich dětí k těmto tématům.

Odpovědi učitelů, kteří byli dotázáni na předpokládanou reakci rodičů na zařazení témat GRV do výuky, ve výsledku obsahovaly nejvíce pozitivních očekávání, a to 17. Celkem 5 učitelů zvolilo možnost, že reakce rodičů nelze vyhodnotit. 4 učitelé jsou toho názoru, že se rodiče budou ke GRV stavět neutrálně. Stejný počet odpovědí získaly dvě protikladné možnosti, že rodiče budou reagovat spíše negativně a velmi pozitivně. V této části nevyužil žádný z respondentů možnost vlastní odpovědi.

Rozhovory

Paní učitelka Aneta se zatím od rodičů nesečkala ani s pozitivní či negativní reakcí. Rodiče vědí, že se ve škole věnují globálním tématům, která mohou být někdy kontroverzní, ale také vědí, že to nikdy nikoho neohrožuje.

Paní učitelka Blanka vždy zasílá probíraná témata GRV i rodičům. Mají takto nastavenou důvěru s dětmi i s rodiči. Obě strany vědí, že se mne mohou kdykoli přijít na vše zeptat.

Paní učitelka Celesta si velmi zakládá na tom, že má s rodiči velmi dobrý vztah, který si umí vytvořit. Připojuje to ke své dobré vlastnosti, že umí lidi zaujmout. Sama to připodobňuje takto: „Říká se o mně, že umím lidi nalákat na vařenou nudli.“ Negativní reakce nebo problémy s probíráním témat GRV tedy nemá.

Paní učitelka Denisa se jednou doslechla z okolí, že lidé v okolí její výuku témat GRV řeší a mají na to různé názory. Jakmile se však jedná o větší akt v rámci výuky GRV témat, je vše založeno na dobrovolnosti každého žáka i rodiče. Díky těmto dobrovolným možnostem tak špatné reakce od rodičů nikdy nejsou.

Paní učitelka Eva má stejné zkušenosti jako předešlé paní učitelky. Nikdy se nesečkala s negativními připomínkami. Stejně jako paní učitelky Blanka a Celesta, si dává záležet na tvorbě dobrého komunikačního prostředí s rodiči. Díky tomu mají pak rodiče v její výuku velkou důvěru.

Závěr

Výsledky odpovědí dotazníkového šetření se navzájem mezi skupinou učitelů, kteří již GRV zařadili do výuky, a kteří tak ještě neučinili, v nejčastější odpovědi lišily. Zatím co zkušenější učitelé nejčastěji odpověděli, že reakce rodičů nelze vyhodnotit. Učitelé, kteří zatím nezařadili GRV do výuky nejčastěji předpokládají, že budou reakce rodičů pozitivní. V rozhovorech se paní učitelky nezmínily, že by zažily negativní reakci od rodičů. Současně ale také nevedly, že by se setkaly s pozitivní reakcí. Učitelé považují v této oblasti za podstatné zajištění dobrého komunikačního prostředí mezi učitelem a rodičem. Díky němu mohou společně otevřeně komunikovat, řešit případné dotazy k výuce a budovat vzájemnou důvěru.

9.8. Segmentační otázky

Součástí dotazníku byli také otázky segmentačního charakteru, kdy na jejich základě byla data zpracována do tabulek č.1 až č.4 uvedených v příloze. Z těchto tabulek byly zkoumány a popisovány níže uvedené možné závislosti.

V dotazníku byly obsaženy konkrétně tyto segmentační otázky:

- Jaký je váš věk?
 - do 27 let
 - 28-35 let
 - 35-45 let
- Jaká je délka Vaší praxe učitelky/učitele na prvním stupni ZŠ?
 - Méně než 1 rok
 - 1-5 let
 - 6-10 let
 - 10let a více
- Jaká je velikost obce, v níž se nachází Vaše škola?
 - Do 3 000 obyvatel
 - 3 000 - 50 000 obyvatel
 - Nad 50 000 obyvatel

Každá tato segmentační otázka byla porovnávána s dvěma odpověďmi na otázky, zdali učitel souhlasí s výukou témat GRV na prvním stupni, a jestli již byla na jeho základní škole témata GRV zařazena do výuky. Jednotlivé možné závislosti jsou popsány níže.

Vliv věku učitele na výuku GRV na prvním stupni ZŠ

Na základě zpracovaných dat v tabulce č.1, lze sledovat, že v naprosté většině učitelé souhlasí s výukou GRV bez ohledu na jejich věk. U 18 učitelů ve věku do 27 let zvolil pouze jeden respondent volbu „spíše nesouhlasím“, v dalších věkových kategoriích přibývalo odpovědí „spíše ne“ úměrně v závislosti na počtu dotázaných učitelů. V nejpočetnější kategorii respondentů ve věku 46 let a více bylo ze 72 dotázaných spíše proti výuce GRV 5 učitelů.

V případě otázky, zdali již byla témata GRV zařazena do výuky, je možné sledovat, že u učitelů do 27 let byla tato témata zařazena pouze u 11 respondentů z 18 dotázaných. V rozmezí věku respondentů mezi 35-45 lety byla již výuka GRV zařazena u 27 z 33 dotázaných a u skupiny učitelů starších 46 let byla témata zařazena u naprosté většiny, a to 69 z celkových 72 učitelů.

Lze se tedy domnívat, že čím delší má učitel pedagogickou praxi, tím častěji se s výukou témat GRV na školách setkal. Zároveň spíše ubývá počet učitelů, kteří výuku GRV nevyučovali, jelikož ani u nejpočetnější skupiny učitelů starších 46 let nepřibýlo více odpovědí, kdy se učitelé s výukou na ZŠ neseťkali. K tomuto tvrzení byla navíc k tabulce rozdělení věku respondentů zpracována data o délce praxe učitele vztažena k jeho věku, kdy bylo zjištěno, že s rostoucím věkem učitele roste ekvivalentně, až na pár výjimek, i jeho délka pedagogické praxe.

Vliv délky pedagogické praxe na výuku GRV na prvním stupni ZŠ

Z tabulky č.2 můžeme obdobně jako ve výše uvedené části zkoumající věk sledovat, že délka praxe nemá přímý vliv na míru souhlasu učitele na výuku GRV na prvním stupni ZŠ. U 31 dotázaných učitelů s praxí mezi 1 až 5 lety byli spíše nesouhlasící pouze 2 učitelé. Ve velmi početnější skupině učitelů s praxí delší 10 let bylo z 87 dotázaných spíše nesouhlasících pouze 7 učitelů, nelze zde tedy sledovat závislost délky praxe a s ní souvisící míru souhlasu na výuku GRV.

Ve skupině respondentů s praxí kratší než 1 rok se setkala s výukou GRV přesně polovina respondentů z celkových 12. Mezi 1 až 5 rokem praxe již učitelé tato témata zařadila ve 23 případech z celkových 31 dotázaných. Učitelé s praxí mezi 6 až 10 rokem dokonce témata GRV do výuky zařadili všichni v počtu 14 respondentů. Ve skupině učitelů s praxí delší než 10 let odpověděla kladně naprostá většina 82 učitelů z celkových 87. Lze sledovat velmi podobné výsledky jako u první segmentační otázky, kde byla zjištěna spojitost, že s přibývajícím délkou praxe se zvyšuje počet učitelů, kteří zařadili témata GRV do výuky.

Vliv velikosti obce, v níž se škola nachází, na výuku GRV na prvním stupni ZŠ

V této části byla získaná data zpracována dle vztahu velikosti obce, ve které se základní škola nachází, a míry souhlasu učitelů na výuku GRV. U 21 respondentů působících v obci do 3000 obyvatel byli spíše nesouhlasící 2 respondenti z celkových 21. V nejpočetnější skupině učitelů vyučujících v obci s počtem obyvatel nad 50 000 odpověděli spíše nesouhlasně 4 učitelé z celkových 82 dotázaných.

U otázky, zdali již učitel zařadil témata GRV do své výuky, odpověděli učitelé vyučující v obci do 3000 obyvatel nesouhlasně pouze ve 2 případech z 21 dotázaných. K zajímavému nárůstu nesouhlasných odpovědí došlo u skupiny respondentů působící v obci s obyvateli mezi 3 000 až 50 000 obyvatel, kdy témata GRV zatím nezařadilo do výuky 9 učitelů z celkových 41. U nejpočetnější skupiny učitelů vyučujících v obci s více než 50 000 obyvateli odpovědělo nesouhlasně 8 učitelů z 82 dotázaných, což odpovídá stejnému poměru skupině učitelů působící v obci do 3000 obyvatel.

Dle zpracovaných dat v tabulce č.3, uvedené v příloze, můžeme usoudit, že velikost obce, ve které se škola nachází nemá na žádný výraznější vliv na míru souhlasu učitele k tématu výuky GRV na prvním stupni ZŠ, zároveň také velikost obce neovlivňuje, zdali již učitel témata GRV do své výuky zařadil.

Závěr

Hlavním cílem této diplomové práce bylo zkoumat pozici globálního rozvojového vzdělávání na prvním stupni základních škol. Konkrétněji zdali učitelé zařazují témata GRV do výuky či nikoli, jakým způsobem, jak frekventovaně, a jaké jsou jejich zkušenosti s reakcemi žáků i rodičů. Před realizací výzkumu byla provedena rešerše dostupné odborné české i zahraniční literatury. Dostupné informace byly dále zpracovány v teoretické části a poskytly tak hlubší vhled do tématu před samotným výzkumem.

V teoretické části bylo pro hlubší vhled do problematiky pozice globálního rozvojového vzdělávání ve výuce na prvním stupni základních škol potřeba nejprve vymezit jeho možné definice, důvody, proč ho do výuky zařazovat, a jaký má jeho implementace význam pro děti, učitele, školu i společnost. Jelikož je globální rozvojové vzdělávání v gesci ministerstva zahraničí, byly také zpracovány národní strategické dokumenty určující pozici GRV v rámci školství a s tím pojící se naplňování národní strategie a jejího akčního plánu. Dále byly také vymezeny cíle, principy, témata GRV a jeho pozice v rámci kurikulárních dokumentů. Jelikož globální rozvojové vzdělávání zahrnuje také témata kontroverzního charakteru, bylo zapotřebí charakterizovat vývojová specifika dětí mladšího školního věku a bylo zjištěno, že děti v tomto období již začínají kriticky a komplexně uvažovat, porovnávat kulturní univerzálie či si uvědomovat důležité postoje a hodnoty. Z těchto důvodů lze témata GRV zařazovat do výuky již na prvním stupni základních škol. V teoretické části byla také zkoumána role učitele při výuce GRV, kdy je podstatné, aby pro výuku témat GRV učitel vytvářel vhodné prostředí a využíval principů facilitátora. Vzhledem k povaze témat globálního rozvojového vzdělávání, na která je potřeba nahlížet z různých úhlů a při jejich výuce zároveň poskytovat žákům prostor pro vyjádření svého názoru, byly v závěru teoretické části vybrány a charakterizovány vhodné výukové metody.

