

Univerzita Palackého v Olomouci



Univerzita Palackého
v Olomouci

Přírodovědecká fakulta

Katedra rozvojových studií

Bc. Klára VAVŘAČOVÁ

Analýza výukových materiálů projektu Critical Review of the
Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited
to the Global Society

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Lenka PÁNKOVÁ

Olomouc 2015

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá kvalitativní analýzou nově vzniklých výukových materiálů v rámci projektu Critical Review of the Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited to the Global Society. Teoretická část práce se zabývá problematikou terminologie globálního rozvojového vzdělávání a obsahem samotného projektu. Praktická část práce je věnována ověřování nově vzniklých výukových materiálů na základě tří sad kritérií, sestavených autorkou diplomové práce.

Klíčová slova: Critical Review, globální rozvojové vzdělávání, výukový materiál, analýza, ověření

Abstract

The thesis deals with a qualitative analysis of newly developed educational materials in the project Critical Review of the Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited to the Global Society. The theoretical part follows up the terminology of global development education and content of the project itself. The practical part is devoted to the verification of newly developed educational materials based on three sets of criteria compiled by the author of the thesis.

Key words: Critical Review, Global Education, Educational Materials, Analysis, Verification

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a veškeré zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne

Podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Ing. Lence Pánkové za čas, který mi věnovala, její cenné připomínky, pomoc a přátelskou podporu. Děkuji také Mgr. Zuzaně Švajgrové za její cenné rady a čas, který mi věnovala při zasvěcování mne do projektu Critical Review. Také děkuji všem pedagogům zapojeným v projektu za vyplnění dotazníku. Na závěr bych ráda poděkovala své rodině, přátelům a spolupracovníkům za neutichající podporu a neocenitelnou motivaci a trpělivost.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Klára VAVŘAČOVÁ**
Osobní číslo: **R130108**
Studijní program: **N1301 Geografie**
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**
Název tématu: **Analýza výukových materiálů projektu Critical Review of the Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited to the Global Society**
Zadávací katedra: **Katedra rozvojových studií**

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

Cílem diplomové práce je ověření a zapracování výsledků výzkumu do nově vzniklého výukového materiálu projektu neziskové organizace ARPOK, o.p.s. V práci tak budou na základě výzkumu, provedeného ve spolupráci s Centrem občanského vzdělávání, zohledňovány potřeby pedagogů v souvislosti se začleňováním globálních témat v historických a sociálních disciplínách formálního vzdělávání. V první části práce autorka analyzuje výsledky výzkumu realizovaného Centrem občanského vzdělávání pro ARPOK, o. p. s. Ve druhé části autorka porovná poznatky z výzkumu s lekcemi vytvořenými pedagogy zapojených do projektu Critical Review of the Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited to the Global Society.

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

Evaluační teorie a praxe: odborný časopis České evaluační společnosti. Praha: INESAN, 2013. ISSN 2336-114X. BELZ, H. a M. SIEGRIST. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Vyd. 2. Překlad Dana Lisá. Praha: Portál, 2011, 375 s. ISBN 978-807-3679-309.
HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-802-6202-196.
HENDL, J. Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat. 3., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-482-3.
KOTRBA, T. a LACINA, L. Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister, 2009, 150 s. ISBN 978-808-7474-341
SITNÁ, D. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 150 s. ISBN 978-807-3672-461.
ŠVARŤÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
PETTY, G. Moderní vyučování. 6., rozš. a přeprac. vyd. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál, 2013, 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lenka Pánková**
Katedra rozvojových studií

Datum zadání diplomové práce: **27. ledna 2014**
Termín odevzdání diplomové práce: **16. dubna 2015**

L.S.

Prof. RNDr. Juraj Ševčík, Ph.D.
děkan

Doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 27. ledna 2014

Obsah

Seznam použitých zkratk	10
Seznam tabulek	11
Seznam schémat	13
Úvod	14
Cíle a metodologie práce	15
1. Úvod do studované problematiky	20
1.1 Terminologie	20
1.2 Globální rozvojové vzdělávání	21
2. ARPOK, o.p.s.	27
3. Projekt Critical Review of the Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited to the Global Society	28
3.1 Popis projektu	29
3.2 Cílové skupiny projektu	31
3.3 Harmonogram, výstupy a aktivity projektu	32
4. Analýza výukových materiálů vzniklých v rámci projektu Critical Review	38
4.1 Výběr výukových materiálů k ověření	38
4.2 Sestavení kritérií k ověření výukových materiálů a vysvětlení základních pojmů	39
4.3 Ověření výukových materiálů	46
4.3.1 Příběhy migrace	46
4.3.1.1 Ověření s kritérii	46
4.3.1.2 Připomínky z pilotování	57
4.3.1.3 Celkové hodnocení výukového materiálu Příběhy migrace a návrh na změny	58
4.3.2 Všichni jsme odněkud přišli	61
4.3.2.1 Ověření s kritérii	61
4.3.2.2 Připomínky z pilotování	72
4.3.2.3 Celkové hodnocení výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ a návrh na změny	73
4.3.3 Jedna planeta, dva světy	75
4.3.3.1 Ověření s kritérii	75
4.3.3.2 Připomínky z pilotování	84

4.3.3.3 Celkové hodnocení výukového materiálu „Jeden svět, dvě planety“ a návrh na změny	84
5. Závěr	87
Seznam použité literatury	90
Seznam příloh	95
Přílohy	96
Příloha č. 1: Rozhovor s Mgr. Ing. Lenkou Pánkovou, ředitelkou organizace ARPOK	96
Příloha č. 2: Rozhovor s Mgr. Zuzanou Švajgrovu, koordinátorkou projektu Critical Review	102
Příloha č. 3: Výsledky dotazníku Zvýšení kompetencí pedagogů dějepisu, zeměpisu a společenských věd v oblasti začleňování globálních témat do výuky v rámci projektu Critical Review	105
Příloha č. 4: Kritéria NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy	111
Příloha č. 5: Návrh fotografií k zařazení do výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“	113

Seznam použitých zkratek

CIV	Ústřední zpravodajská služba (USA)
COV	Centrum občanského vzdělávání
CVM	Comunitá Volontari Per Il Mondo (Společenství dobrovolníků pro svět)
ČR	Česká republika
EU	Evropská unie
GRV	globální rozvojové vzdělávání
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MUNI	Masarykova univerzita
NAAEE	North American Association for Environmental Education (Severoamerická asociace pro environmentální výchovu)
NS GRV ČR	Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání České republiky
NUV	Národní ústav pro vzdělávání
R	respondent
RVP	Rámcový vzdělávací program
str.	strana
ŠVP	Školní vzdělávací program
O	otázka
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OSN	Organizace spojených národů
ÚJČ AV ČR	Ústav pro jazyk český Akademie věd České republiky
UPOL	Univerzita Palackého v Olomouci
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	základní škola

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: <i>Průřezová témata a témata GRV v kontextu rozvoje hodnot a postojů žáků ...</i>	25
Tabulka č. 2: <i>Témata realizovaných odborných bloků</i>	36
Tabulka č. 3: <i>Silné a slabé stránky projektu Critical Review na základě odpovědí v dotazníku „Zvýšení kompetencí pedagogů dějepisu, zeměpisu a společenských věd v oblasti začleňování globálních témat do výuky v rámci projektu Critical Review“ zapojených pedagogů</i>	37
Tabulka č. 4: <i>Kritéria sestavená na základě projektové dokumentace</i>	40
Tabulka č. 5: <i>Kritéria sestavená na základě výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání“</i>	41
Tabulka č. 6: <i>Kritéria sestavená na základě kritérií NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy</i>	43
Tabulka č. 7: <i>Ověření Výukového materiálu „Příběhy migrace“ s kritérii sestavenými na základě projektové dokumentace</i>	47
Tabulka č. 8: <i>Ověření Výukového materiálu „Příběhy migrace“ s kritérii sestavenými na základě výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání“</i>	50
Tabulka č. 9: <i>Ověření Výukového materiálu „Příběhy migrace“ s kritérii sestavenými na základě kritérií NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy</i>	52
Tabulka č. 10: <i>Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci „Příběhy migrace“</i>	58
Tabulka č. 11: <i>Ověření Výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ s kritérii sestavenými na základě projektové dokumentace</i>	61
Tabulka č. 12: <i>Ověření Výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ s kritérii sestavenými na základě výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání“</i>	64
Tabulka č. 13: <i>Ověření Výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ s kritérii sestavenými na základě kritérií NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy</i>	67
Tabulka č. 14: <i>Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci „Všichni jsme odněkud přišli“</i>	72

Tabulka č. 15: <i>Ověření Výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“ s kritérii sestavenými na základě projektové dokumentace</i>	75
Tabulka č. 16: <i>Ověření Výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“ s kritérii sestavenými na základě výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání“</i>	78
Tabulka č. 17: <i>Ověření Výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“ s kritérii sestavenými na základě kritérií NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy</i>	81
Tabulka č. 18: <i>Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci „Jedna planeta, dva světy“</i>	84

Seznam schémat

Schéma č. 1: <i>Postup práce – teoretická část</i>	16
Schéma č. 2: <i>Postup práce – praktická část</i>	19
Schéma č. 3: <i>Globální rozvojové vzdělávání</i>	23
Schéma č. 4: <i>Harmonogram jednoho roku spolupráce ARPOKu s pedagogy v rámci projektu Critical Review</i>	31
Schéma č. 5: <i>Výstupy a aktivity projektu Critical Review</i>	33

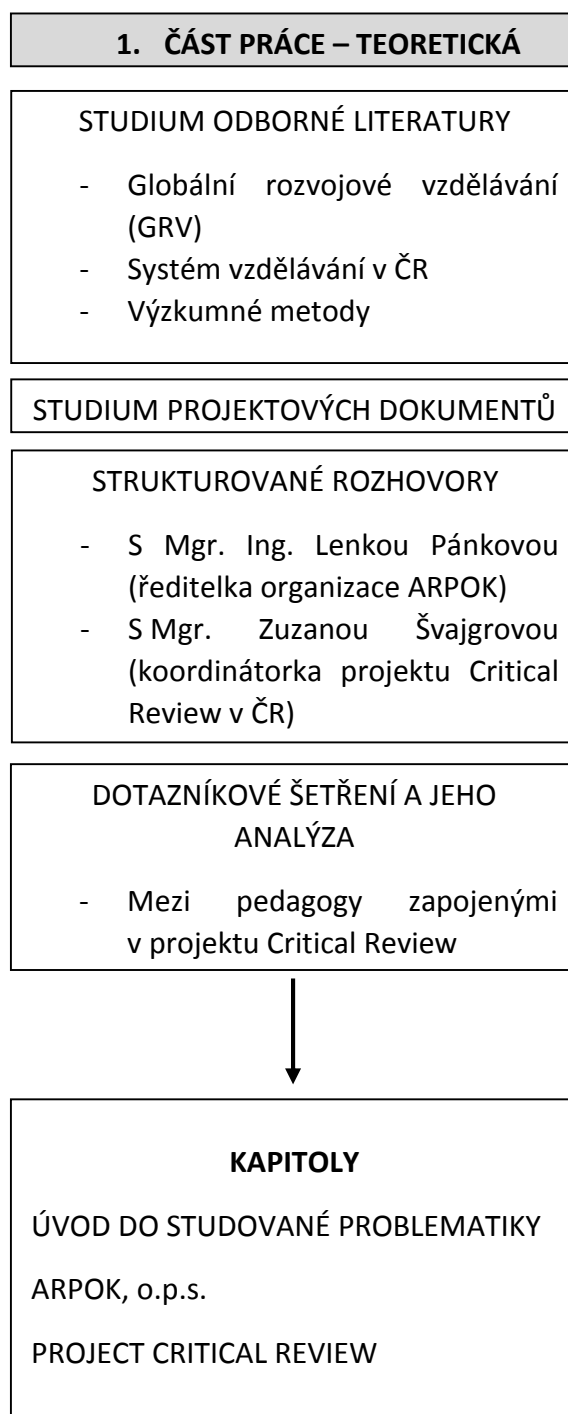
Úvod

Je to právě čtvrt století od doby, kdy naši rodiče zvonili klíči na náměstí za svobodu a lepší budoucnost. Česká společnost od té doby prošla rozsáhlými změnami a Česká republika se zařadila mezi nejvyspělejší země světa. I přesto, že úroveň vzdělávání byla vždy na vysoké úrovni, i školství naší země muselo projít mnohými reformami a muselo reagovat na měnící se potřeby společnosti. Netroufám si říci, zda všechny změny byly vždy k lepšímu, nicméně pozoruji jistý trend přiblížit se k úrovni vzdělávání zemí západní Evropy. Školy, kurikula, pedagogové musí své žáky připravit na rychle se měnící podmínky jak na trhu práce, tak také ve světě. Vzdělávání se již nesoustředí pouze na získávání znalostí, ale zejména na osvojení si kompetencí a kritického myšlení. Média, v současnosti velkou měrou také ta sociální, denně přináší spoustu informací z různých koutů naší globalizované modré planety. Velkou roli proto hraje globální rozvojové vzdělávání (GRV), které pomáhá žákům i tyto informace lépe pochopit a pracovat s nimi. Pedagogové postupně, za podpory nevládních organizací, začleňují globální témata do své výuky. Vzhledem k tomu, že GRV není standardní součástí pedagogického studia, učitelům mnohdy chybí znalosti, zdroje, metodiky, školení či zázemí pro aplikaci palčivých témat současného světa do výuky. Proto vítám každý projekt, který pedagogům usnadní začlenění globálních témat do výuky a posune tak české školství správným směrem. Vždyť tak jako Mark Twain, ani my bychom neměli dopustit, aby nám škola stála v cestě ke vzdělání.

Cíle a metodologie práce

Diplomová práce si klade za cíl ověřit a zapracovat výsledky výzkumu do výukových materiálů, které nově vznikly v rámci projektu Critical Review of the Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited to the Global Society (dále jen Critical Review). Na úvod je však vhodné vysvětlit postupný vývoj a zpřesnění obsahu této diplomové práce. Během procesu psaní diplomové práce došlo k užšímu výběru výukových materiálů, které budou ověřovány autorkou diplomové práce (bude vysvětleno dále v diplomové práci) a k rozšíření kritérií, podle kterých bude autorka tyto výukové materiály ověřovat. Protože v průběhu práce také došlo k nutnosti vyjasnit používanou terminologii, vztah organizace ARPOK ke globálnímu rozvojovému vzdělávání (GRV) a obsah a cíle projektu Critical Review, byla práce rozčleněna na dvě části – teoretickou a praktickou. Postup práce je shrnut ve **Schématu č. 1** a ve **Schématu č. 2**. Autorka diplomové práce v průběhu práce prováděla bibliografickou citaci na základě normy ČSN ISO 690 (01 0197), která je platná od roku 2011.

Schéma č. 1: *Postup práce – teoretická část*



Zdroj: Autorka diplomové práce

Ze **Schématu č. 1** vyplývá, že první část práce, respektive část teoretická, vychází ze studia odborné literatury a projektové dokumentace (kompilačně-rešeršní metoda), ze sběru

dat formou strukturovaného rozhovoru¹ a z analýzy výsledků dotazníkového šetření mezi pedagogy zapojenými do projektu Critical Review. V teoretické části autorka shrnuje základní informace o projektu Critical Review. Přestože se jedná o mezinárodní projekt, pro potřeby diplomové práce se autorka zabývá především jeho realizací v České republice.

Jak je uvedeno výše, autorka diplomové práce využila metodu rešeršně – kompilační, metodu strukturovaného rozhovoru a dotazníkového šetření. Jak uvádí Lojda (2011: 116), *rešeršně-kompilační metoda* je: „založena na sbírání různých názorů a odpovědí k dané problematice.“ Tuto metodu můžeme tedy charakterizovat jako metodu studia a ověřování faktů, následuje pak jejich interpretace. Cílem je získat a interpretovat přehled o úrovni poznatků v dané problematice. (Janíček, Grepl, Krejčí, c2015)

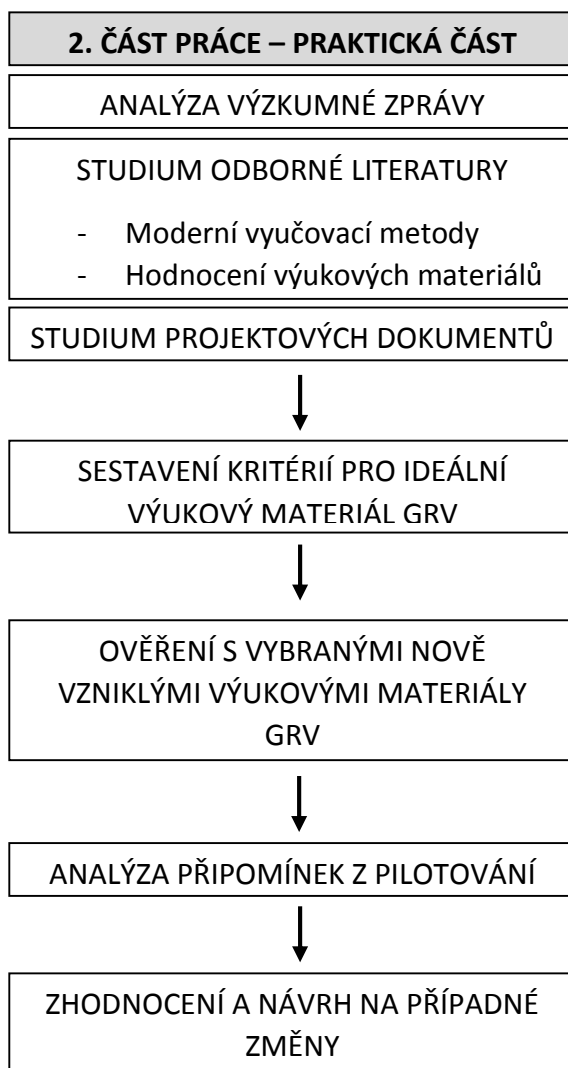
Sedláková (2014: 208) charakterizuje *strukturovaný rozhovor* jako: „specifickou, uměle navozenou sociální situaci, která vzniká na popud tazatele.“ Tato výzkumná metoda je založena na interakci mezi výzkumníkem a respondentem, přičemž dochází ke zjišťování faktů, postojů a motivů respondenta. (Čábalová, 2011: 104) Účelem je pak formulace znalostí a jejich analýza. Strukturovaný rozhovor je zpravidla veden dle předem připraveného scénáře, otázky kladené tazatelem jsou otevřené a jejich pořadí lze měnit podle momentálního vývoje. Zařadit lze také tzv. sondážní, neboli doplňující otázky. Odpovědi jsou pak volně formulované respondentem. (Sedláková, 2014: 210) Čábalová (2011: 107) zdůrazňuje důležitost vstupní motivace, která by měla probíhat ve vstupní části rozhovoru a měla by se zaměřovat na obecná témata. Dále zdůrazňuje nutnost tematického řazení otázek a zachování neutrálního postoje vůči odpovědím respondentů. Autorka diplomové práce pro záznam vedených rozhovorů využila diktafon a poté rozhovory přepsala do písemné podoby (viz Příloha č. 1 a Příloha č. 2).

Dotazníkové šetření lze definovat jako výzkumnou metodu zachycující názory, postoje, znalosti či mínění zkoumaných subjektů. (Sedláková, 2014: 158) Gavora (2010: 122) vymezuje dotazník jako: „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ Chráska (2007: 163) samotný dotazník definuje jako: „soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně sestaveny.“ Na tomto základě dochází k získávání vysoce standardizovaných dat, což zajišťuje jejich srovnatelnost.