Empirická část se zabývala podněty, praktickými zkušenostmi, postoji a názory učitelů ve výuce GRV na prvním stupni ZŠ. Nejprve jsem se věnovala pomocí dotazníkového šetření zpětným vazbám od učitelů prvního stupně na stanovené výzkumné otázky, které jsem dále zkoumala pomocí hloubkových rozhovorů se vzorkem učitelů, kteří již mají s výukou GRV zkušenosti. Zvolené metody empirické části se

ukázaly jako správné. Pomocí dotazníkového šetření bylo získáno určité množství odpovědí, které se ale vzhledem k počtu respondentů nedaly příliš zobecnit. Proto nám aktuální a konkrétní informace získané z rozhovorů s již zkušenými učiteli v oblasti GRV přispěly k hlubšímu porozumění zkoumané problematice.

Z uskutečněného výzkumu lze dojít k tomuto závěru.

Převážná většina respondentů souhlasí se zařazením témat GRV do výuky a již tak učinila. Nejčastěji témata zařazují dle aktuální probírané výuky, aktuální situace ve třídě. Větší témata pak implementují skrze projektové dny. Nejčastěji byli respondenti toho názoru, že je vyučování těchto témat pro děti zásadní, jelikož se s globálními problémy setkáváme každý den, a je tak důležité učit děti již od nízkého věku tématům porozumět. Tento výsledek výzkumu podpořili i uvedené reakce dětí na výuku témat GRV, které jsou převážně pozitivního charakteru. Respondenti považují výuku GRV jako způsob, jakým lze učit děti odpovědnosti ke světu i uvědomění si důsledků svého jednání. Škola je místem, kde by se dětem tyto problémy měly rozklíčovat. Skrze možnost nahlédnutí na problémy z více úhlů mohou děti v budoucnu kriticky na globální situace nahlížet a zaujímat k nim správné postoje. Nejčastěji respondenti volí ve svých hodinách GRV témata týkající se chudoby, životního prostředí a hladu. Dále byly respondenty k výuce témat GRV zvoleny jako nejvyužívanější metody skupinová práce, rozhovor a diskuze. Během hlubšího výzkumu byla zjištěna spokojenost respondentů s programem Jeden svět na školách. Díky již zpracovaným informacím se učitelé cítí v tématech jistěji, ulehčuje jim to práci, a současně považují videa jako způsob, jakým si děti vzdálené situace mohou mnohem lépe představit.

Při zpracování této diplomové práce jsem došla k názoru, že GRV je do českého školství implementováno v rámci státních kurikulárních dokumentů, ale pouze v rámci průřezových témat. Pokud základní školy nejsou zapojené do různých programů s globálním záměrem nebo pokud jednotlivé školy náplň GRV konkrétně nespécifikují ve svém ŠVP a neapelují na její naplnění, závisí jeho pozice ve výuce pouze na konkrétním učiteli. Současně jsou témata GRV obtížnějšího charakteru a vyžadují od učitelů určité znalosti a dovednosti, na které není učitel vždy připraven a nemusí se v nich cítit vždy jistý. V tomto ohledu tedy považuji pregraduální přípravu učitelů v oblasti GRV za stěžejní.

Dále považuji po uskutečnění výzkumu za podstatné, aby škola a učitelé dětem ke globálním tématům pouze otevírali dveře, poskytovali různé úhly pohledu, učili je tématům porozumět a motivovali je k jejich řešení a aktivní spolupráci, nikoli uváděli uzavřené názory týkající se postojů a hodnot. Je zapotřebí, aby byla u dětí podporována schopnost vytváření vlastních názorů na základě objektivních informací.

Věřím, že tato práce poskytne věcné a utříbené informace studentům pedagogických oborů i dalším osobám, které budou mít zájem o tematiku globálního rozvojového vzdělávání a jeho pozici na prvním stupni ZŠ. Mým přáním s jistotou je, aby stáť, školy i samotní učitelé považovali GRV za podstatnou část výuky a přizpůsobovali tomu tak potřebné náležitosti.

Seznam použitých zdrojů

- Alexander, R. *Towards dialogic teaching: rethinking classroom talk (4th edition)*. In: BELGEONNE, Clive, 2015. *Filosofie pro děti*. In: *Skládanka témat, co hýbou světem*. Praha: Člověk v tísni, s. 26-36. [cit. 2020-02-05]. ISBN 978-80-87456-71-2a
- BELGEONNE, Clive, 2015. *Filosofie pro děti*. In: *Skládanka témat, co hýbou světem*. Praha: Člověk v tísni, s. 26-36. [cit. 2020-02-26]. ISBN 978-80-87456-71-2a
- Belhová, Miroslava a kol. *Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách* [online]. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2009 [cit. 2020-02-12]. ISBN 978-80-86961-87-3. Dostupné z: <https://docplayer.cz/68396663-Zaciname-s-grv-pripadova-studie-k-zaclenovani-globalniho-rozvojoveho-vzdelavani-na-ceskych-skolach.html>
- BRAVENÁ, Noemi, 2015. *Vychovávat ke globálnímu občanství?*. In: *Skládanka témat, co hýbou světem*. Praha: Člověk v tísni, s. 26-36. [cit. 2020-02-04]. ISBN 978-80-87456-71-2a
- BRAVENOVÁ, Noemi, 2012. *Transcendování a nové podněty pro edukaci obratu*. In: HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENOVÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, s. 49-91, 2012 [cit. 2020-02-22]. ISBN 978-80-7290-596-6.
- BROPHY, J. a J. ALLEMAN. *Children's thinking about cultural universals*. In: STARÁ, Jana. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: příručka pro učitele základních škol, kteří se zajímají o to proč a jak zařazovat globální rozvojové vzdělávání do své výuky*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2018 [cit. 2020-02-20]. ISBN 978-80-86956-91-6.
- CABEZUDO, Alicia et al. *GLOBAL EDUCATION GUIDELINES: CONCEPTS AND METHODOLOGIES ON GLOBAL EDUCATION FOR EDUCATORS AND POLICY MAKERS* [online]. Lisabon: North-South Centre of the Council Europe, 2008. [cit. 2020-01-26]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/168070eb85>

COLVIN, Richard Lee a Virginia EDWARD. *Teaching for Global Competence in a Rapidly Changing World* [online]. Asia Society EDU, 2018. [cit. 2020-02-24]. Dostupné z: <https://asiasociety.org/sites/default/files/inline-files/teaching-for-global-competence-in-a-rapidly-changing-world-edu.pdf>

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007 [cit. 2020-02-20]. ISBN 978-80-7367-273-7.

DUDKOVÁ, Lenka. Kristýna Tillová a kol. *Na STOPĚ: začleňování globálních témat do výuky*. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o.p.s., 2012. [cit. 2020-02-07]. ISBN 978-80-905361-0-4 Dostupné z : https://arpok.cz/wp-content/uploads/2013/02/prirucka_mala_web.pdf

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum, 2009. [cit. 2020-03-02]. ISBN 978-80-246-1620-9.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství*. In: STARÁ, Jana. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: příručka pro učitele základních škol, kteří se zajímají o to proč a jak zařazovat globální rozvojové vzdělávání do své výuky*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2018 [cit. 2020-02-20]. ISBN 978-80-86956-91-6.

FENSTERMACHER, Gary D. a Jonas F. SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 128 s., 2008. [cit. 2020-02-25]. ISBN 978-80-7367-471-7.

FIEHN, Julia. *Agree to disagree Citizenship and controversial issues* [online]. Londýn: Learning and Skills Development Agency, 2005. [cit. 2020-02-28]. ISBN 1-84572-369-4. Dostupné z: http://www.activecitizensfe.org.uk/uploads/2/2/9/1/22910514/agree_to_disagree.pdf

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. [cit. 2020-03-03]. ISBN 978-80-7315-185-0.

Globální vzdělávání. Skauti na zemi [online]. 2017. [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: https://www.skautinazemi.cz/sites/default/files/2019-04/06_C%C3%ADle%2C%20t%C3%A9mata%20a%20principy%20glob%C3%A1ln%C3%ADho%20vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_WEB.pdf

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. [cit. 2020-03-03]. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLDEN, Cathie, 2007. *Young people's concerns*. In: HICKS, David a Cathie HOLDEN. *Teaching the global dimension: key principles and effective practice*. New York: Routledge, s. 31-42. [cit. 2020-02-05]. ISBN 978-020-3962-770.

HLAVATÝ, Josef. *Didaktická technika pro učitele*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická, 2002. [cit. 2020-02-28]. ISBN 80-7080-479-3.

HONSNEJMANOVÁ, Ivana. *Realizace průřezových témat dramaticko-výchovnými metodami*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2013. [cit. 2020-03-01]. ISBN 978-80-7372-980-6.

HORKÁ, Hana. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rozš. a dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. [cit. 2020-04-23]. ISBN 80-85931-85-0.

JOBÁNKOVÁ, Marta. *Kapitoly z psychologie pro zdravotnické pracovníky*. Vyd. 2., přeprac. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2002. [cit. 2020-02-20]. ISBN 80-7013-365-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2006 [cit. 2020-03-02]. ISBN 978-80-210-4142-4.

LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl.vyd. Praha: Avicenum, 1991 [cit. 2020-02-20]. ISBN 80-201-0098-7.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. [cit. 2020-03-01]. ISBN 80-7068-103-9.

MALÍŘOVÁ, Eva. *INFOLIST O GLOBÁLNÍM ROZVOJOVÉM VZDĚLÁVÁNÍ* [online]. Brno, 2 [cit. 2020-02-22]. Dostupné z: https://www.nazemi.cz/sites/default/files/infolist_o_grv.pdf

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003 [cit. 2020-03-02]. ISBN 80-7315-039-5.

MAŠEK, Jan. *Audiovizuální komunikace výukových médií*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002 [cit. 2020-02-28]. ISBN 80-7082-905-2.

MÁCHAL, Aleš. Helena Nováčková, Lenka Sobotová a kol. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: Soubor učebních textů*. Brno: Lipka, 2012. [cit. 2020-01-26]. ISBN 978-80-87604-01-4.

MILÉŘOVÁ, Jana, Anna MARŠÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Petra KARVÁNKOVÁ a Jana STARÁ. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2015. [cit. 2020-02-03]. ISBN 978-80-87456-74-3. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kge/upload/files/GRV_v_priprave_budoucich_ucitelu_final.pdf

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. *NÁRODNÍ STRATEGIE GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO OBDOBÍ 2011-2015* [online]. 2011, 27 [cit. 2020-1-26]. Dostupné z: http://fors.cz/user_files/nsgrv.pdf

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech* [online]. 2018, 10 [cit. 2020-02-07]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2017, 164 [cit. 2020-02-12]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf

NÁDVORNÍK, Ondřej a Andrea VOLFOVÁ, ed. *Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni - společnost při ČT, 2004. [cit. 2020-01-28]. ISBN 80-903510-0-x.