¹ Strukturovaný rozhovor byl veden s ředitelkou organizace ARPOK, o.p.s. Mgr. Ing. Lenkou Pánkovou a koordinátorkou projektu Critical Review v ČR Mgr. Zuzanou Švajgrovou

(Sedláková, 2014: 158) Autorka diplomové práce využila tzv. *internetového dotazování* (web survey), kdy respondent vyplňuje dotazník přímo na webových stránkách. (viz Příloha č. 3) Pro sestavení dotazníku autorka využila dotazníkový formulář společnosti Google. Respondentům byl zaslán e-mail, obsahující průvodní dopis a odkaz na webovou stránku s naprogramovaným dotazníkem. Výhodou internetového dotazování je, že odpovědi respondentů jsou automaticky odesílány a ukládány na server, kde mohou být průběžně kontrolovány. Dotazník byl zcela anonymní. Autorka diplomové práce v dotazníku zapojeným pedagogům kladla pouze otevřené (nestrukturované) otázky, které nenavrhovaly respondentům žádné hotové odpovědi. (Chráška, 2007: 166) Kohoutek (2010) uvádí, že otevřené otázky: „dávají odpovědím respondenta širší vztahový rámec. Mohou tak ukázat na důležité vztahy a souvislosti.“ Gavora (2010: 127) uvádí, že výhodou otevřených otázek v dotazníku je, že „nevnucují volbu“. Celkovou výhodou dotazníkového šetření je pak jeho menší časová náročnost oproti metodě strukturovaného rozhovoru. (Kohoutek, 2010)

Schéma č. 2: Postup práce – praktická část



Zdroj: Autorka diplomové práce

Praktická část práce reflektuje hlavní cíl práce, který byl popsán výše v úvodu této kapitoly. Autorka diplomové práce na základě studia odborné literatury, projektových dokumentů a analýzy výzkumné zprávy *Postoje a potřeby učitelů ke vztahu ke GRV*² sestaví kritéria ideálního výukového materiálu GRV. Dále ověří, zda vybrané nově vzniklé výukové materiály odpovídají těmto kritériím. Protože se jedná o doposud nepublikované výukové materiály, nejsou součástí příloh této diplomové práce.³ Poté provede analýzu připomínek pedagogů k výukovým materiálům z pilotování. Na základě získaných dat pak provede

² Tato výzkumná zpráva vznikla v rámci projektu Critical Review of the Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited to the Global Society

³ Výukové materiály jsou ve fázích, kdy byly ověřovány, archivovány organizací ARPOK, o.p.s. i autorkou diplomové práce

zhodnocení vybraných nově vzniklých výukových materiálů GRV a vytvoří návrh na případné změny.

1. Úvod do studované problematiky

1.1 Terminologie

Pro představení východisek diplomové práce je nutné zabývat se terminologií. V kontextu mezinárodního aspektu projektu Critical Review a různých bibliografických zdrojů se autorka diplomové práce setkala s odlišnými variantami pedagogických termínů. V literatuře, ale také v projektových dokumentech a při strukturovaných rozhovorech se vyskytovaly termíny *metodický materiál*, *výukový materiál* či *lekce*. Jednotlivé termíny a pojmy je proto třeba vysvětlit, aby nedošlo k nejasnostem.

V projektových dokumentech byl používán termín *metodický materiál*. Autorka diplomové práce se domnívá, že pojem *metodický materiál* koresponduje s termínem *metodická příručka*, či *metodický průvodce*. Jak uvádí Průcha (2003: 122), *metodická příručka* je: „součást pomocných materiálů pro učitele. Návod, jak pracovat se žáky, učebnicemi, učebními pomůckami.“ Kolář (2012: 74) tento pojem charakterizuje jako: „pomocný materiál pro učitele, který vysvětluje, jak pracovat např. s novou doporučenou metodou, s novým komplexem obsahu, s moderní pomůckou ve vyučování či s nově zavedenou učebnicí.“ Naopak termín *výukový*, či *vzdělávací materiál*, lze dle Lepila (2010: 5) charakterizovat jako: „sdělení učební informace“ a slouží ke zkvalitnění výuky. Vznikají jako výsledek inovované přípravy pedagogického pracovníka, kdy pedagogický pracovník používá nové zdroje informací nebo informace zpracovává novým způsobem. Součástí výukového materiálu by pak měl být *metodický materiál* tak, aby mohl být dále sdílen mezi pedagogickými pracovníky, ale také odbornou veřejností. (MŠMT ČR, 2011) V projektových dokumentech a při strukturovaném rozhovoru s koordinátorkou projektu Mgr. Zuzanou Švajgrovou se autorka diplomové práce dále setkala s termínem *lekce*. Tento termín byl v kontextu projektu Critical Review používán z důvodu jeho mezinárodního přesahu. Lekci lze však chápat spíše jako vyučovací hodinu či část učební látky, nežli komplexní výukový materiál. (ÚJČ AV ČR, c2008-2015) Dle autorky diplomové práce se v kontextu české pedagogiky nejedná o odborný termín. *Lekce* je pojem často používaný laickou veřejností a

bývá často zaměňován s odborným pojmem výuka. Na základě výše uvedených poznatků se autorka diplomové práce rozhodla používat dále v diplomové práci přesnější termín *výukový materiál*.

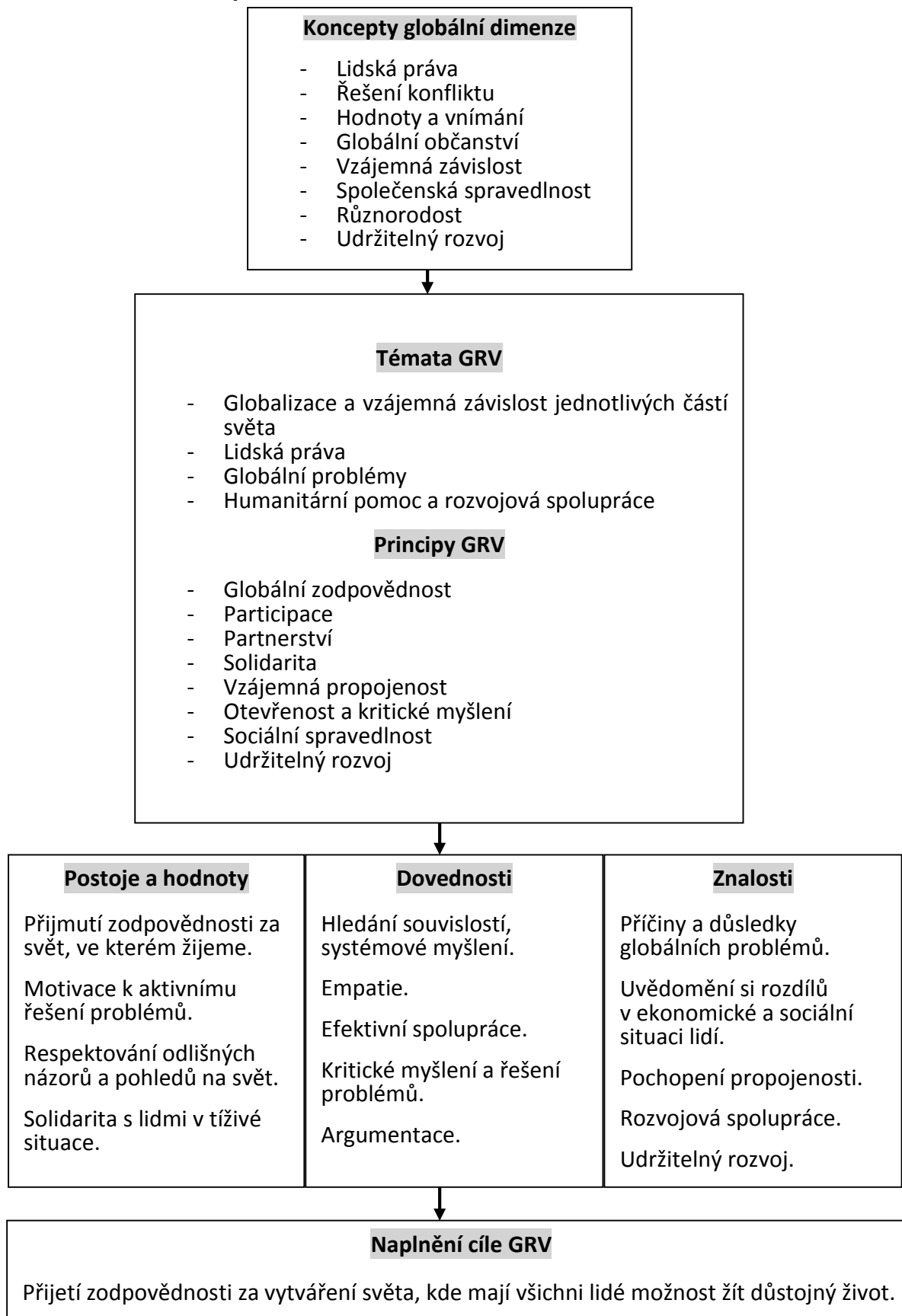
1.2 Globální rozvojové vzdělávání

Dále je pro pochopení témat, na kterých je projekt Critical Review postaven, třeba nejdříve stručně představit hlavní charakteristiky GRV. Současný rychle se měnící svět je vysoce globalizovaný. Nelze popřít propojení našeho každodenního života s životy ostatních lidí, velmi často žijících na opačném konci světa. Tuto konektivitu umožňuje především rozvíjející se infrastruktura, dostupnost a široké využití moderních technologií a z toho vyplývající propojený světový trh. Soudobé světové výzvy a problémy se tak dotýkají nás všech a je třeba na ně adekvátně reagovat. Od roku 1995 je Česká republika členem Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a od roku 2004 pak členskou zemí Evropské unie (EU). Jako taková se tedy zařadila k nejvyspělejší zemím světa a zavázala se k rozvojové pomoci zemím globálního jihu. Aby naše země byla schopná dostát svým závazkům a aktivně se podílet na řešení palčivých globálních problémů, musí mít podporu široké české veřejnosti. (MZV ČR, 2010: 4) Osvěta v oblasti globálních souvislostí se proto stala více než nutnou. Vacková in Dudková a Tillová (2012) zdůrazňuje potřebu začlenění GRV do výuky také proto, že: „jsme léta žili uzamknuti za železnou oponou a spousta věcí k nám nedoléhala. Bylo nesmírně pohodlné o spoustu věcí se nestarat, vždyť to za nás vyřeší nebo nevyřeší někdo jiný.“ A právě tento postoj se koncept GRV snaží změnit.

V českém kontextu je prostředkem osvěty v oblasti globálních souvislostí zejména globální rozvojové vzdělávání. Tato terminologie je ve své podstatě jedinečná - skládá se z dvou v západní Evropě používaných termínů: Development Education, neboli rozvojové vzdělávání a Global Education, neboli globální výchova. (Nádvorník, 2004: 15) V České republice používaný termín GRV byl oficiálně zaveden z důvodu dlouholetého používání jak odbornou pedagogickou, tak také laickou veřejností a z důvodu explicitního vyjádření, že se jedná o vzdělávání v kontextu globálního rozvoje, nikoliv osobnostního rozvoje. (MZV ČR, 2010: 5) Národní strategie GRV ČR (2010: 5) pak GRV definuje jako: „Celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým,

environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů.” Složky GRV jsou znázorněny ve **Schématu č. 1** a dále popsány níže.

Schéma č. 3: Globální rozvojové vzdělávání



Zdroj: Autorka na základě NS GRV ČR 2011-2015 (2010) a publikace Globální dimenze ve výuce: příručka pro vzdělávání učitelů (2013)

Ze **Schématu č. 3** vyplývá, že témata, se kterými GRV pracuje, vychází z osmi základních konceptů globální dimenze. Globální dimenzi lze dle Belgeonne (2013: 7) definovat jako koncept, který zkoumá: „co nás propojuje s ostatním světem.“ Za využití principů GRV pak dochází k získávání nových znalostí cílových skupin, k modifikaci postojů a hodnot a k rozvíjení jejich dovedností. GRV se začleňuje jak do formálního vzdělávání, kde pozitivně ovlivňuje cílovou skupinu dětí, žáků, studentů a pedagogických pracovníků, tak také do neformálního vzdělávání, kde se cílová skupina rozšiřuje o děti a mládež sdružených v zařízeních pro zájmové vzdělávání, o volnočasové pracovníky a o zaměstnance neziskové, soukromé i státní sféry. (MZV ČR, 2010: 12)

Dle NS GRV ČR 2011-2015 je tedy hlavním cílem GRV: „zajistit všem občanům ČR přístup k informacím o rozvojových zemích a globálním rozvoji a motivovat je k aktivnímu přístupu při řešení globálních problémů a problémů rozvojového světa.“ GRV reaguje na aktuální světové události a rozvíjí celostní přístup ke světu poukazováním na vzájemné souvislosti. (Nádvorník, 2004: 13) Realizace GRV usiluje o rozvoj sebeuvědomění, o uvědomění si dopadů vlastního jednání a o rozvoj schopnosti nahlížet na kontroverzní témata dneška z různých perspektiv. (Belgeonne, 2013: 11) Vacková in Dudková a Tillová (2012) uvádí, že: „Globální rozvojové vzdělání nabízí spoustu příležitostí přemýšlet nejen o problémech, ale zároveň také o způsobech jejich řešení. O řešeních, která nebývají ani jednoduchá, ani jednoznačná.“

Vznikem České republiky v roce 1993 započala reforma školství. Jak uvádí Zeman (2006: 4): „Reforma českého školství probíhá v celoevropském kontextu vývoje moderní pedagogiky a vzdělávacích systémů jednotlivých evropských i mimoevropských států.“ Změny, které s sebou reforma přináší, vyvrcholily v roce 2004, kdy došlo ke kurikulární transformaci, kdy se od centrálně stanovených osnov výuky přešlo k tzv. rámcovým vzdělávacím programům (RVP). (Gošová, 2011b) RVP se tak staly hlavními kurikulárními dokumenty, na jejichž základě si každá škola vytváří svůj školní vzdělávací program (ŠVP). Součástí RVP jsou tzv. průřezová témata, která reflektují aktuální problémy současného světa a pomáhají rozvíjet postoje a hodnoty žáků. (VÚP, 2007: 90) Průřezová témata tak reflektují cíle, témata a principy GRV. (Štěpánková, 2014) Zakotvení GRV v průřezových tématech RVP, respektive prolínání průřezových témat a témat GRV v kontextu rozvoje hodnot a postojů žáků shrnuje **Tabulka č. 1**.

Tabulka č. 1: Průřezová témata a témata GRV v kontextu rozvoje hodnot a postojů žáků

PRŮŘEZOVÉ TÉMA	HODNOTY A POSTOJE	TÉMA GRV
Osobnostní a sociální výchova	<ul style="list-style-type: none"> - pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým - vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci - vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů - přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování - napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování 	<p>Lidská práva</p> <p>Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce</p>
Výchova demokratického občana	<ul style="list-style-type: none"> - vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě - přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost - rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů - motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším - umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze) - vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností - vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu 	<p>Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa</p> <p>Lidská práva</p> <p>Globální problémy</p> <p>Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce</p>
Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech	<ul style="list-style-type: none"> - pomáhá překonávat stereotypy a předsudky - utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti 	<p>Lidská práva</p> <p>Globální problémy</p>
Multikulturní výchova	<ul style="list-style-type: none"> - stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu - pomáhá uvědomovat si neslučitelnost rasové (náboženské či jiné) intolerance s principy života demokratické společnosti - vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu - učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám 	<p>Lidská práva</p> <p>Globální problémy</p>

Environmentální výchova	<ul style="list-style-type: none"> - přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty - vede k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů - vede k pochopení významu a nezbytnosti udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti - podněcuje aktivitu, tvořivost, toleranci, vstřícnost a ohleduplnost ve vztahu k prostředí - vede k angažovanosti v řešení problémů spojených s ochranou životního prostředí - vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví 	Lidská práva Globální problémy
Mediální výchova	<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci - napomáhá k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace - rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení 	Lidská práva

Zdroj: Autorka diplomové práce na základě NS GRV a RVP pro ZŠ

2. ARPOK, o.p.s.

Dnešní nevládní organizace ARPOK, o.p.s. (dále jen ARPOK) byla pod názvem Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o.p.s. založena Olomouckým krajem a Univerzitou Palackého v Olomouci (UPOL) dne 13. 9. 2004. V roce 2013 se Olomoucký kraj vzdal pozice zakladatele a do roku 2014 tak pak organizace vstoupila s jedním zakladatelem (UPOL) a s kratším názvem – ARPOK, o.p.s. Jako obecně prospěšná společnost spadá pod typ právnické osoby s právní subjektivitou. Její jednání a hospodaření dnes upravuje zákon č. 231/2010 Sb. (Novela zákona o obecně prospěšných společnostech).

Od samého počátku se však ARPOK angažoval také na poli GRV a vzdělávací činnost se postupem času stala hlavní činností organizace. ARPOK (c2013a) své poslání formuloval takto: „Jsme nezisková organizace, která přináší do škol globální rozvojové vzdělávání. Pomáháme učitelům, jak učit aktuální témata dneška (např. chudoba, migrace, odpovědná spotřeba), a otevřeně o nich mluvíme se žáky. O těchto tématech informujeme i veřejnost, a tak podporujeme otevřenou a tolerantní společnost a aktivní zapojení lidí do dění kolem sebe.“ Ve svých počátcích, v roce 2005, ARPOK nabízel školám, v té době především v regionu, šest výukových programů. V době, kdy je psána tato diplomová práce, jich ARPOK nabízí již dvacet. Jak ale uvádí ředitelka organizace Pánková (2014), tak: „škála nabízených služeb je mnohem širší.“ Kromě výukových materiálů organizace školám nabízí pořádání tematických dní, výukové materiály, semináře pro pedagogy, konzultace o možnostech začleňování globálních témat do školních vzdělávacích programů a v neposlední řadě také zapůjčuje různé tematické výstavy. Všechny výukové programy jsou postaveny na NS GRV ČR, teorii pedagogického konstruktivismu⁴ a konceptu kritického myšlení⁵. Jednotlivé výukové materiály jsou pak postaveny na třífázovém modelu učení E-U-R⁶. Lektori výukových

⁴ Vnímá učení jako aktivní proces, k porozumění pojmu dochází na základě osobních zkušeností a autentických činností žáků; učí žáka aktivně myslet, aktivně pracovat s pojmy, žák si vytváří komplexní představu; podporuje kognitivní, sociální i emoční rozvoj žáka (Kosíková, 2011: 92-95)

⁵ Nástroj, který žákům pomáhá přejít od povrchního k hloubkovému učení, k nalézání souvislostí a vyvozování vlastních závěrů (Zormanová, 2012b: 114); spočívá v následujících schopnostech: flexibilita práce, schopnost klást si otázky, analyzovat informace a schopnost nezávislého myšlení (Geraldine, Pat, 2010: 266)

⁶ Evokace – uvědomění si významu – reflexe: žáci si vybavují, co o daném tématu již vědí - žáci aktivně zpracovávají zdroj nových informací – žáci si formulují svůj nový pohled na dané téma (Košťálová, Hausenblas, 2006: 67)

programů se pak řídí Kodexem lektora a lektorky ARPOKu, tak, aby svou činností naplňovali poslání, vizi a cíle organizace.

V době psaní této diplomové práce je organizace ARPOK zapojena do tří projektů na národní úrovni⁷ a do dvou projektů na úrovni mezinárodní⁸, z nichž jeden je právě projekt Critical Review, jímž se tato diplomová práce dále zabývá. (ARPOK, c2013b)

3. Projekt Critical Review of the Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited to the Global Society

Pro představení projektu Critical Review je nejprve vhodné krátce popsat, na jaké potřeby reaguje a k čemu se snaží přispět. Česká republika se v oblasti GRV přibližuje vyspělým zemím západní Evropy. I přesto se pedagogové potýkají s nedostatkem materiálů, které by jim pomohly efektivněji začleňovat globální rozvojová témata do jednotlivých výukových předmětů. V České republice doposud chyběl výzkum, který by analyzoval potřeby pedagogů v této oblasti, stejně tak jako podrobná analýza kurikul a didaktických materiálů, na jejichž základě by mohly výukové materiály GRV pro pedagogy vzniknout. (ARPOK, 2012) Projekt Critical Review reaguje na cíle uvedené v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015. Stěžejním cílem této strategie je pak: „Zajistit všem občanům České republiky přístup k informacím o rozvojových zemích a globálním rozvoji a motivovat je v aktivním přístupu při řešení globálních problémů rozvojového světa.“ (MZV ČR, 2010: 17) Projekt současně reflektuje požadavek, aby hlavní vzdělávací koncepce a vzdělávací programy odrážely cíle a principy a obsahovaly témata GRV. Cílem projektu je tedy přispět, na základě výzkumu, k začlenění témat a metod GRV do vzdělávacích kurikul dějepisu, zeměpisu a společenských věd, prostřednictvím nových výukových materiálů. Tyto materiály by měly reagovat na potřeby pedagogů, a tím přispět ke zvýšení povědomí společnosti o globálních souvislostech, to vše prostřednictvím neeurocentricky vedené výuky. Neeurocentrický pohled na globální společnost a jeho historický původ by měl pomoci rozvinout novou kulturu mezinárodních vztahů a podpořit zájem veřejnosti o bližší pochopení a diskuzi globálních problémů. (ARPOK, 2012) Vytvořené výukové materiály

⁷ Světová škola, Učíme v souvislostech, Posilování kapacit ARPOKu

⁸ Experiencing the world

budou dále šířeny a využívány prostřednictvím nově vzniklé publikace, která bude široce dostupná.

3.1 Popis projektu

Projekt Critical Review je mezinárodním projektem, do něhož jsou zapojeny nevládní organizace z šesti zemí Evropské unie, a to konkrétně z Itálie, Irska, Nizozemí, Rakouska, Bulharska a České republiky. Žadatelem projektu je italská nevládní organizace CVM, která je tedy také hlavním koordinátorem.⁹ Všechny partnerské organizace dlouhodobě pracují v oblasti GRV a své zkušenosti vzájemně sdílely na řadě společných seminářů. Projekt je tříletý – je realizován v období od 1. 5. 2013 do 30. 4. 2016 a je podpořen z prostředků Evropské komise a na národních úrovních kofinancován z dalších zdrojů. (ARPOK, 2012) Koordinátorka projektu v České republice Zuzana Švajgrová (2015) upřesňuje, že: „V České republice je projekt kofinancován Českou rozvojovou agenturou.¹⁰ To umožňuje do projektu zahrnout aktivity navíc, které jsou důležité v našem národním kontextu.“ Existuje však obecná struktura projektu, kterou musí dodržovat všechny partnerské organizace, tj. provést výzkum zaměřující se na vztah pedagogů ke GRV, spolupracovat s pedagogy na vytváření lekcí a jejich pilotování, vydat metodiku a přeložit část lekcí do anglického jazyka a sdílet je s partnerskými organizacemi. V tématech nově vzniklých lekcí musí být zahrnut historický přesah tak, aby byla patrná příčina a důsledek v historických souvislostech. (Švajgrová, 2015)

V rámci projektu je stěžejní spolupráce s pedagogy. Organizace spolupráce s pedagogy v rámci jednoho roku projektu je znázorněna ve **Schématu č. 4** níže. S nabídkou spolupráce byli osloveni primárně ti učitelé, kteří už měli povědomí o organizaci ARPOK na základě předchozí spolupráce. (Švajgrová, 2015) V průběhu roku 2013 se pak do projektu zapojilo 15 pedagogů, působících na gymnáziích a druhých stupních základních škol v Olomouckém, Moravskoslezském a Zlínském kraji. (ARPOK, 2014) Tito učitelé se zúčastnili výzkumu, který bude popsán v kapitole „2. 3 Harmonogram, výstupy a aktivity projektu“ diplomové práce.

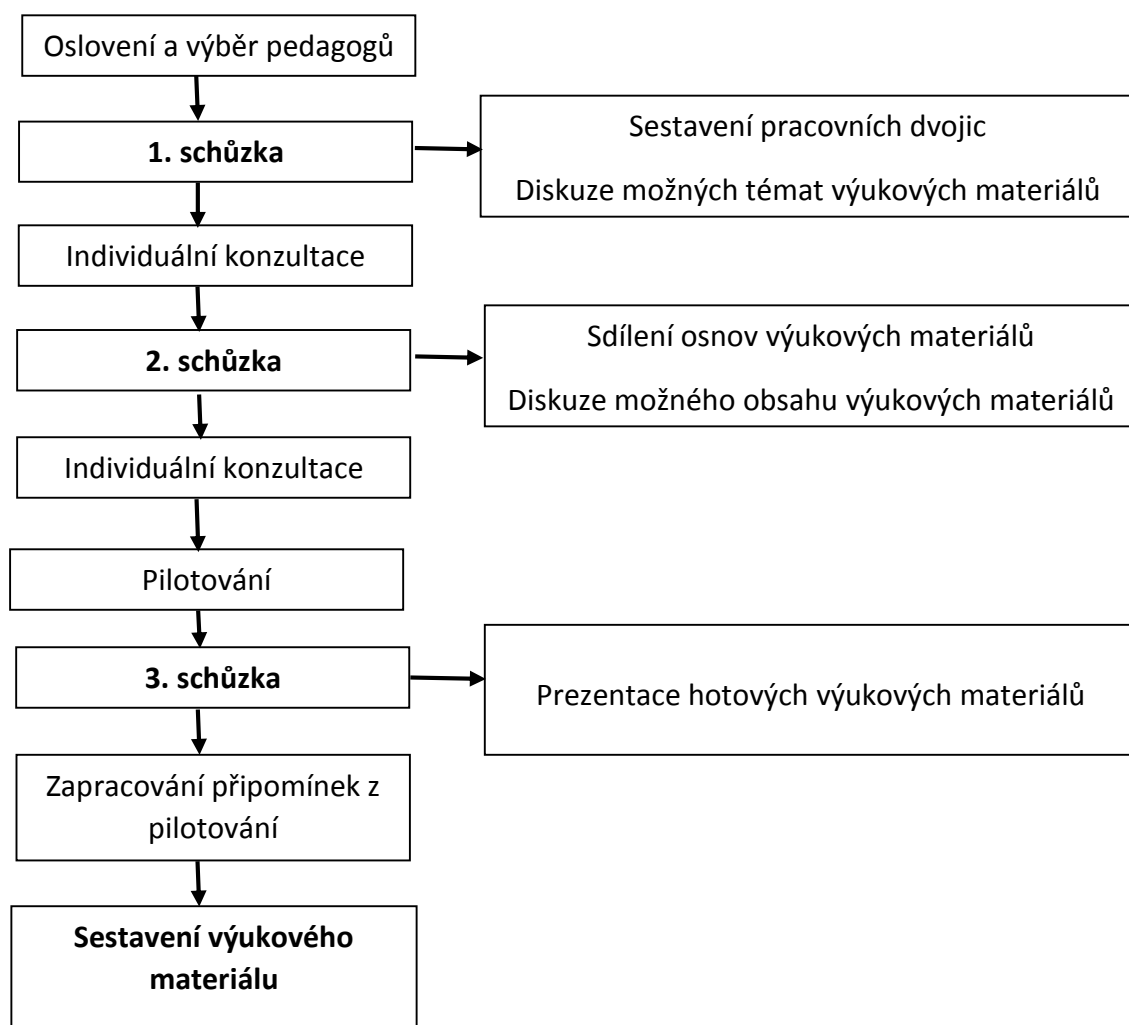
⁹ Mezi partnerské organizace zapojené do projektu patří irská nevládní organizace AIDS PARTNERSHIP with AFRICA, nizozemská nevládní organizace Centrum voor mondial onderwijs of the Radboud University Nijmegen, bulharská nezisková organizace Expert Support Association, rakouská nevládní organizace Südwind –die Agentur für Süd-Nord Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit GesmbH, italské nevládní organizace Associazione di Cooperazione Cristiana Internazionale, AMICI DEI POPOLI ONG, Comitato Internazionale per lo Sviluppo dei Popoli, Centro Volontari Cooperazione allo Sviluppo, Organismo Sardo di Volontariato Internazionale Cristiano, PROGETTO DOMANI: CULTURA E SOLIDARIETÀ, Regional Authority of Marche a v neposlední řadě česká nevládní organizace ARPOK.

¹⁰ Projekt je financován v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR

Během průběhu projektu došlo k dynamickým změnám v rámci zapojených pedagogů, kdy jich několik z projektu z osobních a pracovních důvodů odstoupilo. Jak ale dodává Švajgrová (2015): „Vzhledem k tomu, že se do projektu přidali další pedagogové, nezpůsobil odchod těch původních žádné komplikace.“ Během každého roku projektu jsou organizována společná setkání, jejichž cílem je sjednotit znalosti pedagogů o konceptu GRV, rozebrat a společně nastavit kritéria nově vznikajících výukových lekcí a konzultovat jejich témata a strukturu. (ARPOK, 2014) Na začátku každého roku projektu jsou pak sestaveny pracovní dvojice pedagogů, kteří na jednotlivých lekcích dále společně pracují. Švajgrová (2015) uvádí, že: „To je na projektu inovativní. Lekce¹¹ nevytvářejí jednotlivci, ale více učitelů dohromady. Přinese to pohledy z hlediska různých aprobací.“ Společná setkání učitelů dále umožnila pedagogům zvyšovat úroveň svých vědomostí a dovedností, získali přístup k již existujícím materiálům GRV a poskytla jim možnost sdílení zkušeností a inspiraci pro začleňování GRV do výuky. (ARPOK, 2014) Po celou dobu projektu dochází k individuálním konzultacím mezi zapojenými pedagogy a koordinátorkou projektu, a to formou jak osobních setkání, tak prostřednictvím elektronické komunikace.

¹¹ Výukové materiály

Schéma č. 4: Harmonogram jednoho roku spolupráce ARPOKu s pedagogy v rámci projektu *Critical Review*



Zdroj: Autorka na základě projektové dokumentace (ARPOK, 2012) a rozhovoru s koordinátorkou projektu (2015)

3.2 Cílové skupiny projektu

Primární cílovou skupinou projektu, která je přímo pozitivně ovlivněna výstupy projektu, jsou pedagogové dějepisu, zeměpisu a společenských věd na 2. stupni ZŠ, SŠ a gymnáziích. Kromě toho, že projekt reaguje na potřeby pedagogů a nabízí jim tak rozšíření nabídky výukových materiálů GRV, umožňuje jim také podílet se na samotné tvorbě a pilotáži výukových materiálů. Tímto způsobem se dále rozšiřují kompetence pedagogů pro výuku globálních témat a je zajištěna relevantnost a aplikovatelnost výukových materiálů do praktické výuky na školách. (ARPOK, 2012) Sekundární cílovou skupinou jsou pak opět

pedagogové dějepisu, zeměpisu a společenských věd na 2. stupni ZŠ, SŠ a gymnáziích, dále pak žáci 2. stupně ZŠ, SŠ a gymnázií a v neposlední řadě rodiče. Tato cílová skupina využívá pozitivní dopady projektu dlouhodobě. Z dlouhodobého hlediska tak pedagogové zapojení do projektu získávají znalost o globálních tématech a dovednosti, jak je začleňovat do výuky. Důraz je také kladen na zlepšení schopnosti pedagogů propojovat témata předmětů a nacházet a vyučovat historické souvislosti globálních témat. (ARPOK, 2014)

Během své existence ARPOK navázal spolupráci s celou řadou škol a pedagogů a s mnohými z nich ARPOK spolupracuje dlouhodobě. Proto také dokáže velmi efektivně reagovat na jejich potřeby. Existují však rizika, která by mohla ohrozit naplnění cílů projektu. Za hlavní rizika projektu můžeme považovat:

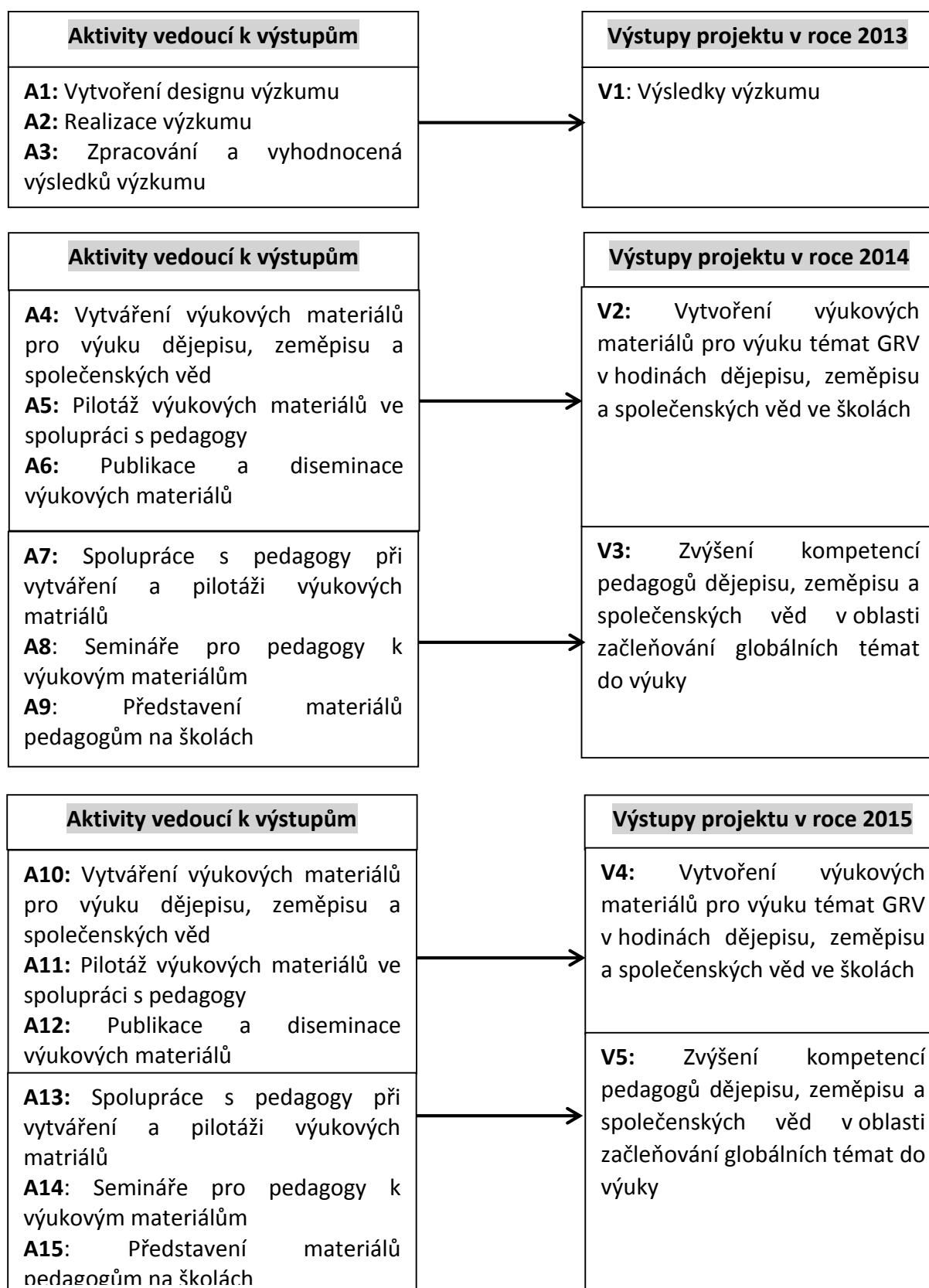
- neochotu pedagogů spolupracovat na výzkumu,
- neochotu pedagogů uvolnit prostor ve výuce pro pilotáž výukových materiálů,
- neochotu vedení škol uvolnit pedagogy na semináře,
- nezájem pedagogů o absolvování seminářů,
- nebo posouzení výukových materiálů pedagogy za nepraktické a neužitečné pro jejich výuku. (ARPOK, 2012)

V průběhu celého projektu však ARPOK usiluje o minimalizaci těchto potenciálních rizik, především otevřenou komunikací a reflektováním potřeb pedagogů a doposud se zdá, že efektivně.

3.3 Harmonogram, výstupy a aktivity projektu

Aby bylo dosaženo cíle projektu, jsou stanoveny výstupy, kterých má být dosaženo v průběhu jednotlivých let realizace pomocí klíčových a dílčích aktivit. Výstupy a aktivity jsou shrnuty v následujícím **Schématu č. 5** a analyzovány níže.