NORTH-SOUTH CENTRE. *Maastricht global education declaration: European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to 2015*. In: appendix 1. The Netherlands, 2002. [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: <https://rm.coe.int/168070e540>

Oxfam Digital Repository. *Teaching Controversial Issues*. [online]. 2016 [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/620473/gd-teaching-controversial-issues-290418-en.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

PÁNKOVÁ, Lenka. *Globální rozvojové vzdělávání v České republice – historie a současnost* [online]. [cit. 2020-02-12]. Dostupné z: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUK_EwiB-ZjSoP_oAhXPDuwKHRLdCLcQFjAAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fwww.liska-evvo.cz%2Fdoc%2Ff9508912-8a11-11e6-83ea-52540021ce28%2F%40%40download&usg=AOvVaw0bS6_Uk1IeDhJ2SmB17edw

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007 [cit. 2020-02-23]. ISBN 9788073672638.

PIKE, Graham a David SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Praha: Portál, 2000. [cit. 2020-01-26]. ISBN 80-7178-369-2.

PÍCHOVÁ, Kristýna, Eva BURGETOVÁ, Jakob HURRLE a Tereza REJŠKOVÁ. *Manuál pro učitele 2. stupně základních škol* [online]. Praha: Multikulturní centrum Praha, o, 2008 [cit. 2020-02-11]. ISBN 978-80-904161-2-3. Dostupné z: <https://docplayer.cz/1017255-Rozvojove-vzdelavani-manual-pro-ucitele-2-stupne-zakladnich-skol.html>

Principy pro kvalitní výukové programy GRV na školách. Světová škola [online]. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: http://www.svetovaskola.cz/download/docs/84_principy-pro-kvalitni-vyukove-programy-grv-na-skolach.pdf

QCA, 1998. *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the Advisory Group on Citizenship* [online]. In: London: QCA/DfEE . [cit. 2020-02-26]. Dostupné z: <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>

SOBOTKOVÁ, Kateřina et al, ed. *Světová škola - průvodce projektem* [online]. 2. dopl. vyd. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-61-3. [cit. 2020-02-24]. Dostupné z: http://www.svetovaskola.cz/download/docs/93_pruvodce-svetova-skola-2015-web.pdf

STARÁ, Jana. *Ukotvení a specifika globálního rozvojového vzdělávání. In: Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015, s. 7-18, [cit. 2020-02-07]. ISBN 978-80-87456-74-3.

STARÁ, Jana. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: příručka pro učitele základních škol, kteří se zajímají o to proč a jak zařazovat globální rozvojové vzdělávání do své výuky*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2018 [cit. 2020-02-07]. ISBN 978-80-86956-91-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. [cit. 2020-03-03]. ISBN 978-80-7367-313-0

TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009 [cit. 2020-03-02]. ISBN 978-80-7367-527-1.

UNESCO. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. 2015. In: Globální vzdělávání. Skauti na zemi [online]. 2017. [cit. 2020-02-03]. Dostupné z: https://www.skautinazemi.cz/sites/default/files/2019-04/06_C%3%ADle%2C%20t%3%A9mata%20a%20principy%20glob%3%A1ln%3%ADho%20vzd%4%9BI%3%A1v%3%A1n%3%AD_WEB.pdf

VALENTA, Josef. *Pedagogické systémy jako odpovědi na různé situace lidské existence* [online]. 2005 [cit. 2020-03-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/165/PEDAGOGICKE-SYSTEMY-JAKO-ODPOVEDI-NA-RUZNE-SITUACE-LIDSKE-EXISTENCE.html/>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005 [cit. 2020-02-23]. ISBN 80-246-0956-8.

VYČICHLOVÁ, Vlasta, Vendula ŠNOKHOUSOVÁ, František ROZUM, David VALOUCH a Ludmila SOUČKOVÁ. *Dokumentární film ve výuce: Jeden svět na školách : VŠ skripta*. Praha: Člověk v tísni, 2015 [cit. 2020-02-28]. ISBN 978-80-87456-65-1. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/pdf/dokumentarni_film_ve_vyuce_web_final.pdf

WATERS, Mick, 2007. In: HICKS, David a Cathie HOLDEN. *Teaching the global dimension: key principles and effective practice*. New York: Routledge, s. 31-42. [cit. 2020-04-23]. ISBN 978-020-3962-770.

ZEMAN, Václav, ed. *Manuál pro učitele 2. stupně základních škol* [online]. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT o. p. s, 2006, 35 . [cit. 2020-02-12]. Dostupné z: https://www.varianty.cz/download/docs/142_reforma-s-kolstvi-v-c-eske-republice.pdf

Seznam příloh

- Příloha 1 – Strukturovaný rozhovor – Přepis rozhovoru s učitelkou Anetou ze školy A
- Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor – Přepis rozhovoru s učitelkou Blankou ze školy B
- Příloha 3 – Strukturovaný rozhovor – Přepis rozhovoru s učitelkou Celestou ze školy C
- Příloha 4 – Strukturovaný rozhovor – Přepis rozhovoru s učitelkou Denisou ze školy D
- Příloha 5 – Písemný rozhovoru s učitelkou Evou ze školy E
- Příloha 6 – Doplnující tabulky k segmentačním otázkám
- Příloha 7 – Dotazník

Příloha 1 – Strukturovaný rozhovor

Přepis rozhovoru s učitelkou Anetou ze školy A

Souhlasíte s výukou témat globálního rozvojového vzdělávání?

Jo, určitě, určitě.

Proč s výukou těchto témat souhlasíte?

Když bych to měla říct úplně obecně, tak protože si myslím, že to má smysl. A také protože to je nadstavba. Teď jsme zrovna řešili, že bychom dělali nějaký projekt, který by se týkal klimatických změn. Tady na té vesnici děti vidí, že je kolem sucho, vidí, jak se mění příroda a tak dále. A podle mě to musí chápat, oni to musí vědět, a to v normálních tradičních předmětech jako takových není. Jsou to totiž nové věci a já si myslím, že to globální rozvojové vzdělávání toto všechno pojímá. Druhá věc je, když si vezmete, jaký ten svět je, jak se to ukazuje nyní, i jak se to ukázalo s otázkou migrace, kdy děti byly bezradný a rodiče byli také bezradní a jediné, co měli všichni v sobě, byly předsudky, protože prostě nevěděli a neznali. Takže já si myslím, že to globální rozvojové vzdělávání by k tomuto mělo přispět, aby děti chápaly svět, aby na něj byly připraveny, aby se nebály, a aby nedělaly hloupé rozhodnutí.

Myslíte si tedy, že je globální rozvojové vzdělávání by mělo tvořit velkou část vzdělávání?

No dalo by se říct, na co je dětem násobilka, když se neumí zachovat v krizové situaci. Nicméně to nemůžeme zase přeceňovat, to jsem trochu nadsadila, ta je totiž velmi potřeba, ale nemůžeme říct, že nám jenom ta násobilka stačí. Prostě nám nestačí. Násobilku si můžeme najít, ale hledat souvislosti? Toto všechno je pro učitele ale strašně těžké, já třeba u nás ve škole s tím bojuji a musím říct, že je to běh na dlouhou trať. Pro učitele, který to chce prosadit, aby se to stalo součástí školy, tak je to opravdu na dlouho. Učitel, podle mých zkušeností, musí jít pomaloučku, nesmí mít velká očekávání a musí být připraven na to, že ostatní učitelé do toho nechtěj jít. Je to i z toho důvodu, protože učivo násobilky a vyjmenovaných slov, to je prostě pro učitele komfortní zóna, tomu oni rozumí. Co ale taková klimatická změna a migrace? Tomu nerozumí, takže to je prostě hrozně těžký. My jsme třeba na škole začali s tématem, které bylo

pochopitelné, a to byla dětská práce, protože to je tak obecně přeci jasné, že děti mají chodit do školy a nemají pracovat, a od toho se pomaličku, ale skutečně pomaličku odrážíme, že jsem teď v tématech fair trade. Pořád je tam ale zase hlavně to o té dětské práci. Teď se k tomu velice dobře připojuje životní prostředí, což vlastně ta myšlenka fair trade k tomu také hodně směřuje. Takže to je jedno s druhým, ale jak říkám, jde to velmi pomaličku.

Jakou práci Vám dává to, že musíte učitelům vysvětlit témata GRV a celkově je uvést do této problematiky?

Naprosto velkou. Hrozně velikou, ale ten učitel, který do toho jde, tak s tím musí počítat. My jsme třeba začali, což se velmi vyplatilo, pouštět dokumentární filmy z Jednoho světa na školách, protože tam jsou právě různá globální témata. Zaprvé jsou rozdělená, takže když jsme dělali týdný GRV nebo takové ty globální věci, tak jsem si říkala, tak je tady ten a ten film, jsou k tomu výukové lekce a jsou k tomu zpracované otázky a odpovědi. To znamená, že když si ten učitel dá práci a přečte si to, tak se dostává do té komfortní zóny a třeba již o tom tématu něco ví, protože když se ho ty děti zeptají a on neví, tak je to pro něj nepříjemné. On ví, že 5x5 je 25. To je daleko příjemnější situace pro učitele, než když se ho žák zeptá, kolik vydělávají tam a tam, a čím je to dané. Takže třeba my jsme začali pouštěním těch filmů, což bylo takové příjemnější pro ty učitele. Na prvním stupni velmi dobře děti chápou třeba témata environmentální výchovy, to znamená ekologická témata, dětskou práci zase, prostě jakékoli příběhy dětí, na to velice dobře reagují.

Vznikl při prosazování výuky GRV někdy mezi Vámi kolegy problém?

No není to pohoda, jako pohoda. Je to o tom, že se v tom tématu necítí dobře. Říkají mi, že to budou učit, ale mám jim poslat co a jak. Takže mají pořád ty obavy, ale je to logické, protože oni ty systematické znalosti prostě nemají.

Přišli někdy děti nebo rodiče s tím, že by tato témata chtěli probírat, nebo je to spíše z iniciativy učitelů?