Schéma č. 5: Výstupy a aktivity projektu Critical Review



Zdroj: Autorka diplomové práce na základě projektové dokumentace

Projekt má tři klíčové výstupy. Klíčovým **výstupem č. 1** jsou výsledky výzkumu, na jehož základě pak budou dále v diplomové práci analyzovány nově vzniklé výukové materiály. **Výstupu č. 1** je dosaženo pomocí tří aktivit, které jsou následující: vytvoření designu výzkumu, realizace výzkumu a zpracování a vyhodnocení výzkumu. Výzkum byl realizován ve spolupráci s Centrem občanského vzdělávání Masarykovy univerzity (COV), což je analyticko-aplikační pracoviště MUNI, které vzniklo v roce 2009 za podpory MŠMT ČR. Centrum občanského vzdělávání je nadstranickým institutem, jehož posláním je podporovat občany v účinnějším zapojování do občanského života. (COV, c2015) Výzkum se zaměřil na postoje a potřeby pedagogů ve vztahu ke GRV. V první fázi byl vytvořen design výzkumu a byla provedena identifikace rizik. Samotný výzkum se pak skládal ze dvou navzájem se doplňujících částí – z kvalitativní části, kde bylo využito metody focusgroups¹², a kvantitativní části, kde bylo využito metody dotazníkového šetření¹³. Hrubeš, Protivínský a Čáp (2014: 15) uvádí, že: „Obě části výzkumu byly připravovány souběžně a jejich výzkumné zaměření je podobné.“ Základní výzkumná otázka byla definována následovně: Jak zlepšit začlenění rozvojových témat globálního rozvojového vzdělávání do kurikula 2. stupně základních škol, středních škol a gymnázií? (Hrubeš, Protivínský, Čáp, 2014: 4)

Osm focusgroups proběhlo na podzim roku 2013, tedy řádně dle časového harmonogramu projektu. Byly realizovány na základních a středních školách tří krajů – Olomouckého, Zlínského a Moravskoslezského.¹⁴ Cílem výzkumu bylo zjištění, zda a jak pedagogové chápou pojem GRV, zda a proč témata GRV zařazují do své výuky a o co zařazením usilují. Dále bylo zjišťováno, co pedagogům brání v tom, aby tato témata mohli vyučovat dle svých představ a jak by měly vypadat výukové materiály, které by zcela odpovídaly jejich potřebám a požadavkům. Focusgroups byly strukturovány do pěti tematických bloků, kdy každý blok odpovídal hlavní otázce, popřípadě otázce doplněné podotázkou. (Hrubeš, Protivínský, Čáp, 2014: 5) Výzkumné otázky byly realizátory výzkumu definovány takto:

¹² Neboli ohniskové skupiny. Forma výzkumného nástroje, kdy ke sběru dat dochází pomocí skupinového rozhovoru. Nejedná se však o interakci mezi výzkumníkem a respondenty, ale spoléhá se na interakci uvnitř skupiny samotné. Tato interakce je vyvolána tématy, které jsou předkládány výzkumníkem. (Morgan, 2001: 13)

¹³ Výzkumný nástroj, kdy dochází ke sběru dat pomocí dotazníku (Reichel, 2009: 26) Je charakteristický vysokou mírou standardizace, což zajišťuje srovnatelnost a spolehlivost získaných dat. (Sedláková, 2014: 158)

¹⁴ Konkrétně se jednalo o tyto školy: Základní škola Svatoplukova 7, Šternberk; Základní škola a mateřská škola Hranice, Struhlovsko; Základní škola a mateřská škola Olomouc, Nedvědova 17; Základní škola a Mateřská škola Olomouc – Nemilany; Základní škola Mánesova Otrokovice; Gymnázium Olomouc - Hejčín, Tomkova 45; Masarykovo gymnázium Příbor; Církevní gymnázium Německého řádu, Olomouc

1. Co to znamená globální rozvojové vzdělávání?
 - 1.1. Jaké jsou dle vašeho názoru cíle globálního rozvojového vzdělávání?
2. Co vás vede k tomu, že učíte témata globálního rozvojového vzdělávání?
 - 2.1. Jaká témata globálního rozvojového vzdělávání učíte?
3. Jak by vypadala ideální výuka globálního rozvojového vzdělávání ve vašem podání?
4. Co mi brání ve výuce témat globálního rozvojového vzdělávání?
5. Jak by vypadal ideální výukový materiál o globálním rozvojovém vzdělávání?
(Hrubeš, Protivínský, Čáp, 2014: 5)

V kvantitativní části výzkumu bylo provedeno dotazníkové šetření, které bylo zahájeno po realizaci focusgroups (sběr dat probíhal v listopadu a prosinci 2013 a dotazníky řádně vyplnilo 239 pedagogů). Tato část výzkumu usilovala především o rozšíření a doplnění výsledků kvalitativní části výzkumu. Dotazník se skládal z pěti částí, ale jeho stěžejní částí byla část zabývající se začleněním GRV ve výuce, která záměrně kopírovala otázky z focusgroups a napomohly tak celistvějšímu výsledku výzkumu. Hrubeš, Protivínský, Čáp (2014: 15) došli k závěru, že: „Převážná shoda výsledků obou částí pak znamená vyšší spolehlivost zjištění, oproti tomu některé dílčí rozdíly upozorňují na skutečnost, že výsledky jsou podmíněné kontextem.“ Je tedy patrné, že učitelé z různých škol mohou mít na problematiku jiný pohled. Další části dotazníkového šetření zahrnovaly témata profesního rozvoje a podpory v oblasti GRV, stejně tak témata didaktických materiálů pro GRV. Hrubeš, Protivínský, Čáp (2014: 15) uvádějí, že tato témata: „neměla přímou analogii ve focusgroups.“ Byly tam však zjištěny vzdělávací potřeby učitelů v oblasti GRV a také došlo k odhalení globálních témat, která by měla být z pohledu pedagogů začleněna do výuky, ale v dostupných učebnicích ani metodikách nejsou dostatečně zpracována. (ARPOK, 2012) Tyto informace poskytly základ pro vytváření výukových materiálů v dalších fázích projektu tak, aby byly v pedagogické praxi využitelné, tzn., aby odpovídaly časovým a materiálním možnostem škol.

Klíčovým **výstupem č. 2** je vytvoření výukových materiálů pro výuku témat GRV v hodinách dějepisu, zeměpisu a společenských věd. Tyto výukové materiály budou dále analyzovány v kapitole 4 diplomové práce.

Klíčovým **výstupem č. 3** je pak zvýšení kompetencí pedagogů dějepisu, zeměpisu a společenských věd v oblasti začleňování globálních témat do výuky. Toho by mělo být

docíleno spoluprací s pedagogy při vytváření a pilotáži nově vzniklých výukových materiálů. Pedagogové se tak lépe orientují v tématech globálního rozvojového vzdělávání a zlepšují si své kompetence vytvářet vlastní výukové materiály globálních témat a začleňovat je do výuky. Zároveň se zvyšuje pravděpodobnost, že nově vzniklé výukové materiály budou dobře využitelné v praxi a budou odpovídat potřebám učitelů a školské realitě (ARPOK, 2015) Jak již také bylo zmíněno výše v diplomové práci, během každého kalendářního roku projektu proběhly nebo proběhnou společné schůzky zapojených pedagogů. V rámci těchto schůzek byly nebo budou realizovány odborné bloky na různá témata. Témata realizovaných odborných bloků jsou shrnuta níže v **Tabulce č. 2**.

Tabulka č. 2: *Témata realizovaných odborných bloků*

Datum	Téma
7. září 2013	Koncept a principy GRV.
16. listopad 2013	Globální témata napříč historií.
5. duben 2014	Neeurocentrické vnímání historických souvislostí.
18. říjen 2014	Historické souvislosti vztahů Evropy a arabského regionu.

Zdroj: Autorka diplomové práce na základě Závěrečných zpráv projektu Critical Review

Setkání umožnila pedagogům zvyšovat úroveň jejich vědomostí a dovedností, umožnila vzájemné sdílení zkušeností a inspiraci pro začleňování témat GRV do výuky. Důraz byl kladen především na zlepšení pedagogů propojovat témata jednotlivých předmětů a nacházet a vyučovat historické souvislosti globálních témat. (ARPOK, 2015) Aby mohli pedagogové propojovat své znalosti o globálních tématech s reálnou zkušeností, byla v říjnu 2014 realizována exkurze zaměřená na problematiku migrace. Pedagogové zapojení do projektu a vybraní žáci škol, na nichž tito pedagogové působí, tak měli možnost zúčastnit se přednášek a debat s migranty z Vietnamu a Mongolska v Centru pro integraci cizinců ve Zlíně. (ARPOK, 2015) Samotní pedagogové v anonymním dotazníkovém šetření „Zvýšení kompetencí pedagogů dějepisu, zeměpisu a společenských věd v oblasti začleňování globálních témat do výuky v rámci projektu Critical Review“ (2015), jehož cílem bylo zjistit, jaký přínos pro jejich pedagogickou praxi projekt Critical Review skutečně má, uvádějí, že: „projekt nabízí ojedinělé a nové pohledy na věc.“ Nově vzniklé výukové materiály se dle

jednoho z pedagogů: „stanou součástí výukového portfolia. Posunou nás dál a v návaznosti na ně budeme hledat další cesty posunu.“ Silné a slabé stránky projektu Critical Review z hlediska zapojených pedagogů jsou shrnuty v **Tabulce č. 3**. Kompletní odpovědi pedagogů jsou pak zařazeny v *Příloze č. 3*.

Tabulka č. 3: *Silné a slabé stránky projektu Critical Review na základě odpovědí v dotazníku „Zvýšení kompetencí pedagogů dějepisu, zeměpisu a společenských věd v oblasti začleňování globálních témat do výuky v rámci projektu Critical Review“ zapojených pedagogů.*

Silné stránky projektu	Slabé stránky
Profesionalita a vstřícnost pracovníku organizace ARPOK.	Chybějící provázanost lekcí.
Navázání nových kontaktů, sdílení zkušeností a inspirace.	Schůzky o víkendech.
Práce s moderními technologiemi.	Délka schůzek.
Možnost aplikovat nově vzniklé výukové materiály, které jsou reálné, účelné a vyzkoušené, ve vyučování.	Omezení témat výukových materiálů na jednu vyučovací hodinu.
Setkání na mezinárodní úrovni.	

Zdroj: Dotazníkové šetření „Zvýšení kompetencí pedagogů dějepisu, zeměpisu a společenských věd v oblasti začleňování globálních témat do výuky v rámci projektu Critical Review“ mezi pedagogy zapojenými v projektu (2015), upraveno autorkou diplomové práce

4. Analýza výukových materiálů vzniklých v rámci projektu Critical Review

4.1 Výběr výukových materiálů k ověření

Výstupem projektu Critical Review v roce 2014 bylo vytvoření 7 výukových materiálů pro výuku témat GRV v hodinách dějepisu, zeměpisu a společenských věd. Jak už bylo uvedeno výše v diplomové práci, tyto výukové materiály byly vytvářeny dvojicemi pedagogů. Výukové materiály byly zpracovány na témata neokolonialismu, otrokářství, migrace a dopravy. Jednotlivé výukové materiály pak nesou tyto názvy:

- Čínský neokolonialismus v Africe
 - Otrokářství včera a dnes
 - Rozvoj dopravy v průběhu novověku
 - Vietnam z pohledu GRV
 - Jedna planeta, dva světy
 - Všichni jsme odněkud přišli
 - Příběhy migrace
- (ARPOK, 2015)

V rámci diplomové práce její autorka ověřuje tři z těchto sedmi výukových materiálů, a to lekce *Jedna planeta, dva světy*, *Všichni jsme odněkud přišli* a *Příběhy migrace*. Tyto tři výukové materiály spojuje jedno téma – téma migrace. Autorka diplomové práce tak reflektuje požadavek sdílení delšího celku výukových materiálů mezi všemi zapojenými organizacemi, ke kterému došlo v průběhu projektu na jeho mezinárodní úrovni. Jak uvádí koordinátorka projektu Švajgrová (2015): „například v Itálii vytvářejí velké výukové celky, až na 50 výukových hodin. Tyto výukové materiály pak využívají v různých předmětech napříč kurikulem.“ Z výzkumu *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání* však vyplývá, že učitelé v ČR preferují výukové materiály, jejichž aktivity nepřesahují více než jednu vyučovací hodinu a mohou být do výuky zařazeny dle aktuálních potřeb. (Hrubeš, Protivínský, Čáp, 2014: 11) Z důvodu mezinárodního sdílení se tedy výše tři zmíněné výukové materiály, které bude autorka diplomové práce ověřovat, mohou sjednotit

v jeden celek tak, aby nově vzniklý výukový materiál (3x45min.) korespondoval s délkou lekcí vytvořených dalšími organizacemi zapojenými do projektu.

4.2 Sestavení kritérií k ověření výukových materiálů a vysvětlení základních pojmů

Ověření nově vzniklých výukových materiálů probíhá na základě tří sad kritérií:

- Kritéria sestavená na základě projektové dokumentace (**Tabulka č. 4**),
- Kritéria sestavená na základě výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání“ (**Tabulka č. 5**),
- Kritéria sestavená na základě kritérií NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy (**Tabulka č. 6**).

Autorka diplomové práce sestavila tato kritéria na základě studia projektových dokumentů, výzkumné zprávy a kritérií NAAEE, které jsou velmi často využívány odborníky na evaluaci vzdělávacích publikací také v českém prostředí. Kritéria sestavená na základě projektové dokumentace korespondují s hlavní myšlenkou, na které byl projekt Critical Review samotný realizován. Kritéria sestavená na základě výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání“ reflektují požadavky české pedagogické veřejnosti v kontextu GRV. S těmito požadavky bylo pracováno od počátku vytváření výukových materiálů v rámci projektu Critical Review v ČR. Protože se autorka diplomové práce domnívá, že kritéria NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy lze aplikovat také na výukové materiály zabývající se nejen environmentální tematikou, a protože se domnívá, že environmentální tematika úzce souvisí s GRV, upravila tato kritéria tak, aby odpovídaly principům GRV a rozšířila o ně kritéria vyplývající z projektové dokumentace a výzkumné zprávy. Původní kritéria NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy jsou zařazeny do *Přílohy č. 4*. Výše zmíněné sady kritérií vykazují určité společné znaky, přesto se však autorka diplomové práce rozhodla neshrnovat je do jednoho celku kritérií, aby bylo patrné, z jakého *základu* tato kritéria vycházejí. Pojmy obsažené v jednotlivých kritériích budou vysvětleny níže, aby nedošlo k jejich mylné interpretaci.

Tabulka č. 4: Kritéria sestavená na základě projektové dokumentace

Výukový materiál obsahuje historický přesah a umožňuje tak žákům lépe porozumět souvislostem mezi minulostí a současností.
Výukový materiál reflektuje průřezovost témat.
Výukový materiál je založen na tzv. mikro-makro konceptu. Učí žáky propojovat události a procesy od místních po globální.
Výukový materiál učí žáky rozpoznat současné změny ve světě a učí je dovednostem řešení a adaptace.
Výukový materiál prezentuje perspektivu různých stran a umožňuje žákům, aby svůj názor mohli vyjádřit či změnit v bezpečném prostředí.
Výukový materiál podporuje aktivní občanství .
Výukový materiál obsahuje aktivní a moderní metody výuky .

Zdroj: *Projektová dokumentace (ARPOK, o.p.s., 2012), upraveno autorkou diplomové práce*

Stěžejním kritériem výukových materiálů je požadavek na jejich *historický přesah*, kdy globální témata v nich obsažená budou propojovat geografické a společenskovední témata, tak aby byly patrné historické příčiny a důsledky. Na základě projektové dokumentace by výukové materiály měly být založeny na tzv. *mikro-makro konceptu*, jehož stěžejní myšlenkou je propojení událostí a procesů od místní úrovně po úroveň globální. Principy a hodnoty GRV by měly být aplikovány ve třídách a místních komunitách (mikro úroveň) tak, aby došlo jejich přenesení na vyšší geografickou (makro) úroveň. (Alexaki, Uematsu, nedatováno) Dalším kritériem, které by měly nově vzniklé výukové materiály projektových dokumentů splňovat, je *kritérium podpory aktivního občanství, respektive občanské odpovědnosti*. Belz a Siegrist (2001: 301) odpovědnost definují jako: „připravenost a ochotu jednotlivce převzít odpovědnost v přiměřeném rámci a umět odhadnout důsledky vlastního způsobu jednání.“ Občanskou odpovědnost pak můžeme chápat jako vyšší zapojení občanů do veřejného života. Tožička (2011: 6) se domnívá, že: „to je totiž základní předpoklad k tomu, abychom odstranili ty největší problémy, s nimiž se potýkáme. Odpovědnost i schopnosti musí vycházet z občanů.“ Důraz na aktivní občanství ve výukových materiálech, respektive následně ve výuce samotné, napomáhá žákům porozumět své vlastní identitě a kultuře, pochopit jak se utváří a mění v čase a že se na ni lze dívat z různých perspektiv. Dále se rozvíjí žákova sebereflexe a jeho vnímání sebe sama jako součástí širšího celku. Žáci se učí formulovat myšlenky, vyjednávat a vést dialog, a dále si rozšiřují své kompetence týmové práce. (Endrštová et al., 2014: 24) Prostředkem pak mohou být různé *aktivní a moderní*

výukové metody, často nazývané též metody aktivizační či inovativní. (Zormanová, 2012a: 143) Výuková metoda jako taková podle Maňáka a Švece (2003: 21) „zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů.“ Pro aktivní a moderní metody je charakteristické aktivní postavení žáka ve výuce, kdy dle Zormanové (2012: 143) žák: „aktivně vyhledává a zpracovává informace, aktivně spolupracuje s ostatními žáky, učí se týmové práci, rozvíjí své komunikační dovednosti, tvořivost, schopnost samostatného myšlení a samoučení“. Mezi tyto metody můžeme dle Kotrby a Laciny (2011) zařadit např.:

- metody problémového učení (práce s textem, metoda volného psaní, tvorba myšlenkových map, řešení problémových úloh, či úlohy s předvídáním),
- didaktické hry a soutěže,
- metody diskuzní (brainstorming, diskuze, snowboling, metoda cílených otázek...),
- inscenační metody (tzv. dramatizace a hraní rolí),
- aj.

Někteří odborníci zastávají názor, že pojem moderní metody je zavádějící. Domnívají se, že tyto metody mají svou historickou tradici a v minulosti již byly využívány. Dle Mazáčové (2004) však nelze popřít, že: „významným prvkem současné výuky na školách se stává prožitek“ a aktivní a moderní metody výuky mají na školách své důležité místo.

Tabulka č. 5: Kritéria sestavená na základě výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání“

Výukový materiál je kompletně zpracován . Obsahuje: 1. základní informace, 2. různé a pestré aktivity (realizace každé z nich netrvá déle než 15 minut), 3. reálné příklady, 4. pracovní list i s řešením, 5. další zdroje, ze kterých je v případě potřeby možné čerpat.
Výukový materiál klade důraz na osobní prožitek žáka .
Výukový materiál je interaktivní a podporuje diskuzi .
V rámci výukového materiálu je zakomponovaná reflexe .
Výukový materiál reflektuje průřezovost témat .
Výukový materiál je zpracován odborníky na GRV i na didaktiku .
Výukový materiál obsahuje metodiku a metodické poznámky .

Výukový materiál je **odzkoušen v praxi**.

Výukový materiál je **dostupný v elektronické podobě**. Pokud možno je editovatelný a snadno přístupný (lze stáhnout z webu).

Zdroj: Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání (HRUBEŠ, PROTIVÍNSKÝ, ČÁP, 2014), upraveno autorkou diplomové práce

Z výzkumné zprávy Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání vyplývá, že by nově vzniklé výukové materiály měly být interaktivní, tzn., že by měly umožňovat žákům nebýt pouze pasivními posluchači, ale aktivně se podílet na průběhu výukové hodiny. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003: 90) Prostředkem pak může být využití digitálních technologií, které tuto participaci žáků usnadňují. Dalším požadavkem pedagogů zapojených do výzkumu byl důraz na reflexi v nově vzniklých výukových materiálech. Reflexe ve výuce dle Frišové (2009): „napomáhá k dosažení a kontrole cíle. Poskytuje žákům rozvoj. Rozšiřuje jejich perspektivy a náhledy na zkušenost“. Reflexe je také součástí tzv. třífázového modelu výuky, na jejímž principu stojí všechny nově vzniklé výukové materiály v rámci projektu Critical Review. Třífázový model výuky, respektive metoda E-U-R, je metoda plánování výuky postavená na myšlenkách konstruktivistického přístupu k učení. Dle Gošové (2011): „respektuje mechanismy přirozeného učení – objevování, a představuje univerzální pomůcku, jak vystavět jakoukoliv učební jednotku, aby se i v situaci řízeného učení co nejvíce podobala učení spontánnímu“. Metoda E-U-R je vymezena třemi fázemi:

- *fáze evokace*, kdy pedagog zjišťuje prekoncepty¹⁵ a dosavadní vědomosti žáků k dané problematice;
- *fáze uvědomění si významu*, kdy žák získává nové informace a porovnává je s těmi původními;
- *fáze reflexe*, kdy si žák systematizuje a upevňuje své vědomosti. (Zormanová, 2012)

Dle Košťálové (2002) pak: „díky metodám, kterými realizujeme jednotlivé fáze, získávají žáci příležitost trénovat dovednosti klíčové pro život v demokratické společnosti, ale kromě toho si osvojí velké množství faktických informací v souvislostech“.

¹⁵ Žákovská pojetí daných jevů a postupů, které jsou směsí individuálních zkušeností a toho, co žák v předchozím vyučování zvládl nebo zvládal. (Kolář, Vališová, 2009: 80)

Tabulka č. 6: Kritéria sestavená na základě kritérií NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy

Výukový materiál je spravedlivý a přesný v popisu daných problémů a konfliktů , reflektuje různost souvisejících pohledů.
Výukový materiál posiluje povědomí o globálních problémech a konfliktech , o jejich souvislostech, příčinách a důsledcích.
Výukový materiál rozvívá dovednosti pro výzkum a zapojení do řešení globálních konfliktů.
Výukový materiál podporuje občanskou odpovědnost , motivuje k využití jednotlivých kompetencí k řešení problému.
Výukový materiál čerpá z metodických postupů , které vytvářejí efektivní prostředí k učení.
Výukový materiál je praktický a snadno využitelný.

Zdroj: *Environmental education materials: guidelines for excellence (SIMMONS, Bora et al., 2009), upraveno autorkou diplomové práce*

Kritéria sestavená na základě kritérií NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy rozlišují mezi tzv. *problémem* a tzv. *konfliktem*. Problém lze dle Pastorové a kol. (2011: 7) definovat jako situaci, kdy je: „v ohrožení něco, co je pro někoho hodnotou.“ Činčera (2012: 2) pak uvádí příklady problémů v rámci GRV, mezi které řadí: „chudobu v rozvojových zemích, či klimatické změny.“ Nicméně problémy nemusí být způsobeny pouze lidskou činností (např. humanitární krize po přírodní katastrofě atp.). Naopak konflikty lze dle Pastorové a kol. (2011: 7) charakterizovat jako: „společenskou diskusi o řešení problémů, kdy dochází ke střetu různých názorů a hodnotových východisek řešení daného problému“. Problémem tedy může být například dětská práce, kdy cesty k její eliminaci mohou vést ke konfliktu mezi zainteresovanými stranami. Činčera (2012: 2) se domnívá, že se: „žáci učí identifikovat zainteresované strany, jejich postoje a hodnoty,“ v případě, že je výukový materiál, potažmo výuka, orientována na konflikt. Orientace na problém vede k vědomí jejich existence, avšak teprve orientace na konflikt žáky učí akčním dovednostem a posiluje jejich přesvědčení o vlastní kompetenci daný konflikt nějakým způsobem ovlivnit.

Abychom výukový materiál mohli považovat za spravedlivý a přesný, měl by obsahovat *fakticky správné informace a vyváženě prezentovat názory různých stran*, aby došlo k reflexi různorodosti společnosti. Výukový materiál by dále měl posilovat povědomí o globálních problémech a konfliktech, o jejich souvislostech, příčinách a důsledcích, a to zejména *budováním znalostí žáků a prezentováním konfliktů v různých dimenzích a škálách*. Nově

vzniklé výukové materiály by měly rozvíjet dovednosti žáků pro výzkum a zapojení do řešení globálních konfliktů. (NAAEE, 2009) Nově vzniklé výukové materiály by proto měly rozvíjet *kritické a kreativní myšlení* žáků a jejich *akční dovednosti*. Gavora (in Zormanová, 2012: 114) uvádí, že: „kritické myšlení pomáhá žákům přejít od povrchního k hloubkovému učení, porozumění učiva, k hledání a nalézání souvislostí mezi zkoumanými jevy a vyvozování vlastních závěrů.“ Kritické myšlení se pak projevuje ve schopnosti žáků klást si otázky, analyzovat informace, reflektovat danou problematiku na každodenní realitu, či uvažovat nad logikou argumentů. (Price, Maier, 2010) Kreativní myšlení se dle Průchy, Walterové a Mareše (2003: 254) naopak projevuje: „nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současné nová, nezvyklá, nečekaná“. Stejně jako kritické myšlení, tak i to kreativní je považováno za důležitý prvek procesu řešení konfliktů. (Hanuš, Chytilová, 2009: 46) Kreativní myšlení žáků lze podpořit využitím různých výukových metod, jako je např. brainstorming, jehož cílem je dle Hanuše a Chytilové (2009: 47): „vyslovit co nejvíce názorů, aniž by byly kritizovány“, nebo metoda myšlenkových map, jejímž cílem je tvořit nové asociace a struktury. Kreativní myšlení umožňuje žákům rychleji rozeznávat souvislosti a rychlejšímu řešení konfliktů. (Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace, 2009: 162-163) Jako akční dovednosti pak můžeme chápat např. analýzu původu zboží, přípravu besedy či vyhledávání informací o fair trade výrobcích dostupných v místě bydliště žáka. (Činčera, 2012: 57)

Aby nově vzniklé výukové materiály mohly vytvářet efektivní prostředí k učení, musí obsahovat *řádně definované cíle a výstupy*, musí být *adekvátní věku žáků*, *propojovat témata s životem žáků* a *vycházet z různých stylů učení a vícečetné inteligence žáků*. Zároveň by měly tyto výukové materiály obsahovat *metody hodnocení* žáků. Vzdělávací cíle výukových materiálů by dle Průchy, Walterové a Mareše (2003: 29) měly vymezovat: „záměr či účel výuky a její očekávaný výstup či výsledek“. Spolu s kurikulární reformou a současnými společenskými změnami došlo také k vývoji vzdělávacích cílů, kdy došlo k posunu z polohy znalostní a dovednostní do polohy úrovně rozvoje osobnosti. Pro stanovení vzdělávacích cílů se pak používá termín „dosažené kompetence“. (Kolář, Vališová, 2009: 18-19) Formulované cíle by měly vycházet z očekávaných výstupů, které jsou pro daný předmět zakotveny v ŠVP a zároveň by měly být ověřitelné. (NÚV, 2012) Styl učení lze dle Průchy, Walterové a Mareše (2003: 236) chápat jako: „postupy při učení, které vznikají na vrozeném základě a rozvíjejí se

spolupůsobením vnitřních i vnějších vlivů". Existuje celá řada vymezení stylů učení. Nejčastěji se dělí podle hloubky studia na povrchový styl učení, vypočítavý (utilitaristický) styl učení a hloubkový styl učení. (Kolář, Vališová, 2009: 117) Styly učení lze také podle Seiferta a Vedralové (2010) dělit podle toho, jak žáci potřebují s osvojovanou látkou pracovat:

- aktivní styl učení, kdy žáci vyhledávají činnosti přinášející poznání;
- reflektivní styl učení, kdy žáci pozorují předvedení nových poznatků a hodnotí svá pozorování z různých úhlů pohledu;
- teoretický styl učení, kdy žáci kladou důraz na systematické zkoumání problémů
- pragmatický styl učení, kdy žáci kladou důraz na praktickou demonstraci nových teorií a myšlenek.

Se styly učení souvisí také pojem vícečetná (mnohočetná) inteligence. Havigerová (2011: 27) mezi základní typy inteligence¹⁶ řadí:

- *jazykovou inteligenci*, která je charakteristická ovládním jazyka a schopností žáků vyjadřovat se;
- *logicko – matematickou inteligenci*, která zahrnuje chápání symbolů, abstraktní a logické uvažování;
- *hudební inteligenci*, která je charakteristická ovládním rytmu, intonací a tónů;
- *prostorovou inteligenci*, která zahrnuje prostorovou představivost a produkci představ;
- *tělesně pohybovou inteligenci*, která je charakteristická schopností žáků vyjadřovat se vlastním tělem, jemnou motorikou a pohybovou koordinací;
- *interpersonální inteligenci*, která je typická schopností žáků „číst v druhých“ a jejich empatií;
- *intrapersonální inteligenci*, která je charakteristická schopností žáků rozlišovat své pocity a využívat tuto znalost k usměrnění chování.

Přičemž jsou tyto typy inteligence u jednotlivých žáků rozvinuty v různé míře a pedagogové by měli dbát na střídání výukových aktivit vedoucí k rozvoji jednotlivých inteligencí tak, aby naplnili potřeby každého žáka.

¹⁶ Gardnerova typologie

4.3 Ověření výukových materiálů

Nově vzniklé výukové materiály budou ověřovány ve dvou svých fázích – v tzv. *původní fázi*, kdy byl výukový materiál sestaven tandemem pedagogů a nebyly do něj zapracovány připomínky z pilotování či připomínky pracovníků ARPOKu a v tzv. *fázi finalizace*, kde došlo k zapracování těchto připomínek. Ověřování v těchto dvou fázích by tak mělo zachycovat vývoj tvorby těchto výukových materiálů. Toto ověřování bude také probíhat v každé dílčí kategorii kritérií na pětibodové škále, v tomto významu:

- -2 = NE,
- -1 = SPÍŠE NE,
- 0 = NELZE POSOUDIT,
- 1= SPÍŠE ANO,
- 2 = ANO.

Cílem je získat data tak, aby mohlo dojít k porovnání jednotlivých výukových materiálů.

4.3.1 Příběhy migrace

4.3.1.1 Ověření s kritérii

Výukový materiál „Příběhy migrace“ počítá s časovou dotací jedné vyučovací hodiny, tedy s délkou 45 minut (v **původní fázi** však s délkou 40 minut). Cílovou skupinou jsou žáci ve věku 13–15, tedy žáci 2. stupně ZŠ a odpovídajících nižších ročníků víceletých gymnázií. V **původní fázi**, kdy došlo k sestavení výukového materiálu dvojicí pedagogů bez zapracování komentářů koordinátorky projektu, je tento výukový materiál sestaven na základě třífázového modelu výuky E-U-R. Část evokace počítá s časovou dotací 10 minut, část uvědomění si významu s dotací 20 minut a část reflexe pak s časovou dotací 10 minut. V této fázi výukový materiál obsahuje dvě přílohy - obecný text k tématu migrace sloužící jako podklady k výkladu pro pedagogy a pracovní text pro žáky „Příběh mých rodičů“, který předkládá autentický příběh vietnamské rodiny žijící v ČR. Ve **fázi finalizace**, kdy došlo k zapracování komentářů koordinátorky projektu, jsou patrné změny. Výukový materiál je stále sestaven na základě třífázového modelu výuky, ale došlo ke změnám v časové dotaci jednotlivých částí. Část evokace počítá s dotací 5 minut, část uvědomění si významu s časovou dotací 30 minut a část reflexe pak shodně s původní fází, tedy s časovou dotací 10

minut. Počet příloh zůstal stejný, ale příloha, která v původní fázi měla sloužit jako podkladový materiál pro pedagogy, byl přepracován na pracovní text pro žáky („O migraci“).

Tabulka č. 7: *Ověření Výukového materiálu „Příběhy migrace“ s kritérii sestavenými na základě projektové dokumentace*

	PŮVODNÍ FÁZE	FÁZE FINALIZACE
Výukový materiál obsahuje historický přesah a umožňuje tak žákům lépe porozumět souvislostem mezi minulostí a současností.	2	2
Výukový materiál reflektuje průřezovost témat.	2	2
Výukový materiál je založen na tzv. mikro-makro konceptu. Učí žáky propojovat události a procesy od místních po globální.	1	1
Výukový materiál učí žáky rozpoznat současné změny ve světě a učí je dovednostem řešení a adaptace.	-1	1
Výukový materiál prezentuje perspektivu různých stran a umožňuje žákům, aby svůj názor mohli vyjádřit či změnit v bezpečném prostředí.	-2	1
Výukový materiál podporuje aktivní občanství .	-1	-1
Výukový materiál obsahuje aktivní a moderní metody výuky .	2	2
Celkové hodnocení	3	8

Zdroj¹⁷: Projektová dokumentace (ARPOK, o.p.s., 2012), upraveno autorkou diplomové práce

Původní fáze i fáze finalizace výukového materiálu „Příběhy migrace“ pracuje s historickým přesahem zvoleného tématu a na historickém základě umožňuje žákům pochopit nejen širší souvislosti migrace vietnamského obyvatelstva do České republiky, ale klade důraz také na českou migrační minulost (období druhé světové války, socialismus) a rozvíjí tak pozitivní hodnotový systém žáků opřený o historickou souvislost, jejich empatii a otevírá žákům možnosti ztotožnění se se situací migrantů na základě rodinné zkušenosti.

¹⁷ Pro seznam kritérií

Výukový materiál v **původní fázi** i ve **fázi finalizace** svým obsahem a metodami odpovídá průřezovým tématům vymezeným v rámci RVP (2013):

- *Osobnostní a sociální výchova*, kdy dochází k aktivnímu ovlivňování morálního rozvoje žáků;
- *Výchova demokratického občana*, kdy prohlubuje empatii a schopnost aktivního naslouchání (pomocí metody dramatizace: žáci dramatizují rozhovor rodiny, která se rozhoduje o tom, zda a proč a s jakými důsledky opustí svůj domov), vede žáky k uvažování v širších souvislostech a umožňuje jim posuzovat společenské procesy a přispívá k utváření hodnot, jako je svoboda a tolerance (pomocí metody práce s textem a diskuze);
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, kdy pomáhá překonávat stereotypy a předsudky žáků a upevňuje jejich smysl pro zodpovědnost (pomocí metody práce s textem a diskuze);
- *Multikulturní výchova*, kdy učí žáky přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, napomáhá prevenci vzniku xenofobie (pomocí metody práce s textem a diskuze).

Příklad pracovního textu, který rozvíjí výše zmíněné kompetence žáků:

„Fakt, že Česká republika uděluje azyl osobám, kterým v jejich zemi hrozí stíhání pro jejich názory, rasu, národnost, politické přesvědčení apod., není jen pouhou otázkou plnění mezinárodních závazků, ale i otázkou mravní. Právě Češi by při svých historických zkušenostech mohli chápat, co to znamená žít v totalitním režimu. Naše svoboda je dar, o který bychom se měli umět rozdělit s těmi, kterým hrozí v zemi jejich původu nebezpečí.

Souhlasím, nesouhlasím s myšlenkou? Proč? Co mě k tomu napadá?”

Autorka diplomové práce oceňuje, že je výukový materiál propojen s českým jazykem a dále rozvíjí jazykové dovednosti žáků, a to především díky využití metody práce s textem, dramatizace a volného psaní.

V **původní fázi** i ve **fázi finalizace** výukového materiálu je patrné využití tzv. mikro-makro konceptu. V evokační i reflexní části výukového materiálu doporučuje autorský tým pedagogů pracovat s vlastní zkušeností žáků (mikro). Naopak ve fázi uvědomění si významu by měl pedagog žákům osvětlit migraci jako celosvětový jev (makro).

Výukový materiál ve své **původní fázi** nesplňuje požadavek, aby žáci rozpoznali současné změny ve světě. Soustředí se především na historické znaky migrace, bez širšího přesahu do současnosti. Přesah do současnosti je patrný až v části reflexe výukového materiálu, kde mají žáci možnost rozvinout své dovednosti řešení a adaptace v rámci aktivity volného psaní. Tato aktivita je plánovaná s časovou dotací pěti minut, což dle autorky diplomové práce není dostatečné a nekoresponduje to s délkou „historické části“. Naopak ve **fázi finalizace**, díky rozšíření výukového materiálu o pracovní text „O migraci“, je tento požadavek částečně splněn. Žáci mají prostřednictvím tohoto textu možnost seznámit se s posledními trendy migrace a mají možnost se k tomuto textu vyjádřit. I přesto se autorka diplomové práce domnívá, že by měl být tento pracovní text dále upraven.

Téma migrace je v **původní fázi** výukového materiálu prezentován jednostranně, pouze z pohledu migrantů. Chybí perspektiva a pocity obyvatel cílové země migrantů. Nereflektuje tak současné společenské klima. Tato absence dle autorky diplomové práce snižuje možnosti prevence rasismu, xenofobie a extremistických nálad. Ve **fázi finalizace** tohoto výukového materiálu došlo k částečné změně, a to opět za přispění pracovního textu „O migraci“. V rámci tohoto textu jsou v jeho úvodní části prezentovány pocity obyvatel cílových zemí migrantů. Autorka diplomové práce se však domnívá, že i v této fázi je výukový materiál příliš jednostranný a měl by být v tomto smyslu přepracován (*viz kapitola 4.3.1.3*). Jednostranná prezentace postojů a perspektiv totiž může ústit v riziko odmítnutí jak ze strany pedagogů, kteří výukový materiál nebudou chtít používat, tak ze strany žáků, kde hrozí riziko, že se žáci s odlišnými postoji budou cítit manipulováni, protože nebudou mít možnost kriticky zhodnotit argumenty „druhé strany“.

Výukový materiál ve své **původní fázi** i **fázi finalizace** klade důraz na aktivní občanství pouze okrajově, v rámci výkladové části (respektive v rámci pracovního textu „O migraci“), a to důrazem na mravní zodpovědnost Čechů v kontextu české historie. Nicméně dle autorky diplomové práce nepoukazuje na možnosti, jak se sami žáci mohou aktivně zapojit.

V **obou fázích** obsahuje tento výukový materiál aktivní a moderní metody výuky, jako je brainstorming, volné psaní, či metoda dramatizace. Autorka diplomové práce však postrádá zařazení vizuálního materiálu v podobě fotografií či obrázků, které by vzbuzovaly v žácích zájem, působily na afektivní stránku jejich osobnosti, vybízely je tak ke komunikaci, a tím přispěly k lepšímu zapamatování si pojmů.

Tabulka č. 8: *Ověření Výukového materiálu „Příběhy migrace“ s kritérii sestavenými na základě výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání“*

	PŮVODNÍ FÁZE	FÁZE FINALIZACE
Výukový materiál je kompletně zpracován . Obsahuje: 1. základní informace, 2. různé a pestré aktivity (realizace každé z nich netrvá déle než 15 minut), 3. reálné příklady, 4. pracovní list i s řešením, 5. další zdroje, ze kterých je v případě potřeby možné čerpat.	-1	1
Výukový materiál klade důraz na osobní prožitek žáka .	2	2
Výukový materiál je interaktivní a podporuje diskuzi .	1	2
V rámci výukového materiálu je zakomponovaná reflexe .	2	2
Výukový materiál reflektuje průřezovost témat .	2	2
Výukový materiál je zpracován odborníky na GRV i na didaktiku .	2	2
Výukový materiál obsahuje metodiku a metodické poznámky .	1	2
Výukový materiál je odzkoušen v praxi .	2	2
Výukový materiál je dostupný v elektronické podobě . Pokud možno je editovatelný a snadno přístupný (lze stáhnout z webu).	0	0
Celkové hodnocení	11	15

Zdroj¹⁸: *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání (HRUBEŠ, PROTIVÍNSKÝ, ČÁP, 2014), upraveno autorkou diplomové práce*

¹⁸ Pro seznam kritérií

V **původní fázi** výukový materiál neobsahuje všechny základní informace. Chybí anotace, zařazení do kurikula a do NS GRV ČR, věk cílové skupiny, úplný výčet použitých metod a forem práce a v neposlední řadě seznam pomůcek potřebných pro realizaci tohoto výukového materiálu. Autorský tým pedagogů neuvedl další zdroje, ze kterých by se daly čerpat další informace k dané problematice. Ve **fázi finalizace** byl výukový materiál „Příběhy migrace“ doplněn o tyto základní informace: anotace, zařazení do kurikula a do NS GRV ČR, věk cílové skupiny, úplný výčet použitých metod a forem práce, seznam pomůcek potřebných pro realizaci a doplňující informace pro pedagogy. Výukový materiál ani v této fázi neobsahuje zdroje, ze kterých by pedagogové mohli čerpat další informace k dané problematice. Také zařazení do kurikula není kompletní a autorka diplomové práce se domnívá, že by měl být revidován. Výukový materiál **ani v jedné ze svých fází** neobsahuje pracovní list s řešením, ale to dle autorky diplomové práce nelze v kontextu tohoto výukového materiálu považovat za slabinu, neboť pracuje s pestrou škálou jiných aktivit. Velkou výhodou **obou fází** výukového materiálu pak autorka diplomové práce vidí v pracovním textu obsahující autentický příběh vietnamským migrantů v ČR, což žákům slouží jako reálný příklad, a v pestré škále aktivit, jejichž realizace počítá s časovou dotací do 15 minut.