Prvotně je to asi spíše iniciativa učitele. Není to o tom, že by ty děti nebyly zvědavé, to oni jsou, ale někdy to máte v té výuce, že děti jsou zvědavé, protože se nechtějí učit, tak

se raději ptají a chtějí si s učitelem popovídat, než aby se musely učit. Takže to je možná takový jejich prvotní cíl, ale zažila jsem i hodně zvědavé ročníky. Na prvním stupni je někdy problém se do toho GRV pustit, jednak už ta zkratka GRV je pro učitele divná. Pak se ale někdy pustí patnáctiminutový – dvacetiminutový film a my jen koukáme, na co vše se ty děti ptají, jaké mají postřehy, a jak je to zajímavá. To mě potom namotivovalo pustit další film a nyní jsme ve škole v takové fázi, kdy tak dvakrát v roce máme projekt, kde se to GRV otevírá nějakým filmem, a už se v tom všichni cítí trošičku lépe.

Odkud čerpáte inspiraci a zdroje na Vámi zmíněné filmy?

No víte co, já jsem začala před deseti až patnácti lety spolupracovat s Jeden svět na školách, to patří pod Člověka v tísni, a tam ty filmy jsou. Od toho my se úplně odrážíme, je tam zpřístupněno mnoho filmů s tématy, dobře se s tím pracuje, a mají k tomu také zpracované metodiky. Takže u nás jsou tyto filmy gró.

Objevuje se tedy GRV v ŠVP Vaší školy?

Na prvním stupni tady máme, že se to má soustředit na mezilidské vztahy, což je klasika, ale je to dobře, dále na každodenní komunikaci. Tohle vše přeci odráží to, že to dítě se ptá, nebojí se zeptat a umí se zeptat. To je úplný základ ty mezilidské vztahy a klima ve třídě, takže to bych vůbec nepodceňovala, jako že to není GRV. Naopak je to právě základ GRV, no a pak vím, že tady máme samozřejmě témata, která se týkají ekologie, ať to jsou lidé kolem nás, co znamenají lidská práva, práce dětí nebo rozmanitost přírody, pak tady jsou činnosti člověka, ekologické katastrofy, a tak dále. A to je vše v tematických celcích v učivu jako takovém. Tato témata vlastně v tom učivu prostupují celým tím ŠVP, jak na prvním stupni, tak na druhém, všude tam něco najdete. Když se pak objeví něco jako klimatická změna a v podstatě je to něco relativně nového, co není systematicky dané do toho ŠVP, tak to se tam pak snažíme dostat přes ty projektové dny. V každém předmětu jsme to GRV našli, že se tam prostě všude odráží. Akorát tedy potom, když je něco potřeba systematizovat, zcelit, tak je lepší ten projektový den.

Dokážete si vzpomenout na nějaká témata Vašich projektových dnů?

Nyní jsme chtěli dělat Klimatickou změnu, loni jsme měli projektový den Charitativní činnost, pak tam byla příroda, minimalizace odpadů, stezka vody ještě třeba například.

Jak frekventovaně témata GRV zařazujete do výuky?

Ty velká témata zařazujeme pomocí projektových dnů, které máme dvakrát do roka. Jeden velký projekt je pak třeba jednou za rok. Ono si toho nemůžete dát moc, tak dvakrát v roce se více věnujeme GRV s tím, že si více pouštíme filmy. Chceme, aby se to stalo součástí školy, aby se to pořád oživovalo. A potom je jeden velký projekt, kde se účastní celá škola, kde je to více aktivnější.

Máte z Vašich uskutečněných projektových dnů nějaký nevšední zážitek, že se stalo něco, co ve Vás zanechalo vzpomínky?

Ano. Je to tak pět let, kdy jsem měla velmi aktivní děti. To stačilo pustit film. Tenkrát jsem pustila ve škole film o potravinové bance a hned jsme měli ve škole potravinovou banku. To byla opravdu velká iniciativa těch dětí, které to chtěly dělat. Nebo děti dělaly happeningy o Tibetu. Skutečně to tenkrát šlo z těch dětí, že už jsem měla někdy pocit, že mě likvidují tou jejich aktivitou. Hrozně ráda na to vzpomínám, ale pak přijdou i chudší roky, kde se jednak ten učitel vyčerpá, protože je to všechno mimo školu navíc, a je to hrozně náročné. Někdy ani ti kolegové nejsou nejlepší, protože to je pro ně práce navíc.

Jaké metody nejvíce používáte při zařazování témat do výuky?

Jak jsme říkala, děti si rády povídají, aby se nemusely učit, takže všechno začínají nejraději diskuzí. Já tedy ráda pouštím ten film a ptám se na konkrétní věci k tomu filmu. Často tak, že mají říct větu, která byla pro ně nejdůležitější, nebo která jim utkvěla v paměti. Takové ty jednoduché metody, které jdou vždy použít. Preferuji film jako takový, určitě diskuzi, ale je tedy potřeba ji řídit, aby si děti nedělaly, co chtějí. Pak mám velmi ráda takové ty happeningy, takové ty blbosti, to mě děsně baví. Dám příklad. Když jsme probírali s druhostupňovými HIV, dali jsme před školu 235 svíček, svíčky hořely, lidi tam chodili, divili se, co to je. Podnítili jsme tak jejich zvědavost, druhý den doplnili ke svíčkám tabulku, že je to počet nakažených lidí tady u nás. Takže takové věci děti baví moc, když mohou překvapit, ale na to musí být nápad.

Řekla byste, že jsou reakce žáků na témata GRV spíše pozitivní nebo negativní?

No ono to není o tom, že by na to všichni naskočili. Záleží hodně na tom, jak učitel dokáže ty děti motivovat, kolik má energie. Někdy už může být hodně vyčerpaný. Když ten učitel zvolí vhodnou motivaci a v podstatě ty děti navede tak, jako by na to přišly samy, tak se toho pak účastní. Někdy tam je třeba někdo, kdo to nechce dělat. Dělalí jsme jednou

projekt, a jedno dítě ho dělat nechtělo. Máme mezi sebou takový vztah, že mi děti mohou říct cokoli. Tenkrát mi řekl, že ho to moc nezajímá, tak jsem ho poprosila, jestli by pro nás jen zpracovával data a shromažďoval fotky, že nebude ten, kdo běhá a oslovuje lidi, ale bude technický článek celého projektu. Takže takovým způsobem to vždy jde.

Vždy jste tedy reagovala tak, že jste rozdělila dětem různou práci, aby je to bavilo?

Ano, může se to takhle říct, anebo se pak dětem pustí ten film, řeknu jim, ať se na něj podívají a třeba ten názor pak změní jo, protože těm dětem se také nechce vždy pracovat. Někdy třeba na začátku děti řekly, že je to nebaví a že to je hloupé. Pak se ale zapojily a svůj názor změnily.

Co se týká rodičů, máte od nich někdy nějaké odezvy na Vámi probíraná témata GRV?

Měli jsme jednoho přednášejícího, který byl HIV pozitivní, a jelikož jsme vesnická škola, tak si pamatuji, že pak v obchodě dost lidí probíralo, koho že jsme to měli proboha v té škole, ale nikdo do školy nepřišel, ani nám nikdo nic neřekl. Že by nám někdo psal, jak je možné, že tam přišel tenhle člověk, co kdyby ohrozil naše děti, to se nestalo. A teď si myslím, že je to ve fázi, že rodiče vědí, že děláme takové věci, a že to nikoho neohrožuje.

Ještě bych ráda dodala, že jsem si někdy říkala, co jsem si všechno naplánovala, jak se do toho položím, jak jsem nadšená. Pak člověk vidí ty nenadšené kolegy, něco se pokazí, takže je dobré nemít žádná očekávání a mít na paměti, že je normální, že ne všechny děti a kolegové se GRV chtějí věnovat.

Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor

Přepis rozhovoru s učitelkou Blanka ze školy B

Jaký máte názor na výuku témat GRV na prvním stupni ZŠ?

Určitě, stoprocentně ano. Asi je to hodně spojené s tím, že jsem hodně cestovala a viděla jsem, jak to funguje ve světě. Ne jenom vzdělávání, ale prostě obecně i témata té problematiky GRV. Já tohle všechno beru jako normální součást, vůbec to neodděluji jako zvláštní předmět. Například jsme teď měli češtinu, kde jsem dala dětem cvičení na povolání, protože děláme vzory mužský/ ženský, a je to pro ně docela těžké. Tak jsme dělali nějaké vzory mužského rodu a byly tam cvičení na povolání. Začali jsme se z ničeho nic o češtině bavit o tom, že nemusí být hasič jenom muž. Děti začaly vytvářet samy diskuzi, kde teda bylo vidět, jak interpretují názory svých rodičů. Vznikla tedy diskuze, u nás pořád vznikají diskuze, děti si mezi sebou vyměňovaly názory, že s něčím souhlasí, s něčím nesouhlasí, jak je to tedy s tím gendrem, proč některé povolání dělají více muži nebo ženy, proč třeba muži dostávají více zapláceno, když dělají úplně stejnou práci. Otázka platu je asi nejvíce tížila na srdci. Takže my běžně řešíme takové problémy.

Jak tedy GRV nejčastěji zařazujete do výuky?

Mám různé hodiny, kde zařadím cíleně otázku nebo problematiku, která se toho GRV týká, a zároveň se to týká toho tematického plánu. Ale je to někdy těžké, ono to totiž není nikde specifikované, jak se to tam má zařazovat. Takže to všechno je na individuálním uvážení učitele, jak k tomu přistupuje, jaký na to má názor, a jestli to těm dětem zprostředkuje či nikoli. Když jsme třeba v přírodovědě probírali vodu, našla jsem video v angličtině, které bylo strašně krátké, moje děti rozumí anglicky. Ve videu byla holčička ve věku dvanácti let, tedy vrstevnice dětí, a její náplní bylo 8 hodin denně nosit vodu. Je to tak zasáhlo, že se pak začaly bavit o té problematice samy a začaly řešit, jak šetřit vodou, co udělat, začaly nad tím vším uvažovat úplně samy. Začaly uvažovat nad tím, co se tam stalo, proč se to děje, v jakých zemích se to děje, kde se ta dívka asi pohybuje. Takže takhle to zařazuji opravdu často a s dětmi to probíráme, ale asi je to i možná tím, že oni ví, že jsem hodně cestovala, hodně se mě na to ptají a oni hodně taky cestují.

Myslíte si, že může mít na vnímání GRV témat vliv to, že děti více cestují a jsou bilingvní?

To určitě ano. Myslím si, že záleží opravdu na těch rodičích, a pak záleží na těch učitelích. Ale i když necestují, tak se dá dětem zprostředkovat tato témata skrze ty videa, to je pro ně takové prostředí, že to opravdu vstřebají. A taky to musí být dobře podáno.

Zmínila jste metodu videa, jaké ještě další metody používáte na výuku GRV témat?

Jasně, video používáme velmi často, pak třeba dětem dám jenom obrázky. Jeden je z jejich prostředí a jeden je z toho probíraného prostředí, který si já někde stáhnou. Děti porovnají ty obrázky, napíší klady a zápory, co mají obrázky společného. Záleží, jakou použiju otázku. Hodně používám ty metody kritického myšlení, metodou EUR – evokace, uvědomění, reflexe, pak pracuji hodně s programem Jeden svět na školách, kde jsem zaregistrovaná jako učitel, takže tam jsou taky skvěle popsány metody i návodné otázky. Nedávno jsem si tam stáhla pexeso, kde byly termíny a vysvětlení termínů, takže například byl termín globální oteplování a jeho definice, a děti tyto kartičky přiřazovaly k sobě. To je hodně bavilo. Já jim to nechám vystříhat, zjišťovat, přiřazovat, ověřovat, hodně s tím manipulují. Nechávám je pak hodně diskutovat. Nejdříve ať se zamyslí samy, potom ve dvojicích, potom ve skupině, a nakonec se o tom bavíme celá třída. Chci, aby si na to každý mohl udělat nějaký názor, a aby každý k tomu mohl něco říct. Nebo jim já napíšu o nějakém tématu, pošlu jim video a děti si napíší, co o tom ví, co chtějí vědět – zde kladou otázky, máme pravidlo, že kladou minimálně dvě otázky, pak se podívají na to video a napíší, co se dozvěděly nového. To je teda metoda VCHD. Jo to je třeba teda další metoda, kterou ráda používám. Ono jedna věc je znát ty metody, ale druhá věc je aplikovat je pro tu třídu. Když je zas moc metod najednou, tak to ty děti nedávají. Pak ještě používám metody volné psaní, čtyřlístek, na to jsou již zvyklé, je tam vždy potřeba jen napsat kritéria na tabuli, kdyby je náhodou někdo zapomněl.

Přicházíte s tématy GRV vy nebi i děti?

Asi ve většině případu přijdu s tím podnětem já, že dám nějaký nástřel, ale zase třeba s tím gendrem, jak jsem zde říkala, s tím přišly děti. Nastalo tam mnoho otázek, které se nedají v té hodině stihnout, a bavíte se o tom jindy. Takže ty děti vlastně ty témata nahazují taky těmi otázkami. Oni se hodně ptají, máme totiž ve třídě nastavenou hodně otevřenou komunikaci, nechávám je hodně se ptát, psát otázky, co je zajímavá. Pak jsme

měli třeba před Vánocemi moc hezkou aktivitu, a to Krabici od bot. Děti pořád říkaly, že si chtějí dávat dárky, takže jsme to společně vytvořili tak, že každý si vylosoval spolužáka, kterému dá dárek, a pak jsme si pustili video o tom, že jsou děti, které nedostávají dárky, z toho videa pak psali volné psaní a bylo vidět, jak se úplně měnil jejich pohled na tu problematiku, aniž bych jim já říkala nějaký svůj názor nebo je ovlivňovala. Pokud těm dětem člověk najde ty dobrá videa, je to pak super, i ty děti měly z té aktivity hrozně dobrý pocit, když donesly nějakou hračku, knihu, vymýšlely, pro koho to bude, jestli pro holku, kluka, psaly k tomu vzkazy, aby člověka potěšily. No ale je to taky hodně o rodičích, pokud si získáte jejich podporu, tak je to super, než když říkají vždy dětem, co ta učitelka zase chce a tak. Jsou pak celkově všichni takový nadšení.

Máte témata GRV nějak ukotvené v ŠVP školy, nebo máte nějaké pokyny, jak máte GRV zařazovat?

No já se přiznám, že já to nevím, já jsem ŠVP nijak dopodrobna nestudovala, tím, že máme tematické plány, tak jsem ŠVP opravdu moc nestudovala. Spíš jedu podle tematických plánu, ale že by tam vyloženě bylo GRV, tak to tam není. Jsou tam ty základní předměty, není pro to vyhrazený předmět, protože to nemáme v kurikulu.

Takže pokud Vás napadne téma GRV, tak ho zařazujete do různých předmětů?

Jojo, přesně tak. Takhle ho tam implementuji, a to se dá do každého předmětu. Já moc ráda propojuji ty všechny témata a předměty. Přijde mi zbytečné, taková témata oddělovat. Ale chápu, že pro některé učitele tohle může být frustrující, protože toho času je málo, a když pak někdo stráví celé hodiny něčím jiným, tak mu pak nezbyvá čas na tato témata. Někdo je zase zaměřený na ty pojmy a chce po dětech přehnané učení těchto pojmů, a pak tím vzniká to, že ty děti i učitelé na to nemají čas. Někdy ani není ten učitel otevřený té komunikativní diskuzi, což je podle mě hrozně důležité, aby se zapojila celá třída.

Uměla byste říct, v čem mají témata GRV pro děti význam?

Já si myslím, že nejvíce je to rozvíjí po té sociální stránce, ty děti jsou pak více empatické a mnohem více si váží toho, co ony samy mají, kde žijí v porovnání s dětmi, co to mají úplně jinak. Mají mnohem větší rozhled a naučí se také kriticky uvažovat. To je další věc,

že ne každé video může být kvalitní, dobré nebo pravdivé, což oni ještě teď hodně těžko rozeznají, takže v tomto ohledu je musí vést dobře učitel.

Jak děti na výuku globálních rozvojových témat reagují?

No já jsem na to opravdu měla vždy kladný ohlas. Ale ptám se dětí pokaždé, jak jim u toho bylo, jak se cítily. Někdy mi třeba řekly, že jim u toho bylo smutno, že jim bylo nepříjemné vidět, že někdo brečí nebo žije v nelidských podmínkách. Ale to si musí člověk nějak vybudovat důvěru s těmi dětmi, aby ty děti to zvládaly a přijímaly, a aby v té třídě bylo dobré klima, že se Vám nebojí nic říct. To je podle mě taky stěžejní bod. Když je dobré klima, tak pak jde všechno. A pak je samozřejmě důležité zvolit dobré metody k představení těch témat. Volit třeba i citlivě skupiny podle specifik té třídy.

Jak se snažíte podpořit třídní klima, aby bylo dobré pro probírání takovýchto témat?

Asi nejvíce to podporují mimoškolní aktivity, které s dětmi děláme. Pak tam zařazují často OSV aktivity, hodně hry a taky je to hodně o té komunikaci, jako kdybychom byli na stejné úrovni. Rozhodně mezi nimi nedělám rozdíly, ale zároveň podporuji individualizaci. Je to prostě vše o domluvě a nyní se i děti naučily neporovnávat, třeba i ve známkách. Naučily se to přijímat, a pak jde probírat úplně všechno.

A vzpomenete si jaká témata jste třeba probírali?

No měla jsem tu krabici od bot, pak nedostatek vody, chudobu, měla jsem i různé vzdělávání, pak gender, dětská práva, co můžou, nemůžou, proč musí chodit do školy, že jsou třeba děti, co nemůžou chodit do školy, pak třeba životní prostředí, kde jsme zavedly koše a oni si je samy vynášejí podle služby. Tím se věnujeme i recyklaci odpadu, kde pak někdy přijdou s tím, že nevěděly, kam to vyhodit, tak se o tom bavíme. Tímto mají vlastně už povinnost něco pro to životní prostředí udělat. Dál jsme měla i téma pitné vody, proč se nedá každá voda pít.

Dělá Vám někdy problém se na tato témata připravit?

Ne, vůbec ne. Já si myslím, že to je normální.

Dostaly se k Vám někdy reakce od rodičů na výuku GRV témat?

Ne, ale jednou jsem se trochu bála. To bylo myslím s tou vodou. Ale já hodně dělám to, že ty videa sdílím i s rodiči, ať se i oni podívají, protože je mi jasný, že ty děti to doma řeknou, na co se koukaly. Ale kdyby se rodiče ozvali, tak mně to nevadí, oni ve mně mají důvěru a vědí, že se mohou kdykoli zeptat, přijít, takže tohle je v pohodě. Nedávno jsme řešili i problematiku pohlavních nemocí, takže to jsem se vlastně taky bála, že rodiče přijdou, ještě k tomu byly týden na to třídní schůzky, ale dopadlo to dobře.

Příloha 3 – Strukturovaný rozhovor

Přepis rozhovoru s učitelkou Celestou ze školy C

Souhlasíte s výukou témat GRV na prvním stupni?

Určitě, myslím si, že to má obrovský význam.

Uměla byste vysvětlit, v čem je má výuka GRV pro děti ten obrovský význam?

Děti nežijí izolovaně, žijí ve společnosti a vlastně jsou již součástí světa, se všemi těmito problémy se více či méně dítě setkává každý den, ať už je to otázka chudoby, finanční gramotnosti. Něco se ho dotkne méně, něco na něj zapůsobí více, například třeba z médií, něco se ho může týkat přímo ve škole u spolužáků. Je tedy potřeba tato témata dětem nenásilnou formou rozklíčovat, aby věděly, jak správně reagovat na určité situace, nebo jaké postoje mají zaujímat, a v hlavní řadě je potřeba naučit děti ty problémy vnímat, co je a co není ten celosvětový problém. Hodně to tedy závisí na věku, protože jsou děti jinak schopné vnímat v různém věku. Jinak vysvětlíte ekologii prvňáčkovi a jinak pátákovi, v tom je markantní rozdíl. Nicméně je potřeba o tom ve škole mluvit, protože ne na všechna témata dojde na pohovor v rodinách, a ne správně metodicky se to dětem doma vyloží. Může být v rodinách názor, který třeba není úplně správný. Škola by teda měla sloužit k tomu, aby dětem dala správný směr k tomu, jak vnímat tyto problémy. Když děti jsou starší, tak aby věděly, jak se k těmto problémům mají postavit, jak je vyhodnotit a najít třeba nějaké řešení.

Myslíte si, že témata GRV je více důležité probírat na školách dnes, než tomu bylo třeba dříve?

No tak určitě. Je to hlavně kvůli tomu, že svět je dnes, jak se říká propojený. Nežijeme v bublině, jako třeba ve středověku, kde děti znaly pouze svoji a vedlejší dědinu, a největší borec ze širokého okolí byl nejdál v Praze. To je jedna věc a druhá věc je, jak říkám, my všichni jsme propojeni se světem, můžeme cestovat, vidíme více světa, média na nás každý den působí, ten svět funguje jinak než před sto lety. Je tomu tak i díky technologiím, rozvoj těch technologií souvisí s rozvojem civilizace. Z tohoto důvodu se o tom musí mluvit. Tak jako se dříve muselo mluvit o tom, jak si správně obdělávat pole,

aby se každý uživil, tak v současné době je třeba podat dětem informace, jak se postavit ke světu.

Máte nějaká témata, která jste s dětmi na prvním stupni již probírala?