Výukový materiál ve svých **obou fázích** klade důraz na osobní prožitek žáka, a to především díky využití metodě dramatizace. Výukový materiál splňuje kritérium interaktivity, umožňuje žákům aktivně se podílet na průběhu vyučovací hodiny. Na druhou stranu ve své **původní fázi** žákům neumožňuje více projevat jejich vlastní názory a nepodněcuje diskuzi. K posunu došlo ve **fázi finalizace**, kdy byl do výukového materiálu zařazen pracovní text „O migraci“, jenž žáky formou návodných otázek explicitně vyzývá k vyjádření jejich vlastního názoru k problematice.

V **obou fázích** výukového materiálu je věnován dostatečný prostor reflexi (10 min), kdy žáci pojmenovávají své pocity a zážitky z předchozí dramatizace a pomocí metody volného psaní definují vhodné chování vůči migrantům. V obou případech je materiál zpracován odborníky jak na didaktiku, tak na GRV.

V **původní fázi** výukový materiál neobsahuje kompletní metodiku a metodické poznámky. Ve **fázi finalizace** je v rámci tohoto kritéria znatelný posun, kdy jsou metody práce nejen kompletně vyjmenovány, ale také řádně vysvětleny. Zároveň obsahuje

v metodických poznámkách námět na rozšiřující aktivitu, kterou pedagogové mohou v případě dostatku času do výuky zařadit. Jedná se o zamyšlení žáků nad krátkým video záznamem, který se nazývá Homolkovi, a který vznikl v rámci aktivit organizace Člověk v tísní. Video záznam Homolkovi pracuje s otázkou, zda je žádoucí, aby se migranti přizpůsobovali obyvatelům České republiky úplně ve všem. Po jeho zhlédnutí je úkolem žáků diskutovat a kriticky zhodnotit téma stereotypů a kulturního obohacení. Autorka diplomové práce se domnívá, že by tato aktivita neměla být aktivitou navíc, naopak v ní vidí pro její kritický pohled příležitost, aby se stala aktivitou klíčovou.

Výukový materiál „Příběhy migrace“ splňuje kritérium „odzkoušen v praxi“. Došlo celkem k šesti jeho tzv. pilotážím na čtyřech různých školách. Do pilotáže tohoto výukového materiálu byly konkrétně zapojeny tyto školy:

- Masarykovo gymnázium Příbor,
- Základní škola a Mateřská škola Olomouc – Nemilany,
- Základní škola Svatoplukova 7, Šternberk,
- Gymnázium Olomouc - Hejčín. (ARPOK, 2014a)

Kritérium dostupnosti výukového materiálu v elektronické podobě a možnosti jeho editace autorka diplomové práce nemůže hodnotit, protože v době psaní diplomové práce nebyly výukové materiály publikovány. Nicméně se domnívá, že je to pro diseminaci mezi odbornou veřejností a praktické využívání výukových materiálů kritérium stěžejní a mělo by být bráno v potaz.

Tabulka č. 9: *Ověření Výukového materiálu „Příběhy migrace“ s kritérii sestavenými na základě kritérií NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy*

	PŮVODNÍ FÁZE	FÁZE FINALIZACE
Výukový materiál je spravedlivý a přesný v popisu daných problémů a konfliktů , reflektuje různost souvisejících pohledů.	-1	1
Výukový materiál posiluje povědomí o globálních problémech a konfliktech , o jejich souvislostech, příčinách a důsledcích.	1	1
Výukový materiál rozdvíjí dovednosti pro výzkum a zapojení do řešení globálních konfliktů.	1	1
Výukový materiál podporuje občanskou odpovědnost , motivuje k využití jednotlivých kompetencí k řešení problému.	-1	-1

Výukový materiál čerpá z metodických postupů , které vytvářejí efektivní prostředí k učení.	2	2
Výukový materiál je praktický a snadno využitelný.	-1	2
Celkové hodnocení	1	5

Zdroj¹⁹: *Environmental education materials: guidelines for excellence (SIMMONS, Bora et al., 2009)*, upraveno autorkou diplomové práce

Aby autorka diplomové práce mohla hodnotit, zda výukový materiál odpovídá kritériu spravedlnosti a přesnosti, bude zjišťovat, zda jsou prezentované informace fakticky správné, zda dává žákům dostatečný prostor pro vyjádření vlastního názoru a zda reflektuje různorodost ve společnosti. Výukový materiál „Příběhy migrace“ ve svých **obou fázích** obsahuje fakticky správné informace. Výjimkou je údaj o současném počtu celosvětových migrantů. Autorský tandem pedagogů uvádí, že se dle odhadů OSN jedná o počet 214 milionů lidí. Avšak neuvádějí, ze kterého roku tento údaj vychází. Dle posledních údajů OSN je správný číselný údaj asi 232 milionů obyvatel. (OSN, 2013b: 1) Autorka diplomové práce se domnívá, že tento rozdíl není zanedbatelný, neboť se jedná o nárůst počtu migrantů totožného s celkovým počtem obyvatel České republiky a Rakouska. (CIA, 2014) V **původní fázi** tohoto výukového materiálu není žákům dán dostatečný prostor pro vyjádření vlastního názoru. Jak už bylo zmíněno výše, ve **fázi finalizace** žáci prostor k vyjádření vlastního názoru dostanou, a to především díky zařazení pracovního textu „O migraci“. Žáci jsou rozděleni do skupin a každá skupina se vyjadřuje k jedné z následujících myšlenek:

Skupina č. 1:

„Příchod lidí ze zahraničí vyvolává v cílových státech rozporuplné reakce. Imigranti se často setkávají s nedůvěrou a obavami.

Souhlasím, nesouhlasím s myšlenkou? Proč? Co mě k tomu napadá? ”

Skupina č. 2:

„Fakt, že Česká republika uděluje azyl osobám, kterým v jejich zemi hrozí stíhání pro jejich názory, rasu, národnost, politické přesvědčení apod., není jen pouhou otázkou plnění mezinárodních závazků, ale i otázkou mravní. Právě Češi by při svých historických

¹⁹ Pro seznam kritérií

zkušenostech mohli chápat, co to znamená žít v totalitním režimu. Naše svoboda je dar, o který bychom se měli umět rozdělit s těmi, kterým hrozí v zemi jejich původu nebezpečí.

Souhlasím, nesouhlasím s myšlenkou? Proč? Co mě k tomu napadá?"

Autorka diplomové práce tuto aktivitu hodnotí velmi pozitivně, ale zároveň se domnívá, že je délka obou textů (respektive myšlenek) nesourodá a měla by být revidována. Výukový materiál „Příběhy migrace“ reflektuje různorodost společnosti, s důrazem na společnost českou. Přibližuje žákům životní příběhy vietnamského obyvatelstva v České republice a původ jejich přítomnosti v naší zemi. Dle autorky diplomové práce tak prohlubuje empatii žáků a jejich sounáležitost s vietnamskou menšinou v ČR.

Výukový materiál „Příběhy migrace“ v **obou fázích** buduje v žácích vědomí problematiky migrace a prezentuje jí v různých dimenzích (ty se navzájem prolínají):

- *Celosvětová dimenze migrace je promítnuta v pracovním textu „O migraci“, kdy jsou žáci seznámeni se základními fakty.*
„Migrace osob je celosvětový jev, který existoval v každé době a kterému nelze zabránit. Migranty se rozumí lidé, kteří překročí hranice a žijí mimo svou zemi déle než jeden rok. Podle odhadů OSN takto v současnosti žije 214 milionu lidí.“
- *Česká dimenze migrace je promítnuta v pracovním textu „O migraci“ a „Příběh mých rodičů“, kdy byli žáci seznámeni s historií migrace v ČR.*
„V období druhé světové války byli mezi emigranty např. herci Jiří Voskovec a Jan Werich, básník Ivan Jelínek a mnozí další.“
„Zanedlouho po svém příjezdu jsme zažili Sametovou revoluci, která nám, zahraničním studentům, přinesla zásadní změny. Jedna z nich byla zavedení přijímacích zkoušek pro všechny zahraniční studenty, ale zároveň i možnost zůstat ve státě po ukončení studií, což nebylo dříve povoleno.“
- *Rodinná dimenze migrace, se kterou jsou žáci konfrontováni v rámci aktivity dramatizace, kdy sehrají rozhovor rodiny, která se rozhoduje, zda emigrovat. Žáci se prostřednictvím této aktivity lépe vžijí do pocitů migrantů, seznámí se s důvody migrace a učí se vlastní dovednosti argumentovat.*

Migrace je zde prezentována pouze v sociálním kontextu, nedotýká se kontextu environmentálního či ekonomického. Autorka diplomové práce se domnívá, že tento výukový materiál na problematiku migrace nepohlíží holisticky a měl by být o environmentální a ekonomické souvislosti doplněn. Přesto lze však říci, že kritérium posilování povědomí o globálních problémech a konfliktech, o jejich souvislostech, příčinách a důsledcích bylo naplněno.

Kritérium rozvíjení dovedností pro výzkum a zapojení do řešení globálních konfliktů považuje autorka diplomové práce za částečně naplněné. Výukový materiál „Příběhy migrace“ ve svých **obou fázích** svými metodami rozvíjí kritické a kreativní myšlení žáků. Žáci jsou vedeni k tomu, aby nad tématem přemýšleli a kladli si otázky, a to zejména při práci s textem (otázka: „Co mě k tomu napadá?“), dále analyzují informace z těchto pracovních textů a v rámci dramatizace se učí uvažovat nad logikou argumentů. Na druhou stranu je nutné podotknout, že svou v podstatě jednostrannou prezentací problematiky migrace, může tento výukový materiál rozvoj kritického myšlení také omezovat. V **obou fázích** výukového materiálu jsou žákům předkládány hotové informace, proto se autorka diplomové práce domnívá, že žáci nejsou dále motivováni pro vlastní vyhledávání a výzkum.

Autorka diplomové práce se domnívá, že tento výukový materiál **ani v jedné ze svých fází** nespĺňuje kritérium podpory občanské odpovědnosti a nemotivuje žáky k využití svých kompetencí k řešení konfliktu. Výukový materiál je tedy slabě akčně orientován, poukazuje spíše na problém než na konflikt.

Tento výukový materiál ve svých **obou fázích** pracuje s aktivitami, které rozvíjejí různé druhy inteligence žáků. Pomocí metody brainstormingu, práce s textem, dramatizace, diskuze a volného psaní se ve velké míře rozvíjí inteligence jazyková. Hudební, prostorovou a tělesně pohybovou inteligenci žáků rozvíjejí aktivity dramatizace. V rámci celého výukového materiálu se pak pracuje s inteligencí interpersonální a intrapersonální, kdy dochází k rozvíjení empatie a respektu k druhým a k usměrňování vlastního chování žáků. Výukový materiál v **obou svých fázích** také reflektuje různé styly učení žáků. V rámci dramatizace aktivní a reflektivní styl učení, při práci s textem naopak styl učení teoretický. Propojení s běžným životem žáků je patrné jen málo, a to v rámci aktivity volného psaní, kdy se žáci zamýšlejí nad jednou z následujících otázek:

„Do třídy přijde nový spolužák, jehož rodiče emigrovali z jiné země. Jak mu můžu pomoci zorientovat se v novém prostředí?“

Vaše rodina se musí přestěhovat do jiného města a ty tam začneš chodit do školy. Jaké chování od tvých nových spolužáků by tě potěšilo a co by ti určitě vadilo?“

Vzdělávací cíle výukového materiálu jsou v jeho **původní fázi** formulovány takto:

- na základě osobního příběhu vysvětlí historii migrace do ČR,
- vžije se do situace migrujících,
- zjistí širší souvislosti a uvědomí si potřebu tolerance.

Autorka diplomové práce se domnívá, že jsou tyto cíle definovány nevhodně. Kromě chybějícího podmětu a stylistických nepřesností lze takto stanoveným cílům vytknout jejich neměřitelnost. Naopak ve **fázi finalizace** lze sledovat v oblasti stanovení vzdělávacích cílů jistý posun. Cíle jsou stanoveny takto:

- Žák na základě osobního příběhu popíše možné důvody migrace,
- žák se skrze dramatizaci vžije do situace migrujících – popíše možná negativa i pozitiva migrace pro jednotlivce i společnost,
- žák popíše souvislosti migrace – vyjmenuje důvody migrace, možné následky pro migrující i společnost, která migranty přijímá.

Takto definované cíle oproti těm původním obsahují podmět a jsou stylisticky vhodně formulované. Nicméně dle autorky diplomové práce by měly být zestručněny, aby byly více výstižné. Dle autorky diplomové práce takto stanovené vzdělávací cíle nejsou přesné a nejsou v souladu s aktivitami výukového materiálu. Z prvního cíle není patrné, na základě jakého osobního příběhu žák popíše možné důvody migrace; zda se jedná o osobní příběh žáků samotných nebo příběh z pracovního textu „Příběh mých rodičů“. Autorka diplomové práce se domnívá, že by měl být tento cíl revidován, aby nemohlo dojít k jeho nesprávné interpretaci. Výukový materiál „Příběhy migrace“ svými aktivitami klade důraz především na uvědomění si dopadů migrace na jednotlivce, proto se autorka diplomové práce domnívá, že cíle „žák popíše možná negativa i pozitiva migrace pro jednotlivce i společnost“ a „žák popíše možné následky pro migrující i společnost, která migranty přijímá“ nemusí být zcela naplněny. Zároveň **ani v jedné z fází** výukového materiálu nekorrespondují stanovené cíle se současným trendem zahrnutí kompetencí žáků, což ale dle autorky diplomové práce nelze

považovat za zásadní nedostatek. Výukový materiál je **v obou fázích** adekvátní věku cílové skupiny.

V **původní fázi** výukový materiál nelze považovat za praktický a snadno využitelný. Výukový materiál nemá jasnou a přehlednou strukturu a není doplněn o adekvátní instrukce pro pedagogy. Ve **fázi finalizace** lze toto kritérium chápat jako naplněné. Výukový materiál má jasnou a přehlednou strukturu a obsahuje instrukce pro pedagogy. Takto strukturovaný výukový materiál je připraven k okamžitému použití a je trvanlivý (je třeba aktualizovat pouze číselné údaje).

4.3.1.2 Připomínky z pilotování

Jak už bylo uvedeno výše, výukový materiál „Příběhy migrace“ byl pilotován celkem šestkrát, v hodinách občanské výchovy. Pedagogové, kteří tento výukový materiál na svých školách pilotovali, vyplňovali tzv. evaluační formulář za ozkoušenou lekci, kde zaznamenávali následující informace:

- Reálný potřebný čas k přípravě a k realizaci,
- Popis lekce: co bylo uděláno jinak, než je popsáno v metodice, metody, cíle, co bylo vypuštěno či přidáno,
- Co považuji na této lekci za přínosné či zajímavé,
- Co bych příště změnil/a (možné varianty),
- Reakce žáků byla...,
- Rozšiřující informace pro pedagogy (Byly adekvátní? Chybělo vám něco?...),
- Poznámky.

Pilotáž proběhla také v ročnících, která nebyla stanovena jako cílová skupina²⁰, i přesto autorka považuje získané informace za validní a cenné pro další modifikaci výukového materiálu. Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci, jsou shrnuty v **Tabulce č. 10.**

²⁰ Cílová skupina: 13–15 let (odpovídá 7.–9. ročníku ZŠ), výukový materiál byl však pilotován i v ročníku šestém

Tabulka č. 10: Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci „Příběhy migrace“

Silné stránky výukového materiálu „Příběhy migrace“	Slabé stránky výukového materiálu „Příběhy migrace“
Důraz na rozvoj empatie žáků (metoda dramatizace, video záznam Homolkovi)	Časová náročnost – často bylo upouštěno od reflexe metodou volného psaní.
Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a vyhledávání v textu.	Malá názornost – absence fotografií, absence práce s mapou.
Diskuze.	Absence pracovních listů, kde by si žáci své nové poznatky mohli zaznamenat.

Zdroj: Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci (ARPOK, o.p.s., 2014b), upraveno autorkou diplomové práce

Celkově byl tento výukový materiál pedagogy hodnocen pozitivně, ale doporučují jeho další přepracování a zahrnutí více motivačních aktivit, zařazení videozáznamu Homolkovi do hlavních aktivit výukového materiálu a zařazení ilustrujících fotografií či obrázků.

4.3.1.3 Celkové hodnocení výukového materiálu Příběhy migrace a návrh na změny

Výukový materiál „Příběhy migrace“ je ve své finální fázi velmi dobře zpracován a lze předpokládat, že bude velmi účinně rozvíjet povědomí žáků o problematice migrace. Silnou stránkou tohoto výukového materiálu je jeho průřezovost, aplikace moderních a aktivizačních výukových metod, kvalitní zpracování metodických poznámek a autenticita pracovního textu „Příběhy mých rodičů“, kdy dochází k pozitivnímu ovlivňování rozvoje empatie žáků. I přesto však obsahuje slabá místa, která by bylo vhodné upravit.

Z formálního hlediska by autorka diplomové práce doporučila revidovat zařazení výukového materiálu do kurikula a NS GRV ČR. Autorka diplomové práce doporučuje zaměnit název vzdělávacího oboru kurikula „Občanská výchova“ na „Výchova k občanství“, aby tento název korespondoval z oficiálním názvem používaným v RVP. Dále by uvedené průřezové téma „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“ rozšířila o průřezová témata následující: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova. Autorka diplomové práce se domnívá, že ani zařazení výukového materiálu do NS GRV ČR není kompletní a mělo by být rozšířeno o Lidská práva – diskriminace a xenofobie. Dále by doporučila zvážit stylistickou úpravu anotace výukového materiálu, která byla autorským týmem pedagogů definována takto: „Uvědomění, že migrace se dotýká všech, že každý se může z různých důvodů dostat do situace migranta. Lekce žákům nabízí vcítění se do situace

migrantů ČR skrze dramatizaci a zamyšlení se nad tím, že migrace je přirozený proces se svou historií a důvody.” Autorka diplomové práce navrhuje následující znění anotace: „Výukový materiál Příběhy migrace je určen žákům ve věku 13–15 let. Cílem tohoto výukového materiálu je pochopení důvodů a historických souvislostí migrace žáky a rozvoj jejich empatie a morálních zásad. Žáci se za využití aktivních výukových metod vžijí do situace migrujících a uvědomují si, že se z různých důvodů mohou ocitnout ve stejné životní situaci.” Jak bylo uvedeno výše v diplomové práci, stanovené vzdělávací cíle by měly být taktéž revidovány. Aby vzdělávací cíle korespondovaly s aktivitami výukového materiálu, navrhuje autorka diplomové práce je stanovit takto:

- Žák na základě pracovních textů popíše důvody a historické souvislosti migrace.
- Žák vyjádří pozitivní postoj či pocit vůči migrantům (prohloubení empatie).
- Žák popíše dopady migrace na jednotlivce, rodinu a společnost.

Dále autorka diplomové práce doporučuje doplnit výukový materiál o zdroje informací, ze kterých by pedagogové využívající tento výukový materiál mohli čerpat další doplňující a dokreslující informace. Autorka diplomové práce též doporučuje doplnit tento výukový materiál o zdroje, ze kterých autorský tandem pedagogů při jeho obsahové tvorbě čerpal.

Výukový materiál „Příběhy migrace” splňuje projektové kritérium historického přesahu, nicméně autorka diplomové práce se domnívá, že je tento přesah v nepoměru s přesahem tématu migrace do současnosti.²¹ Znalosti žáků a pochopení souvislostí by dle autorky diplomové práce mohly být rozvíjeny pomocí lépe vybraných informací a úpravy obsahu pracovních textů, respektive především úpravy pracovního textu „O migraci”. Autorka diplomové práce doporučuje upravit část pracovního textu „O migraci”: „Migrace osob je celosvětový jev, který existoval v každé době a kterému nelze zabránit. Z ekonomického hlediska představuje přirozený pohyb osob výhodnějšími životními podmínkami.”, následovně: „Migrace je přirozený, celosvětový jev, který existoval v každém historickém období. Migraci lze chápat jako přirozený pohyb osob za lepšími životními podmínkami. Mezi nejčastější důvody migrace pak řadíme ekonomickou nestabilitu, nevhodné životní prostředí či ohrožení života z důvodu konfliktů či rasové, politické nebo

²¹ Přičemž převažuje historický kontext

náboženské netolerance.” Rozvinutím této věty dojde k obohacení výukového materiálu o ekonomický a environmentální kontext. Jak bylo uvedeno výše v textu, měl by být také aktualizován číselný údaj o počtu migrantů současnosti z 214 milionů na 232 milionů. Autorka diplomové práce doporučuje uvést rok, ze kterého číselný údaj pochází (2014), aby pedagogové využívající tento výukový materiál mohli zvážit vhodnost jeho další aktualizace. Autorka diplomové práce dále doporučuje autorům výukového materiálu zvážit možnost zařazení dopadů migrace na přijímací společnost. Výukový materiál by nebyl jednostranný a došlo by k většímu rozvoji kritického a kreativního myšlení žáků. Druhá část pracovního textu „O migraci” se zabývá zejména českou migrační zkušeností. Autorka diplomové práce se domnívá, že výčet českých osobností, které v minulosti emigrovaly, je příliš dlouhý a mohl by snižovat pozornost a zájem žáků o danou problematiku. Tento výčet by mohl být zkrácen a text zároveň obohacen o informace týkající se současných migračních trendů v ČR a zastoupení cizinců u nás. Žáci by se pak lépe orientovali v problematice migrace a snadněji pochopili souvislosti. Zároveň by došlo k větší logické návaznosti na pokračování pracovního textu. Na základě pracovních textů navrhuje autorka diplomové práce zahrnutí rozšiřující aktivity, kdy by žáci pracovali s informačními zdroji a vyhledávali informace o počtu migrantů ve svém kraji či obci, o významných českých osobnostech, kteří emigrovali, o institucích pracujících s migranty apod. Tuto rozšiřující aktivitu by pedagogové mohli využít v případě vyšší časové dotace, nebo by ji mohli zadat žákům jako domácí úkol. Zároveň by bylo naplněno kritérium rozvoje dovedností pro výzkum a zapojení do řešení. V neposlední řadě se autorka diplomové práce domnívá, že by výukový materiál měl obsahovat více vizuálních podnětů, jako jsou fotografie, které by mohly být doplněny k pracovním textům či k zadání aktivity volného psaní, nebo využití videa Homolkovi v rámci hlavních aktivit výukového materiálu. Toto video by mohlo být žákům promítáno v rámci reflexe hodiny, na základě jehož zhlédnutí by mohla následovat aktivita volného psaní.

4.3.2 Všichni jsme odněkud přišli

4.3.2.1 Ověření s kritérii

Výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ počítá v **obou svých fázích** s časovou dotací jedné vyučovací hodiny, tedy s délkou 45 minut. Cílovou skupinou jsou žáci ve věku 11–12 let, tedy žáci 6. ročníku ZŠ a odpovídajícího nižšího ročníku víceletých gymnázií. **Obě fáze** tohoto výukového materiálu jsou sestaveny na základě třífázového modelu výuky E-U-R. V **původní fázi** výukového materiálu není explicitně vyjádřeno, jaká je časová dotace jednotlivých částí. Ve **fázi finalizace** pak část evokace počítá s časovou dotací 20 minut, část uvědomění si významu s dotací 20 minut a část reflexe pak s časovou dotací 5 minut. V **původní fázi** nejsou přílohy potřebné pro realizaci výukového materiálu přiloženy, ale výukový materiál obsahuje bibliografii, kde dané přílohy najít. Naopak ve **fázi finalizace** výukový materiál obsahuje pět příloh, z nichž čtyři jsou přílohy s pracovními texty a jedna obsahuje kartičky s písmeny M I G R A C E.

Tabulka č. 11: Ověření Výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ s kritérii sestavenými na základě projektové dokumentace

	PŮVODNÍ FÁZE	FÁZE FINALIZACE
Výukový materiál obsahuje historický přesah a umožňuje tak žákům lépe porozumět souvislostem mezi minulostí a současností.	2	2
Výukový materiál reflektuje průřezovost témat.	2	2
Výukový materiál je založen na tzv. mikro-makro konceptu. Učí žáky propojovat události a procesy od místních po globální.	2	2
Výukový materiál učí žáky rozpoznat současné změny ve světě a učí je dovednostem řešení a adaptace.	1	1
Výukový materiál prezentuje perspektivu různých stran a umožňuje žákům, aby svůj názor mohli vyjádřit či změnit v bezpečném prostředí.	-2	-2
Výukový materiál podporuje aktivní občanství .	-2	-2
Výukový materiál obsahuje aktivní a moderní metody výuky .	2	2

Celkové hodnocení	5	5
--------------------------	----------	----------

Zdroj²²: Projektová dokumentace (ARPOK, o.p.s., 2012), upraveno autorkou diplomové práce

Původní fáze i fáze finalizace výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ umožňuje žákům pochopit širší souvislosti migrace v různých časových epochách - od starověku po současnost. Je tedy naplněno kritérium historického přesahu, současně je však kladen důraz na soudobé trendy. Na základě pracovních textů jsou rozšiřovány dějepisné znalosti žáků, zároveň je kladen důraz na rozvíjení empatie vůči migrantům.

Výukový materiál v **původní fázi** i ve **fázi finalizace** svým obsahem a metodami odpovídá průřezovým tématům vymezeným v rámci RVP (2013):

- *Osobnostní a sociální výchova*, kdy dochází k rozvoji individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v případě nesouhlasu, respektující komunikace, vedení a organizování práce skupiny);

Příklad aktivity, která rozvíjí výše zmíněné kompetence žáků:

„Žáci se rozdělí do skupin, kdy každá skupina dostane jednu otázku. Například: Stěhování ve středověku – jak myslíte, že se lidé tehdy stěhovali a jaké důvody je k tomu vedly? Poté nad otázkou celá skupina diskutuje a navrhuje odpovědi, které následně shrne a představí ostatním.“

- *Výchova demokratického občana*, kdy žáci uvažují o problémech v širších souvislostech, o společenských jevech z různých úhlů pohledu, a kdy dochází k prohlubování jejich empatie,
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, kdy jsou žáci konfrontováni s vlivy kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů, respektive migrace,
- *Environmentální výchova*, kdy jsou žáci vedeni k pochopení souvislostí mezi vývojem lidské populace a vztahy k životnímu prostředí v různých oblastech světa.

Příklad pracovního textu, který rozvíjí výše zmíněné kompetence:

²² Pro seznam kritérií

„Pak se ale začala úroda zmenšovat. I půda začala být jiná – na povrchu se objevovaly bílé krystalky a bylo jich čím dál tím více a čím více jich bylo, tím méně půda rodila. Snažili jsme se tím více zalévat, ale situace se zhoršovala. Nakonec půda rodila tak málo, že nám nezbylo nic jiného než naložit náš nejnútnejší majetek na vozy a hledat nový domov, novou úrodnou půdu, která by nám zajistila živobytí.“

Autorka diplomové práce oceňuje, že je výukový materiál propojen s českým jazykem a dále rozvíjí jazykové dovednosti žáků, a to především díky využití metody práce s textem a prací s definicí migrace.

V **původní fázi** i ve **fázi finalizace** výukového materiálu je kladen důraz na tzv. mikro–makro koncept. V rámci evokace žáci pracují s vlastní rodinnou migrační zkušeností (mikro). Ve fázi uvědomění si pak žáci analyzují pracovní texty, které se zabývají také světovou migrací (makro). Autorka diplomové práce oceňuje práci s mapou během všech fází výukového materiálu.

Výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ se ve svých **obou fázích** zabývá také souvislostmi migrace v současnosti. Částečně je tak naplněno kritérium, aby žáci rozpoznali současné změny ve světě, nicméně nelze říci, že by byly rozvíjeny jejich schopnosti řešení a adaptace. V **původní fázi** tohoto výukového materiálu je toto kritérium částečně naplněno v rámci evokační fáze, kdy jsou žákům kladeny série otázek:

„Probíhá stěhování jen v rámci ČR?“

„Probíhá stěhování v rámci jednoho státu?“

„Probíhá stěhování i v tomto století?“

Tyto otázky a odpovědi na ně však nejsou pedagogy dále shrnuty, čímž dle autorky diplomové práce ztrácí svůj potenciál. Posun v tomto ohledu lze pozorovat ve **fázi finalizace** tohoto výukového materiálu, kdy je žákům v rámci aktivity „Migrace v historii“ položena otázka:

„Stěhování v současnosti – jak myslíte, že se lidé stěhují a jaké důvody je k tomu vedou?“

Žáci nad otázkou uvažují a diskutují, poté jsou jejich odpovědi prezentovány a shrnuty, což vede k hlubšímu zapamatování si informací. Dále je pak výše zmíněné kritérium naplněno

prostřednictvím práce s pracovními texty „Jacobův příběh“, který se zabývá konfliktem v Súdánu, a „Pan Vadim“, který se dotýká pracovní migrace z Ukrajiny do zemí střední Evropy.

Téma migrace je v **obou svých fázích** prezentováno zcela jednostranně, pouze z pohledu migrantů. V rámci tohoto výukového materiálu jsou zpracovány příčiny migrace, nikoliv její dopady. Taktéž nepoukazuje na perspektivu obyvatel cílových zemí migrantů a vzájemný kontakt těchto dvou skupin obyvatelstva. Jak již bylo uvedeno výše, autorka diplomové práce se domnívá, že takto jednostranně zpracovaný výukový materiál snižuje možnosti prevence rasismu, xenofobie a extremistických nálad a zároveň zvyšuje šanci odmítnutí ze strany pedagogů i ze strany žáků.

Výukový materiál ve své **původní fázi i fázi finalizace** dle autorky diplomové práce důraz na aktivní občanství neklade a měl by být v tomto smyslu přepracován.

V **obou fázích** výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ využívá aktivních a moderních metod výuky, jako je práce s interaktivní tabulí, práci ve skupině, či řízený rozhovor. Autorka diplomové práce oceňuje zařazení různých forem pracovních textů. Zařazení komiksového příběhu o Janu Ámosi Komenském autorka diplomové práce vnímá jako kreativní a věří, že bude podněcovat zájem žáků o danou problematiku. Kromě komiksového příběhu však výukový materiál neobsahuje vizuální materiál, který by působil na afektivní stránku jejich osobnosti či přispívali k lepšímu pochopení a zapamatování si informací.

Tabulka č. 12: *Ověření Výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ s kritérii sestavenými na základě výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání“*

	PŮVODNÍ FÁZE	FÁZE FINALIZACE
Výukový materiál je kompletně zpracován . Obsahuje: 1. základní informace, 2. různé a pestré aktivity (realizace každé z nich netrvá déle než 15 minut), 3. reálné příklady, 4. pracovní list i s řešením, 5. další zdroje, ze kterých je v případě potřeby	1	1

možné čerpat.		
Výukový materiál klade důraz na osobní prožitek žáka.	-1	-1
Výukový materiál je interaktivní a podporuje diskuzi.	2	2
V rámci výukového materiálu je zakomponovaná reflexe.	2	2
Výukový materiál reflektuje průřezovost témat.	2	2
Výukový materiál je zpracován odborníky na GRV i na didaktiku.	2	2
Výukový materiál obsahuje metodiku a metodické poznámky.	1	2
Výukový materiál je odzkoušen v praxi.	2	2
Výukový materiál je dostupný v elektronické podobě. Pokud možno je editovatelný a snadno přístupný (lze stáhnout z webu).	0	0
Celkové hodnocení	11	12

Zdroj²³: Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání (HRUBEŠ, PROTIVÍNSKÝ, ČÁP, 2014), upraveno autorkou diplomové práce

V **původní fázi** výukový materiál neobsahuje všechny základní informace. Chybí kompletní zařazení do kurikula a do NS GRV ČR a další zdroje, ze kterých by pedagogové využívající tento výukový materiál mohli čerpat další informace. Ani ve **fázi finalizace** výukový materiál neobsahuje kompletní zařazení do kurikula a nebyl doplněn o další zdroje informací. Autorka diplomové práce se domnívá, že by měl být výukový materiál o tyto chybějící informace doplněn. Výukový materiál **ani v jedné ze svých fází** neobsahuje pracovní list s řešením. Bylo by vhodné se nad jeho zařazením do výukového materiálu zamyslet, neboť pracuje s širokým spektrem informací. Autorka diplomové práce navrhuje autorskému týmu pedagogů zařadit pracovní list do fáze reflexe, kdy by žáci do pracovního listu mohli zaznamenávat odpovědi na otázky z řízeného rozhovoru.

²³ Pro seznam kritérií

Velmi pozitivně hodnotí autorka diplomové práce zařazení pracovních textů obsahující reálné příklady migrace do **obou fází** výukového materiálu. Každý pracovní text obsahuje konkrétní příběh migrace z různých historických období:

- Environmentální migrace – starověk (Mezopotámie)
- Migrace z důvodů náboženské netolerance – novověk (české země, J. A. Komenský)
- Migrace z důvodu válečného konfliktu – moderní dějiny (Súdán)
- Ekonomická migrace – současnost (Ukrajina)

Dále výukový materiál **v obou fázích** obsahuje pestré aktivity, jejichž realizace počítá s časovou dotací do 10 minut. Svými metodami však neklade důraz na osobní prožitek žáků, což snižuje možnosti rozvoje afektivní stránky jejich osobnosti.

Výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ **v obou fázích** splňuje kritérium interaktivity. Žáci aktivně pracují s mapou a interaktivní tabulí, pracují ve skupinách, hledají vlastní definici migrace, čímž se významně podílejí na průběhu vyučovací hodiny. V rámci skupinové práce mají žáci prostor pro vyjádření svého názoru, stejně jako závěrečná reflexe formou řízeného rozhovoru může podněcovat diskuzi.

Obě fáze výukového materiálu obsahují reflexi. V **původní fázi** však není explicitně vyjádřeno, jaká je pro reflexi časová dotace, ve **fázi finalizace** je to pak 10 minut. Reflexe je vedená pomocí metody řízeného rozhovoru, kdy jsou se žáky zopakovány základní poznatky z výukové hodiny. **Fáze finalizace** navíc obsahuje možnou variaci reflexe – metodou pětílístku, kdy žáci k slovu migrace doplňují dle svého uvážení dva přídavná jména, tři slovesa, čtyřslovný výraz obsahující včítění žáků do tématu a synonymum. Tuto variaci považuje autorka diplomové práce za ideálnější, neboť domnívá, že lépe rozvíjí kreativní myšlení žáků, navíc rozvíjí jejich jazykové dovednosti.

V **obou fázích** je materiál zpracován odborníky jak na didaktiku, tak na GRV. I přestože **obě fáze** výukového materiálu obsahují metodiku a metodické poznámky, **ve fázi finalizace** jsou tyto poznámky mnohem obsáhlejší a přehlednější. V rámci metodiky jsou autorským tandemem pedagogů navrženy další variace aktivit, což umožňuje pedagogům využívajícím výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ lépe modifikovat svou hodinu na konkrétní podmínky a schopnosti svých žáků.

Výukový materiál „Příběhy migrace“ splňuje kritérium „odzkoušen v praxi“. Došlo celkem ke čtyřem jeho tzv. pilotážím na třech různých školách. Do pilotáže tohoto výukového materiálu byly konkrétně zapojeny tyto školy:

- Základní škola a mateřská škola Olomouc, Nedvědova 17,
- Masarykovo gymnázium Příbor,
- Základní škola Svatoplukova 7, Šternberk. (ARPOK, 2014a)

Ani v tomto případě autorka diplomové práce nemůže hodnotit kritérium dostupnosti výukového materiálu v elektronické podobě a možnosti jeho editace, neboť v době psaní diplomové práce nebyly výukové materiály publikovány.

Tabulka č. 13: *Ověření Výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ s kritérii sestavenými na základě kritérií NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy*

	PŮVODNÍ FÁZE	FÁZE FINALIZACE
Výukový materiál je spravedlivý a přesný v popisu daných problémů a konfliktů , reflektuje různost souvisejících pohledů.	1	1
Výukový materiál posiluje povědomí o globálních problémech a konfliktech , o jejich souvislostech, příčinách a důsledcích.	2	2
Výukový materiál rozvíjí dovednosti pro výzkum a zapojení do řešení globálních konfliktů.	2	2
Výukový materiál podporuje občanskou odpovědnost , motivuje k využití jednotlivých kompetencí k řešení problému.	-2	-2
Výukový materiál čerpá z metodických postupů , které vytvářejí efektivní prostředí k učení.	2	2
Výukový materiál je praktický a snadno využitelný.	1	2
Celkové hodnocení	6	7

Zdroj²⁴: *Environmental education materials: guidelines for excellence (SIMMONS, Bora et al., 2009), upraveno autorkou diplomové práce*

Výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ ve svých **obou fázích** pracuje s přejetými pracovními texty, které obsahují fakticky správné informace. Výjimkou je údaj

²⁴ Pro seznam kritérií

v pracovním textu „Pan Vadim“, kdy je Česká republika geograficky zahrnuta do západní Evropy.

„Rozhodl se, že za prací půjde do západní Evropy. Vybral si Českou republiku, protože v ní hodně lidí z regionu pracuje.“

Na základě oficiálního dělení OSN se autorka diplomové práce domnívá, že by Česká republika měla být správně zařazena do střední Evropy. (OSN, 2013a)

Výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ v **obou fázích** buduje v žácích vědomí problematiky migrace a prezentuje jí v různých dimenzích (ty se navzájem prolínají):

- *Celosvětová dimenze* migrace je v rámci tohoto výukového materiálu obsažena pouze okrajově, a to zejména v rámci aktivity „Co je to migrace?“, kdy žáci sestavují z písmen slovo migrace a definují jej buď vlastními slovy, nebo za pomoci slovníku cizích slov. Dále jsou prostřednictvím analýzy všech pracovních textů žáci seznámeni s jednotlivými typy migrace.
- *Regionální dimenze* migrace je obsažena v pracovním textu o Mezopotámii²⁵, kde jsou žáci seznámeni s environmentální migrací, s níž se tato oblast potýká dodnes; dále pak v rámci pracovního textu „Jacobův příběh“, prostřednictvím něhož jsou žáci seznámeni s pojmem uprchlictví a migrací v oblasti v minulosti válkou zužovaného Súdánu.
- *Česká dimenze* migrace je promítnuta v rámci aktivity „Odkud přišli naši předci?“, kdy se žáci učí orientovat na mapě ČR, v rámci pracovního textu, respektive komiksu „Jan Ámos Komenský“, kdy se seznamují s historickou, politicky podmíněnou migrací a v neposlední řadě v rámci pracovního textu „Pan Vadim“.