Všechno, třeba před lety se žádalo o pomoc Africkým zemím, bylo to všude v médiích, tak jsme udělali besedu, co a jak, já mám i známou horolezkyni, která pomáhá v Pákistánu, takže přijela, složili jsme se a koupili dvě kozy nějaké dědině v Pákistánu, takže takhle konkrétně třeba toto. Jednou jsem zajistila, že k nám přišel tatínek jedné žačky, který je neslyšící. Takže jsme měli zase tuto besedu.

Najdeme témata GRV v ŠVP Vaší školy?

Jasně, samozřejmě, přece každá škola to musí mít v ŠVP zakomponované. Neumím si představit, že by si nějaká základka dovolila nezařadit toto do svého ŠVP. Pokud ano, tak by měla s inspekcí teda velký problém v dnešní době. Samozřejmě to máme zapracováno v ŠVP jak se dá, jsou i témata, která se nehodí k žádnému učivu, ale stejně se všechno dá někam vcucnout v rámci prvouky. V plánech je třeba v matematice finanční gramotnost již od druhé třídy, takže všechna témata máme pečlivě zařazená do ŠVP. Dokonce jsme měli kvůli tomu i porady, museli jsme si to ročníkově odsouhlasit.

Jak v praxi přechází tato témata ze ŠVP do výuky prvního stupně?

Máme tu první úroveň, ta se týká vedení, je to vše zapsané v plánech. Pak je druhá rovina, že máme určité projektové dny, ty jsou dány celoškolsně, povinně, naplánují se na celý rok dopředu například z nějaké tématy z ekologie. Den vody, den podle Amose, kde byla důležitá komunikace mezi žáky a ročníková spolupráce. To jsou teda ty povinné akce, které jsou naplánované. Pak jsou projektové týdny, dny, hodiny, které si učitelé zařazují a začleňují do výuky dle své iniciativy, a dají je pak pouze vědět panu řediteli, aby je zapsal do týdenního plánu. Například já mám po ruce pořád knihu den světově významných dnů, a tam vidím, že za 14 dní bude den nevidomých, tak už mám na to čas, připravím si na celý týden takový lehký projekt, že dětem třeba v rámci čtení ukážu, jak vypadá Braillovo písmo a v rámci tělesné výchovy si zahrajeme hru se zavázanýma očima. Prostě to propojím, co to jde, vymyslím k tomu aktivity, napíšu panu řediteli, ten to napíše do plánu, že máme týdenní projekt na dané téma. Nebo to může být i jednodenní

projekt, hodinový projekt. Pokud je to nějaké závažné téma, tak aby se vědělo, že ten den nebudeme číst čítanky, ale probereme určité téma hlouběji.

Jak vnímáte zařazování těchto témat do výuky z hlediska časové náročnosti?

No víte co, jak jsem právě teď mluvila o těch úrovních, tak stejně vlastně v rámci roku musím naplnit ŠVP těmi danými body globálních témat. Je to ale celé na mě, jestli to vezmu úroveň dva nebo tři. Úroveň dva je, že si vymyslím projekt, naplánuji si ho, udělám si k němu různé kartičky. A pak je úroveň tři, a to je, že cokoli mě aktuálně napadne, nebo vznikne-li nějaká situace od dětí či ve škole. Třeba se někdo zmíní, že viděl nějaký zajímavý dokument o něčem, nebo se děti poperou a řešíme mezilidské vztahy, nebo řešíme, že někdo vyhodil celou svačinu. A já na to ráda ihned reaguji, protože to můžu využít. Je to tedy na mě, že to využiju neplánovaně ihned, dle toho, co mě v tu chvíli napadne. Ale dávám si pozor, protože učitel musí vědět, co chce v té hodině stihnout, co je gró v té hodině. Jestli chce spíš probrat, aby děti uměly vycucnout, co se má ze slovní úlohy vypočítat, nebo jestli nebude vadit, že pět minut strávíme diskuzí o tom, že si popovídáme, zda je bio zemědělství pro nás důležité a jak. Tak tomu bylo, když jsme počítali slovní úlohu o jogurtech a mě napadlo toto téma. Někdy začínám hodinu tím, že se děti zeptám motivační otázkou, proč se vlastně učíme počítat. Stejně ty děti vždy touto metodou dojdou k tomu, že je to pro ně dobře. Je to vždy chvílička takového toho motivačního bádání. Těmito drobnůstkami to tedy prolínám do úplně všech předmětů. Čteme třeba v čítance Boženu Němcovou, jsou tam archaismy, tak si říkáme, proč to čteme, dojdeme k tomu, že to je bohatství našeho národa, a pak to spojíme s tím, že je důležité si vážit všech generací. Ono se to podle mě dá použít prostě v různých předmětech i v různých časových dotacích. Někdy tomu můžu věnovat tři minuty, někdy tomu mohu věnovat celý týden.

Odkud tedy nejvíce přicházejí podněty k výuce témat GRV?

Asi nejvíce z životní situace, která mě napadne k tématu, které zrovna učím. Něco vyplyne z životní situace ve třídě, nějaké podněty donesou žáci. Pak se to rozděluje na to, co naplánuje povinně ředitel, a co já.

Kde nejvíce čerpáte inspiraci?

Asi z té knížky významných dnů. Jsou k dispozici i na internetu a je to snad nevyčerpatelné. Ale to nedělám pravidelně, jak mám na to náladu, jak mám na to čas. Třeba v září je mezinárodní den čokolády, tak jsme si udělali mezinárodní den čokolády.

Stala se Vám při probírání témat GRV nějaká zajímavá situace?

Třeba asi rovna to, jak si děti myslely, že se mají špatně, že mají na svačinu jen chleba s máslem. Pak jsme se dostali k tomu, že můžou být rádi, že vůbec mají chleba. Takže asi nejvíce ta bída rozvojových zemí a pak solidarita. Tak to děti chytlo, že si chtěly o tom hrozně povídat, jak to teda mají jiné děti, co jedí, proč se v Angole dožije deseti let pouze každé desáté dítě. To vzešlo tedy z těch dětí, že samy chtěly. Došlo to až tam, že jsme měli o tomto tématu ve škole přednášku, jak to tam funguje, jak můžeme pomoci. Takže od dětského zájmu to došlo k besedě s konkrétním člověkem, který pro to něco dělá. Do konce jsme dostali tenkrát cenu červeného kříže za pomoc, když jsme koupili ty kozy do Pákistánu.

Stalo se Vám někdy, že by děti téma odmítaly, nebo na něj reagovaly negativně?

Nikdy, nikdy se mi to nestalo. Protože jestli něco já v životě umím, možná to bude znít jako samochvála, ale je o mě známo, že dokážu děti utáhnout na vařenou nudli. Jde tady také o umění, podat to dětem tak, aby to nebylo nudné. Musí se to umět podat tak, aby to vypadalo, že to vzešlo z nich samotných, aby se pak navzájem třeba napomínaly, že někdo pořádně nezavřel kohoutek na vodu, a ta kape zbytečně. To se mi stalo a moc mě to potěšilo.

Souvisí podle Vás nějak přístup učitele a volba metod s výukou témat GRV?

Určitě. Učitel to vše musí přizpůsobit všemu, věku dětí, složení třídy. Já jsem si třeba nemohla toto vše dovolit v každé třídě. Když děti mají problém se zvládnutím základního učiva, tak je těžší s nimi ještě probírat taková témata. Na to mám zase názor, že nejsme všichni roboti, nejsme všichni stejní, mějme ohled na druhé. Takže třeba ta jedna třída to tak nepochopila a moc do hloubky jsme to neprobírali. Ale zas je pak třída, kde mají děti celosvětový přehled a s těmito dětmi se pak o těchto tématech mluví výborně. S generací dětí, kde je kvalitní přístup hlavně od rodiny tím, že třeba jezdí na výlety, popovídají si, tak s těmi se pracuje lépe.

Jaké metody využíváte na témata GRV?

Různé metody. Někdy se hodí, že to potřebujeme probrat krátce a rychle, nechci abychom do toho zabředli, tak to používám metody výkladové. Někdy třeba metody diskuze a besedy, kdy to může být na půl hodiny nebo hodinu, to záleží. Nicméně je to tedy nejčastěji výkladová metoda, beseda, diskuze, programové vyučování, někdy využívám i počítače, youtube. V rámci projektových dnu máme čas na skupinové práce, kdy děti pracují nejdříve v menších skupinkách pak větších. Někdy pracují formou referátu, že si mají navzájem něco vypracovat a předvést. Přiznám se, že moc často nepoužívám metodu čtyřlístku, možná v tom mám rezervu, to se kaju, ale to moc nepoužívám. Jiné metody mi připadají vzhledem k tématům GRV mnohem účinnější. Přijde mi lepší témata GRV probírat metodami, kde děti objevují. Jinak s těmi tématy dávám dětem i často hlasovat, které téma by je zajímalo nejvíce, a to pak probíráme do hloubky, strávíme u toho nejvíce času, na úkor času u jiných témat. Je dobré dětem nabízet ty globální témata a nechat je trochu vybrat.

Jaké jsou Vaše zkušenosti s názory rodičů na probírání témat GRV?

Je to zase o té vařené nudli. Mám prostě rodiče omotané. To nemyslím ve zlém, ale mám s nimi prostě dobrý vztah. Na tom si opravdu zakládám.

Jinak obecně jestli můžu říct něco k tomu zařazování témat GRV tak podle mě, by to mělo být v krvi každého učitele. V dnešní době nemůžeme tato témata vůbec vylučovat, ale naopak je musíme průběžně do výuky zařazovat. Tak jako děti učíme desatero, tak témata GRV by měly být k tomu přidané taky.

Jaký má podle Vás význam výuka globálních rozvojových témat pro děti?

Pokud se tomu budeme věnovat a budeme to dětem vysvětlovat, budou pak mít zdravý náhled na svět. Je to třeba dobře vidět na příkladu rasové nesnášenlivosti, hodně rodičů jde proti tomu, je to tak. Pokud bychom tak ty děti nechaly, získají vzory jen od svých rodičů. Pokud si v takovém tématu poslechnou i náš názor, a já jsem toho názoru, že my nemáme vnučovat, ale pokládat další možnosti, tak si to dítě pak může vybrat, kterým směrem se v životě posune. Já tedy považuji za svou povinnost předložit dětem i jiný úhel pohledu, než mají ve svých rodinách. Ať si samy vyhodnotí, ať mají informace a přístup k tématu i odbornější od nás učitelů, než jaký ho mohou mít z rodin. Ne ze všech

samozřejmě. Ale v některé rodině rodiče k tomu tématu třeba nemají dostatek informací, nebo se k němu neumí vyjádřit. Děti jsou jeden velký otazník. Všem dětem z očí září proč, a to je to, na co dospěláci na rozdíl od nás pedagogů neumí moc odpovědět.

Myslíte si, že by se mělo GRV zařadit do RVP, ŠVP, více, třeba i jako samostatný předmět?

A víte, že ne. Protože jakmile se to stane povinným a bude to jedna z vyučovacích hodin, tak to bude vynucený, nebude to chtěný, bude to učitelům vytvářet, že zase něco musí, takže si myslím, že by to dobré nebylo. Myslím si, že je to v ideální pozici. Ze státu samozřejmě dané přes RVP, zpracováno do ŠVP, kontrolováno, to je vše správně. Poté už na jaké úrovni to podá každý učitel svým dětem, to nechme zase trochu vůle těm pedagogům. Někdo je pro to zapálený jako já a umím to předat, ale jiná kolegyně moc ne a zase umí děti perfektně naučit lyžovat, a to já zase ne. Takže proč nutit pedagoga do něčeho navíc. Každý z učitelů má také k nějakému tématu víc a může sehnat něco nadstandartního. Takže jsem pro, nechat to na jejich dobrovolnosti. Každý to nemá stejně, takže to hlavní je určeno státem, a pak tomu nechat trochu volnost, jakou formu, v jaké míře a tak dále.

Příloha 4 – Strukturovaný rozhovor

Přepis rozhovoru s učitelkou Denisou ze školy D

Souhlasíte se zařazením GRV do výuky na prvním stupni základních škol?

Určitě, GRV do výuky prostě zapadá.

Z jakého důvodu?

Děti jsou součástí světa, součástí celého světa, takže již ony se o t témata zajímají nebo od rodičů vědí, co se kde děje. Myslím si, že je vhodné s dětmi mluvit o těchto tématech již od mala, ale přiměřeně k jejich věku. Už děti na prvním stupni ovlivňují svět kolem sebe, takže i my skrze výuku těchto témat můžeme ovlivňovat svět, který je dál, a není to jenom naše město. Takže vzhledem k tomu věku si myslím, že to vychází dobře.

Myslíte si, že jsou děti na tato témata připraveni právě vzhledem k jejich věku?

Naprosto ano. My s tím začínáme prostřednictvím enviromentální výchovy, rozvoje vztahu k přírodě, ke zvířatům, a to si myslím, že je pro první stupeň vhodné. Je dobré ty témata trochu upravit a probírat jen některé, například migrační vlnu a podobná témata s prvňáky probírat nebudeme. Vztahuje se to i k reakci rodičů. Dětské názory ještě hodně odpovídají právě názorům rodičů, a je tam tak velký střed. My jsme třeba například teď řešili problémy v Austrálii, na to ty rodiče slyší taky a neprijde jim to nějaké špatné. Není to diskutabilní, kontroverzní téma. Takže si myslím, že pro ty malé děti je ta příroda, ochrana životního prostředí vděčná, rodiče to chápou. Když se rodiče naučí, že my s dětmi děláme tato témata, nevznikne někde problém při přechodu s probíráním těchto témat na druhý stupeň, kde se probírají už více kontroverznější témata. Rodiče jsou už zvyklí, že to dětem zprostředkujeme pomocí nabídky, otevření toho prostoru. Neučíme je, jak to musí striktně být, jen otvíráme ty dveře k tomu, tak je to jednodušší.

Když jste se zmínila o rodičích, jsou nějaké ohlasy, zpětné vazby od nich na probírání těchto témat?

Asi ne, nikdy jsem neměla nijak zvláštní reakce, i když šly děti do obchodu potom, kdy jsme probírali palmový olej, a řešily tam, jak každý orangutan trpí kvůli této a této sušence. Já jsem teda do toho obchodu pak dva týdny nešla, trošku jsem se bála, ale reakci jsem na to žádnou neměla. A když jsme podepisovali, že nebudeme jíst brumíky, protože

je v nich palmový olej, tak se mi oklikou jen dostalo, že to rodiče trochu řešili. Ale ono to bylo tenkrát na dobrovolnosti, takže všechny děti do toho zapojení být nemusely. Takže když se to nechává na té míře dobrovolné, tak ty reakce špatné nejsou.

Jak frekventovaně jsou u Vás na škole témata GRV zařazována a jakým způsobem?

My tím, že plníme kritéria eko školy a světové školy, tak vlastně ta témata máme i pro kolegy smysluplně dané, že to neděláme jen tak. Oni vidí, že se tím něco plní, i když k tomu nejsou zrovna moc nakloněni. Máme k tomu dva projektové dny ročně pro celou školu, máme světový den práce 6. října, 22. dubna máme den Země, takže tam se tomu věnuje celá škola. Já mám dále kroužky, kde na projektech s dětmi pracujeme, táhneme nějaké téma, ke kterému potom zapojíme i ostatní třídy v rámci těch projektových dnů, a učitelé to dětmi připravené téma mohou libovolně rozvíjet, jak uznají za vhodné, jak jim to vyhovuje.

Řekla byste, že je ve škole nějakým způsobem vyvíjen tlak na učitele, jak často by měly témata zařazovat?

Ne to ne, už jen ty projektové dny byl pro některé učitele velký oříšek, než si zvykli. Takže v rámci vztahů zde vyvíjen tlak není. I v rámci toho, aby to s dětma dělaly tak, že to nebudou brát, že je to jen zdržuje, to je pak na tom učitelé děsně vidět, a ten výsledek pak stojí za nic. Začali jsme to tedy dělat tak, že s těma většíma dětma na kroužku připravíme úkoly na zahradu, nebo připravíme film, kde používáme Jeden svět na školách nebo nějaký dokument, ke kterému připravíme lekci, aby to bylo pro kolegy co nejméně náročné, a oni potom už převezmou zpracované lekce a sami si je doplňují podle sebe. Takto si to u nás učitelé velmi pochvalují. Takže když máme nějaký projektový den, tak děti i učitelé už předem chodí a přinášejí různé věci k tomu. Takto se mi to na naší škole nejvíce osvědčilo, tímto nenásilným způsobem, formou nabídky. Ale ty dva dny jsou dané pevně v plánu a děti zde pomáhají vlastně učitelům s přípravou té výuky.

Z jaké strany tedy přichází nápady na globální rozvojová témata do výuky?

Může to být od dětí, co kde viděly, co kde bylo. Za tyto podněty jsem velmi ráda. Pak jsme zapojeni v programech Eko škola a Světová škola, takže čerpáme témata odtud. Chodí nám různé nabídky na různé projekty. Na druhou stranu je fakt, že když už jsme v těch programech zapojeni déle, tak ta témata, která jsou pro ten první stupeň základní

školy na různé projekty vhodná, tak troch ubývají. Pořád je to ale super, a často nám nabízená témata otvírají další nová témata, a tím nám to zase hodně ulehčují.

Vidíte tedy nějaký rozdíl po zapojení školy do těchto programů?

Určitě, ta škola pak získá mnohem větší podporu, nabídku témat, mnohem to ulehčuje tu práci učitele.

Kde bychom našli témata GRV v ŠVP Vaší školy?

Máme to vše zařazeno v rámci průřezových témat.

Myslíte si, že výuka těchto témat má na děti nějaký vliv?

Jednak si určitě myslím, že získáme sami k sobě pozitivní vztah, pak podle mě mají i děti pozitivní vztah ke škole jako takové, že jdou do školy s tím, že tam budou dělat něco smysluplného. To se pak velmi rádi zapojují do akcí pro veřejnost. V tom vlastně taky vidím velký posun, že se nebojí prezentovat své názory, umí vystupovat, umí komunikovat. U těch větších dětí je to také v rámci příprav toho programu, kdy vlastně devátáci učí, ale i pátáci učí devátáky. Když v tom kroužku mám děti z pětky, tak se nebojí, že na jejich stanoviště, kde mají připraveny úkoly, přijdou devátáci. V tom osobnostním rozvoji je to pro ně opravdu velká škola.

Máte nějaké osvědčené metody práce s tématy GRV?

Mně se nejvíce osvědčila ta práce s filmem, ta je velmi důležitá. Jakmile pracujete s globálními problémy, tak je potřeba, aby si to děti uměly opravdu představit, aby si to uměly k něčemu vztáhnout. To bylo hodně vidět třeba na té Austrálii, protože jsme všichni ve zprávách viděli, co se děje, a ty děti i rodiče na to hodně reagovali. Bylo tedy jasné, že je potřeba toto téma dětem přiblížit, i když se to děti netýká konkrétně ve škole. No a potom dále z těch metod je dobrá diskuze, práce s problémem, hledat možná řešení, nechat dětem volnost, aby se k tomu mohly více vyjadřovat, převzít nějakou odpovědnost za to, že s tím můžeme něco udělat. To si myslím, že je hodně důležité, a osvědčuje se to, že můžou něco dělat, že si jen na něco nehrají, že se neučí jen tak, že by se něco jen nabíflovali.

Jaké jsou reakce žáků na hodiny s tématy GRV?

Jsou především kladné. My teda ty programy připravujeme s dětmi na kroužku a ty se tam hlásí dobrovolně. Ale na druhou stranu z těch 330 dětí, tam mám 100 dětí, takže to je velká část. No ty prvostupňové děti, ty prostě reagují výborně, u těch druhostupňových se najde někdo, kdo třeba řekne, že ho to nebaví, ale v drtivé většině na to máme pozitivní reakce. Často se stává, že třeba děti viděly nějaké nové fairtradové jídlo, tak mi ho vyfotí a pošlou, takže to je super. Ale nikdy není nikdo ze všeho nadšený.

Jaké témata jste již dělali?

Měli jsme teda ten palmový olej, potom jsme dělali projekt Ptáci, kde jsme polepovali zastávky, okna školy, aby do nich ptáci nenaráželi, za to jsme teď od Eko školy nominováni na cenu Grátias Tibi. Z minulého ocenění jsme dostali knížky, které jsme dali do prodeje a získané peníze jsme použili na příspěvek té Austrálii. To jsme vybrali 13.000.

To je úžasné.

Jinak i ty témata sestavujeme s dětmi z toho eko týmu, kdy v říjnu představíme na prvním projektovém dnu ten problém, pak se k němu třeba ještě vrátíme v tom druhém projektovém dnu. Jinak témata těch projektových dnů byla například Problematika původu potravin ve spojení s právy zvířat, Ekoshow, kde jsme informovali spoluobčany o problémech životního prostředí.

Příloha 5 – Strukturovaný rozhovor

Písemný rozhovor s učitelkou Evou ze školy E, přijat dne 20.3, 2020

Dobrý den, jmenuji se Sandra Opalecká a studuji na Karlově univerzitě – obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Nyní jsem v pátém ročníku a pracuji na své diplomové práci. Její výzkumná část se zabývá **pozicí globálního rozvojového vzdělávání na prvním stupni ZŠ**. Níže vypsání otázky se týkají především toho, proč se GRV zařazuje do výuky, jakým způsobem a jaké jsou na tato témata ohlasy. Ráda bych Vás poprosila, abyste si přečetla bližší charakterizaci termínu rozebíraného tématu.