„Rozhodl se, že za prací půjde do západní Evropy. Vybral si Českou republiku, protože v ní hodně lidí z regionu pracuje. Pan Vadim vydal poslední úspory na získání cestovního pasu a turistického víza do České republiky. Od svého otce dostal kontakt na kamaráda, který by mu měl v ČR najít práci.“

²⁵ Nejedná se o oficiální název, ani v jedné z fází výukového materiálu není tento pracovní text pojmenován.

Autorka diplomové práce doporučuje vzhledem k poměru délky tohoto textu k ostatním pracovním textům, tento text rozšířit, a to o další informace týkajících se migrantů v ČR.

- *Rodinná dimenze migrace*, se kterou jsou žáci konfrontováni v rámci aktivity „Odkud přišli naši předci?“, v rámci níž pátrají, odkud pocházejí jejich rodiče a prarodiče.

Migrace je v rámci **obou fází** výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ prezentována jak v sociálním (aktivita „Odkud přišli naši předci?“, pracovní texty „Jacobův příběh“ a „Jan Ámos Komenský“), tak v environmentálním (pracovní text o Mezopotámii) i ekonomickém kontextu (pracovní text „Pan Vadim“). Tento holistický koncept výukového materiálu mu dle autorky diplomové práce umožňuje lépe naplnit kritérium posilování povědomí o globálních problémech a konfliktech, o jejich souvislostech, příčinách a důsledcích.

Výukový materiál dle autorky diplomové práce ve svých **obou fázích** rozvíjí dovednosti žáků pro výzkum, a to především prostřednictvím aktivity „Odkud přišli naši předci?“, kdy jsou žáci vedeni k tomu, aby za pomoci formulací a kladení otázek vedli průzkum a své závěry pak prezentovali před ostatními žáky. Dále se pak dovednosti žáků pro výzkum rozvíjejí formou vyhledávání v slovníku cizích slov. Prostřednictvím aktivit výukového materiálu je rozvíjeno kritické a kreativní myšlení žáků. Žáci jsou vedeni k tomu, aby nad tématem migrace přemýšleli, a to zejména v rámci aktivity „Migrace v historii“, kdy jsou žáci rozděleni do čtyř skupin a debatují nad otázkami k zadané historické epoše. Svě odpovědi na otázky pak žáci prezentují ostatním skupinám.

Skupina č. 1:

„Stěhování ve starověku (ve starověkém Egyptě, Řecku, Římě apod.): Jak myslíte, že se lidé tehdy stěhovali? Jakým způsobem a jak daleko? Jaké důvody je k tomu vedly?“

Skupina č. 2:

„Stěhování ve středověku (například 13. století, za vlády Přemyslovců): Jak myslíte, že se lidé tehdy stěhovali a jaké důvody je k tomu vedly?“

Skupina č. 3:

„Stěhování v novověku (například 17. století, doba Jana Ámose Komenského): Jak myslíte, že se lidé tehdy stěhovali a jaké důvody je k tomu vedly?“

Skupina č. 4:

„Stěhování v současnosti: Jak myslíte, že se lidé stěhují a jaké důvody je k tomu vedou?“

Žáci dále analyzují informace z pracovních textů, učí se orientovat v historických epochách, ale také na mapě světa - všechny geografické prvky ukazují na mapě. Jak již bylo uvedeno výše, rozvoj kritického myšlení žáků může být negativně ovlivněn jednostrannou prezentací problematiky migrace, s níž se tento výukový materiál také potýká. V **obou fázích** výukového materiálu jsou žákům předkládány hotové informace, proto se autorka diplomové práce domnívá, že žáci nejsou dále motivováni pro vlastní vyhledávání a výzkum. Dále je výukový materiál slabě akčně orientován a dle autorky diplomové práce poukazuje spíše na problém než na konflikt.

Výukový materiál ve svých **obou fázích** rozvíjí zejména jazykovou inteligenci žáků, a to prostřednictvím práce s texty, práce se slovníkem cizích slov a řízeného rozhovoru či pětiletku. Interpersonální inteligence je pak rozvíjena jednak prostřednictvím aktivity „Odkud jsou naši předci?“, kdy žáci prohlubují svůj vztah k rodině, jednak prostřednictvím práce ve skupinách při analýze textů, kdy se žáci učí schopnosti diskuze a spolupráce. V rámci celého výukového materiálu pak dochází k ovlivňování inteligence intrapersonální, kdy dochází k rozvíjení empatie a k usměrňování vlastního chování žáků. Na druhou stranu ani jedna z fází výukového materiálu nereflektuje různé styly učení. Výukový materiál propojuje téma migrace s běžným životem žáků prostřednictvím aktivity „Odkud jsou naši předci?“, kdy si žáci uvědomí, že se migrace může týkat, nebo již týkala, jich samotných a zároveň na rodinném příkladu hledají důvody migrace.

Vzdělávací cíle výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ jsou v jeho **původní fázi** formulovány takto:

- seznámí se s původem členů své rodiny,
- vyjmenuje důvody vedoucí k migraci,
- vysvětlí pojem migrace,

- vyhledá v textu konkrétní příklady migrace,
- podle společných znaků rozdělí příčiny migrace do skupin,
- na mapě vyhledá místa zmíněná v textech a spojená s migrací jeho rodiny.

Autorka diplomové práce považuje takto definované výukové cíle za neúplné – chybí podmět, a stylisticky nepřesné.

Ve **fázi finalizace** je pak definice vzdělávacích cílů jasnější. Vzdělávací cíle jsou stanoveny takto:

- Žák vlastními slovy vysvětlí pojem migrace,
- žák vyjmenuje důvody vedoucí k migraci, popíše jednotlivé typy migrace a spojí je s konkrétními příklady,
- žák popíše konkrétní případy migrace v jednotlivých historických obdobích (starověk, středověk/novověk, současná historie), zamyslí se, proč a jak mohlo docházet v jednotlivých obdobích k migraci.

I přes větší jasnost těchto cílů, lze pozorovat jisté chyby, které by měly autorským tandemem pedagogů opraveny. V druhém cíli je gramatická chyba, kdy se podmět neshoduje s přísudkem. Třetí cíl by měl být dle autorky diplomové práce zestručněn, aby byl více výstižný. Na druhou stranu je třeba říci, že takto stanovené cíle korespondují s aktivitami výukového materiálu, které povedou k jejich naplnění. Zároveň však **ani v jedné z fází** výukového materiálu neobsahují stanovené cíle kompetence žáků, což ale dle autorky diplomové práce nelze považovat za zásadní nedostatek, protože se jedná o trend sestavování výukových cílů, nikoliv o jejich dogma. Výukový materiál je **v obou fázích** adekvátní věku cílové skupiny.

Autorka diplomové práce považuje **obě fáze** výukového materiálu za praktické a snadno využitelné. V **obou svých fázích** má výukový materiál přehlednou strukturu. Avšak v **původní fázi** výukový materiál obsahuje pouze odkazy na přílohy, nikoliv přílohy samotné. Ve **fázi finalizace** jsou přílohy v rámci výukového materiálu naopak zahrnuty. I přestože jsou v obou fázích obsaženy instrukce pro pedagogy, ve **fázi finalizace** jsou lépe propracované a výstižnější. Takto strukturovaný výukový materiál ve finální fázi lze chápat jako okamžitě použitelný, stejně tak jako trvanlivý (pokud nebudou pracovní text obohaceny o současné trendy, nemusí být aktualizován).

4.3.2.2 Připomínky z pilotování

Výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ byl pedagogy pilotován čtyřikrát, z toho třikrát v hodině výchovy k občanství a jednou v hodině zeměpisu. Jak již bylo uvedeno výše, pedagogové, kteří výukový materiál pilotovali, vyplnili tzv. evaluační formulář za ozkoušenou lekci (viz kapitola 4.3.1.2).

Pilotáž proběhla také v ročníku, který nebyl stanoven jako cílová skupina²⁶, i přesto autorka považuje získané informace za validní a cenné pro další modifikaci výukového materiálu. Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci, jsou shrnuty v **Tabulce č. 12**.

Tabulka č. 14: Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci „Všichni jsme odněkud přišli“

Silné stránky výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“	Slabé stránky výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“
Důraz na pochopení vlastních kořenů žáků.	Délka pracovního textu Noe a jeho archa.
Rozvoj čtenářské gramotnosti žáků a práce s textem.	Závěrečná reflexe řízenou diskuzí – neefektivní.
Různorodost aktivit.	
Možnost kopírovat zápis a rozdat jej žákům.	

Zdroj: Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci (ARPOK, o.p.s., 2014b), upraveno autorkou diplomové práce

Výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ byl pedagogy hodnocen pozitivně, požadavek na jeho revizi byl minimální, a to zejména ve formální oblasti výukového materiálu. Pedagogové doporučují rozšíření potřebného vybavení pro realizaci výukového materiálu o slovník cizích slov, dále pak doporučují rozšíření zařazení do kurikula. Dále pedagogové navrhuji různou modifikaci aktivit. U sestavování slova migrace z jednotlivých písmen v rámci skupin uvádějí možnost obměny na hru „oběšenec“, kdy po slovu migrace pátrá celá třída dohromady. V rámci závěrečné reflexe řízenou diskuzí pak učitelé navrhuji změnit pořadí otázek, nebo tuto diskuzi úplně vynechat a nahradit ji aktivitou pětílístek.

²⁶ Cílová skupina: 11–12 let (odpovídá 6. ročníku ZŠ a primě víceletých gymnázií), výukový materiál byl však pilotován i v tercii (odpovídá věku žáků 13–14 let)

4.3.2.3 Celkové hodnocení výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ a návrh na změny

Výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ je ve své finální fázi dobře zpracován a autorka diplomové práce se domnívá, že bude účinně rozvíjet povědomí žáků o migraci, a zejména pak o jejích důvodech. Silnou stránkou tohoto výukového materiálu je také jeho průřezovost, práce s rodinnou historií žáků a pestrost pracovních textů, které jsou svou formou přizpůsobeny věku cílové skupiny žáků a které zároveň rozvíjejí jejich čtenářskou gramotnost. Jako velmi přínosnou vnímá autorka diplomové práce také práci žáků s mapou a geografickými pojmy, interaktivitu a zařazení diskuze ve výukovém materiálu. Velkou výhodou výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“ je v neposlední řadě propracování variant klíčových aktivit, což umožní pedagogům lépe zacílit vyučovací hodinu na danou skupinu žáků.

Na druhou stranu má tento výukový materiál několik nedostatků, které autorka diplomové práce doporučuje revidovat. Z formálního hlediska by autorka diplomové práce doporučila revidovat zařazení výukového materiálu do kurikula a NS GRV ČR. Autorka diplomové práce doporučuje zaměnit název vzdělávacího oboru kurikula „Občanská výchova“ na „Výchova k občanství“, aby tento název korespondoval z oficiálním názvem používaným v RVP. Dále by uvedené průřezové téma „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“ rozšířila o průřezová témata následující: Výchova demokratického občana a Environmentální výchova. Zařazení výukového materiálu do NS GRV ČR také není kompletní a autorka diplomové práce navrhuje rozšíření Globalizace a vzájemné závislosti jednotlivých částí světa o Globální problémy - konflikty a násilí, podvýživa a hlad (pracovní text „Jacobův příběh“, životní prostředí (pracovní text o Mezopotámii). Dále by autorka diplomové práce doporučila zvážit úpravu anotace tohoto výukového materiálu, která byla autorským tandemem pedagogů ve finální fázi definována takto: „Žáci se seznámí s pojmem migrace, zamyslí se nad migrací v historii vlastní rodiny a v jednotlivých historických obdobích – proč lidé migrují, jak a jakých důvodů. Uvědomění, že migrace se odehrávala v každé epoše dějin, liší se její okolnosti a podmínky.“ Kromě opravy gramatických chyb navrhuje autorka diplomové práce také stylistickou a obsahovou úpravu: „Výukový materiál Všichni jsme odněkud přišli je určený žákům ve věku 11–12 let. Cílem tohoto výukového materiálu je seznámení žáků s pojmem migrace a jejich uvědomění si, že je migrace

přirozený proces každé historické epochy lidstva. Žáci za využití aktivních výukových metod poznají svou vlastní rodinnou migrační historii a seznámí se s příčinami a okolnostmi migrace jako takové.” Aby byla zachována jednotnost a přehlednost příloh, doporučuje autorka diplomové práce pojmenovat pracovní text, který se zabývá migrací v Mezopotámii.

V rámci revize obsahové části autorka diplomové práce, na základě připomínek z pilotování, doporučuje zahrnout zápis ke kopírování také jako přílohu ve fázi finalizace výukového materiálu. Z důvodu velkého množství informací, se kterými tento výukový materiál pracuje, by právě kopírovatelný zápis mohl nahradit vypracování pracovního listu a sloužit žákům jako další učební podpora. Autorka diplomové práce se s pedagogy, kteří tento výukový materiál pilotovali, shoduje na nutnosti revize závěrečné reflexe. Za lepší variantu reflexe zde považuje variantu pětilístku nežli variantu řízeného rozhovoru a doporučuje její zařazení jako klíčové aktivity. Na základě připomínek z pilotování pak autorka diplomové práce dále navrhuje zařazení další varianty aktivity „Co je to migrace?”. Současnou aktivitu, kdy žáci skládají z písmen slovo migrace a hledají jeho definici, by bylo zajímavé doplnit o aktivitu „Oběšenec”, kdy žáci nepracují ve skupinách, ale třída jako celek. V rámci ověřování výukového materiálu se sestavenými kritérii pracovala autorka diplomové práce s pracovním textem o Mezopotámii, který je druhou variantou pracovního textu Noe a jeho archa. Autorka diplomové práce považuje pracovní text o Mezopotámii adekvátně dlouhý k ostatním pracovním textům (oproti pracovnímu textu Noe a jeho archa, který je příliš dlouhý) a navíc obsahuje informace o environmentálně podmíněné migraci, k jejíž době dochází také v současnosti. Jak již bylo uvedeno výše, autorský tým pedagogů by měl zvážit zařazení ČR do střední Evropy, v rámci pracovního textu „Pan Vadim”, namísto Evropy západní, tak, aby zařazení korespondovalo s oficiálním dělením OSN. Dále se autorka diplomové práce domnívá, že by tento pracovní text mohl být rozšířen o současná fakta týkající se počtu a složení migrantů, popřípadě institucí, které se v ČR touto problematikou zabývají. Pracovní text by se stal adekvátně dlouhý k pracovním textům ostatním, navíc by byl zajištěn větší přesah do současnosti a výukový materiál by se mohl stát více orientovaným na aktivní občanství.

V neposlední řadě autorka diplomové práce doporučuje doplnit pracovní texty o vizuální a ilustrační materiál a výukový materiál jako celek o zdroje informací, ze kterých by pedagogové využívající tento výukový materiál mohli čerpat další doplňující a dokreslující

informace. Autorka diplomové práce též doporučuje doplnit tento výukový materiál o zdroje, ze kterých autorský tandem pedagogů při jeho obsahové tvorbě čerpal.

4.3.3 Jedna planeta, dva světy

4.3.3.1 Ověření s kritérii

Výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“²⁷ ve své **původní fázi** počítá s časovou dotací 45 - 90 minut, dle časových možností pedagogů. Ve **fázi finalizace** je pak již počítáno s časovou dotací jedné vyučovací hodiny, tedy 45 minut. Cílovou skupinou výukového materiálu jsou žáci 7. ročníku ZŠ až 2. ročníku SŠ, což odpovídá věku žáků 13–17 let.

Tabulka č. 15: *Ověření Výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“ s kritérii sestavenými na základě projektové dokumentace*

	PŮVODNÍ FÁZE	FÁZE FINALIZACE
Výukový materiál obsahuje historický přesah a umožňuje tak žákům lépe porozumět souvislostem mezi minulostí a současností.	2	2
Výukový materiál reflektuje průřezovost témat.	2	2
Výukový materiál je založen na tzv. mikro-makro konceptu. Učí žáky propojovat události a procesy od místních po globální.	1	1
Výukový materiál učí žáky rozpoznat současné změny ve světě a učí je dovednostem řešení a adaptace.	1	1
Výukový materiál prezentuje perspektivu různých stran a umožňuje žákům, aby svůj názor mohli vyjádřit či změnit v bezpečném prostředí.	1	1
Výukový materiál podporuje aktivní občanství .	1	1
Výukový materiál obsahuje aktivní a moderní metody výuky .	2	2
Celkové hodnocení	10	10

Zdroj²⁸: *Projektová dokumentace (ARPOK, o.p.s., 2012), upraveno autorkou diplomové práce*

²⁷ Ve své původní verzi nese výukový materiál název „Jedna planeta. Dva světy vedle sebe.“ Autorka diplomové práce však bude dále pracovat s názvem „Jedna planeta, dva světy“.

²⁸ Pouze pro seznam kritérií

Původní fáze i fáze finalizace výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“ umožňuje žákům poznat souvislosti migrace od doby počátků moderního člověka²⁹ až po současnost. Informace, se kterými žáci pracují, jsou komplexní. Žáci své znalosti upevňují prací s časovou osou a mapou světa, do nichž žáci své poznatky zaznamenávají a které jim slouží jako další studijní podpora.

Výukový materiál v **původní fázi** i ve **fázi finalizace** svým obsahem a metodami odpovídá průřezovým tématům vymezeným v rámci RVP (2013):

- *Osobnostní a sociální výchova*, kdy dochází k rozvoji individuálních dovedností pro kooperaci (práce ve skupinách), pro řešení problému a rozhodovacích dovedností, a v neposlední řadě dovednosti komunikace;

Příklad aktivity, která rozvíjí výše zmíněné kompetence žáků - „Planeta země. Dva světy?“

„Žáci se rozdělí do skupin po pěti až šesti. Ve skupinách následně všichni žáci pracují s pracovním listem: každá skupina dostane sadu vytištěných fotografií s popisky. Žáci fotografie roztrídí. Nejprve si žáci stanoví, z jakých příčin se dali lidé na fotografiích do pohybu. Skupiny dále vypracují zbývající úkoly pracovního listu. Každá skupina si zvolí mluvčího, který prezentuje výsledky práce skupiny.“

- *Výchova demokratického občana*, kdy žáci uvažují o problémech v širších souvislostech, o společenských jevech z různých úhlů pohledu, a kdy dochází k prohlubování empatie žáků a jejich kritického myšlení,
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, kdy jsou žáci konfrontováni s vlivy kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů, respektive migrace,
- *Mediální výchova*³⁰, kdy jsou prostřednictvím pracovního textu „Proč se lidé stěhují?“ rozvíjeny schopnosti žáků argumentace a pochopení psaného textu.

Dále je výukový materiál propojen s českým jazykem, kdy rozvíjí čtenářskou gramotnost žáků, respektive jejich schopnost čtení s pochopením, a to především prostřednictvím pracovního textu „Proč se lidé stěhují?“. Na základě této četby pak žáci

²⁹ Homo sapiens, před 150 000 – 120 000 lety

³⁰ RVP pro gymnázia, odpovídá cílové skupině 1. a 2. ročníku SŠ (15 – 17 let)

pracují s časovou osou a zakreslují své poznatky do mapy světa, což rozvíjí jejich logické a kreativní myšlení.

Obě fáze výukového materiálu kladou důraz na práci s tzv. mikro – makro konceptem pouze okrajově a autorka diplomové práce