„Globální rozvojové vzdělávání (GRV) je celoživotní vzdělávací proces, který pomáhá lidem orientovat se v globalizovaném světě, rozumět jeho propojenosti a uvědomovat si svou roli a vliv v něm. Vede k porozumění sobě a svým vztahům s ostatními lidmi a místy. Svým přístupem k výuce rozvíjí dovednosti a podporuje hodnoty a postoje, které lidem umožňují aktivně se podílet na řešení lokálních i globálních problémů.“

(Dostupné na: http://fors.cz/user_files/nsgrv.pdf)

Charakteristika učitele:

Paní učitelka řadí témata globálního rozvojového vzdělávání do výuky pravidelně a jejich vliv hodnotí jako velmi pozitivní. Témata zařazuje jak s ohledem na ŠVP, tak s ohledem na podněty dětí. Pro výuku témat globálního rozvojového vzdělávání považuje za důležité utvořit ve třídě dobré prostředí, ve kterém se děti nebojí komunikovat a sdělovat své názory. Paní učitelka mimo svou třídu na prvním stupni vyučuje kroužek dramatické výchovy, ve kterém se témata GRV objevují často. Mezi její další přesvědčení patří zábavné pojetí výuky. Jestliže je téma dětem představeno zajímavě, zábavně, děti se samy aktivně zapojí do jeho řešení.

Souhlasíte s výukou témat globálního rozvojového vzdělávání na prvním stupni ZŠ?

Ano, souhlasím.

Proč souhlasíte s probíráním těchto témat? V čem vám přijdou pro děti důležitá?

Protože díky tématům globálního rozvojového vzdělávání si děti vytvoří představu o souvislostech ve světě. Jaký má vliv chování lidí např. na přírodu (ekologie), nebo jaký má vliv chování lidí v České republice na celý svět. Pokud se ve škole setkají s nějakými problémy, budou nad nimi diskutovat a porozumí jim, mohou si udělat vlastní pohled a názor na věc. Diskusí nad problémy se také naučí naslouchat a respektovat názory ostatních, porovnávat a vyhodnocovat různé pohledy na problém. Při aktivitách s tématy GRV se také rozvíjí jejich schopnost komunikace, spolupráce a řešení konfliktů.

Mají i děti samy potřebu tato témata probírat?

Určitě mají. Spoustu toho na téma GRV vidí na internetu, v televizních novinách atd. Spoustu dětí zajímá, co se děje ve světě, a snaží se tomu porozumět. Někteří při diskuzi mají potřebu říct svůj názor na problém.

Obsahuje ŠVP pro první stupeň Vaší školy témata globálního rozvojového vzdělávání? Kde bychom tato témata u vás mohly najít?

Ano obsahuje. Témata jsou zařazena do výuky prvouky, přírodovědy, vlastivědy.

Byla již témata globálního rozvojového vzdělávání součástí Vámi vedené výuky?

Ano byla.

Jak často zařazujete do výuky témata GRV?

Minimálně jednou, někdy i víckrát za měsíc.

Jaká témata GRV jste ve výuce s dětmi již probíral/a?

Demokracie a dobré vládnutí, základní lidská práva, životní prostředí, migrace, mezinárodní instituce, chudoba a nerovnost, zdravotní problémy.

Podle čeho témata vybíráte? A vybíráte je spíše Vy nebo s různými podněty přicházejí děti?

Spoustu témat je zařazeno do osnov ŠVP, podle kterých je vytvořen tematický plán, takže tato témata přináším já. Pak jsou témata, které přináší do školy děti podle toho, co je zrovna aktuální, co děti zajímá. Dalo by se tedy říct, že jsem v tom půl na půl.

Popište prosím stručně, jakým způsobem zařazujete GRV do výuky? (Např.: samostatná hodina, projektový den, součást výuky ostatních předmětů atd.)

Nejčastěji tato témata zařazuji jako součást výuky přírodovědy, nebo vlastivědy. Pokud je zrovna nějaké téma, které děti zajímá, připravím si na to projektový den, kde děti spolupracují a řeší problémy. Nebo některá témata zařazuji do dramatické výchovy, kterou mají děti jako odpolední kroužek. Tam děti tato témata baví hodně. V dramatické výchově se děti velmi osobnostně rozvíjí. Jedna lekce dramatické výchovy se někdy rovná třeba i čtvrt roku práce dítěte.

Jaké metody při výuce témat GRV používáte?

Nejčastěji využívám diskuzi na téma, myšlenkovou mapu, spolupráci ve skupinách, kdy pracují na nějaké prezentaci a řešení problému, hru v roli na dané téma, fotografie.

Jsou hodiny s výukou témat GRV u žáků oblíbené?

Děti výuka spojená s tématy GRV velmi baví a zapojují se do ní aktivně, rádi se podílejí na řešení problému, rádi diskutují. Možná to je tím, že v mé třídě chodí třičtvrtě dětí na dramatickou výchovu, která má k aktivitě v těchto ohledech velké sklony.

Jak reagují rodiče na probírání témat GRV ve výuce?

Žádný rodič k tomu neměl negativní připomínky. S rodiči máme nastavené dobré komunikační prostředí, takže pokud by tam problém byl, vědí, že to můžeme řešit. Možná ale i díky takto dobře utvořenému prostředí mi rodiče důvěřují.

Je něco, co byste k tématu ráda sdělila?

Myslím si, že je velmi důležité pro tato témata nastavit vhodné prostředí třídy, kde se děti nebojí vyjádřit svůj názor, ale také umí respektovat názor druhého a nesmát se mu za něj. Pak se diskuze na tato témata vedou mnohem lépe a celkově můžete jít s dětmi skutečně do hloubky tématu. Druhou podstatnou věcí je uvést dětem tato témata zábavně, aby je to bavilo.

Moc Vám děkuji za Váš čas. Sandra Opalecká

Příloha 6 – Doplnující tabulky k segmentačním otázkám

Tabulka č.1 – Vliv věku učitele na zařazení GRV do výuky

Jaký je váš věk?	Počet respondentů	Byla již témata globálního rozvojového vzdělávání součástí Vámi vedené výuky?	
		Ano	Ne
do 27 let	18	11	7
28-35 let	21	18	3
35-45 let	33	27	6
46 let a více	72	69	3

Tabulka č.2 – Vliv věku učitele na délku praxe na prvním stupni ZŠ

Jaký je váš věk?	Počet respondentů	Jaká je délka Vaší praxe učitelky/učitele na prvním stupni ZŠ?			
		Méně než 1 rok	1-5 let	6-10 let	10let a více
do 27 let	18	8	10	0	0
28-35 let	21	2	12	7	0
35-45 let	33	1	4	5	23
46 let a více	72	1	5	2	64

Tabulka č.3 – Vliv délky praxe učitele na zařazení GRV do výuky

Jaká je délka Vaší praxe učitelky/učitele na prvním stupni ZŠ?	Počet respondentů	Byla již témata globálního rozvojového vzdělávání součástí Vámi vedené výuky?	
		Ano	Ne
Méně než 1 rok	12	6	6
1-5 let	31	23	8
6-10 let	14	14	0
10let a více	87	82	5

Tabulka č.4 – Vliv velikosti obce školy na zařazení GRV do výuky

Jaká je velikost obce, v níž se nachází Vaše škola?	Počet respondentů	Byla již témata globálního rozvojového vzdělávání součástí Vámi vedené výuky?	
		Ano	Ne
Do 3 000 obyvatel	21	19	2
3 000 - 50 000 obyvatel	41	32	9
Nad 50 000 obyvatel	82	74	8

Příloha 7 – Dotazník

Jaký je Váš věk?

- do 27 let
- 28-35 let
- 35-45 let
- 46 let a více

Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž
- Jiné

Jaká je délka Vaší praxe učitelky/učitele na prvním stupni ZŠ?

- Méně než 1 rok
- 1-5 let
- 6-10 let
- 10let a více

Jaká je velikost obce, v níž se nachází Vaše škola?

- Do 3 000 obyvatel
- 3 000 - 50 000 obyvatel
- Nad 50 000 obyvatel

Souhlasíte s výukou témat globálního rozvojového vzdělávání na prvním stupni ZŠ?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

Rozved'te prosím, proč souhlasíte/nesouhlasíte s výukou GRV na prvním stupni ZŠ.

- Vlastní odpověď

Obsahuje ŠVP pro první stupeň Vaší školy témata globálního rozvojového vzdělávání?

- Ano
- Ne
- Nevím

Byla již témata globálního rozvojového vzdělávání součástí Vámi vedené výuky?

- Ano
- Ne

Byla již témata globálního rozvojového vzdělávání součástí Vámi vedené výuky? - odpověď "Ano"

Jak často zařazujete do výuky témata GRV?

- Několikrát do měsíce
- Alespoň jednou za měsíc
- Jednou za čtvrtletí
- Přibližně jednou, dvakrát za školní rok
- Vlastní odpověď
- Jiné:

Jaká témata GRV jste ve výuce s dětmi již probíral/a?

- Popište prosím stručně, jakým způsobem zařazujete GRV do výuky? (Např.: samostatná hodina, projektový den, součást výuky ostatních předmětů atd.)

Jaké metody při výuce témat GRV používáte?

- Vlastní odpověď

Jak reagují žáci na výuku spojenou s tématy GRV?

- Velmi pozitivně
- Spíše pozitivně
- Neutrálně
- Spíše negativně
- Velmi negativně
- Nelze vyhodnotit
- Jiné:

Jak reagují rodiče na probírání témat GRV ve výuce?

- Velmi pozitivně
- Spíše pozitivně
- Neutrálně
- Spíše negativně
- Velmi negativně
- Nelze vyhodnotit
- Jiné:

Byla již témata globálního rozvojového vzdělávání součástí Vámi vedené výuky? - odpověď "Ne"

Uvažujete o zahrnutí témat GRV do výuky?

- Určitě ano
- Asi ano
- Asi ne
- Určitě ne
- Nevím, ještě jsem o tom nepřemýšlela.
- Uveďte, co byste z globálního rozvojového vzdělávání zařadil/a do výuky s dětmi mladšího školního věku?

Jaké metody by byly podle Vás vhodné použít při výuce témat GRV?

- Vlastní odpověď

Jaké by byly podle Vás reakce žáků na výuku spojenou s tématy GRV?

- Velmi pozitivní
- Spíše pozitivní
- Neutrální
- Spíše negativní
- Velmi negativní
- Nelze vyhodnotit
- Jiné:

Jak by podle Vás reagovali rodiče na zařazení témat GRV do výuky?

- Velmi pozitivně
- Spíše pozitivně
- Neutrálně
- Spíše negativně
- Velmi negativně
- Nelze vyhodnotit
- Jiné: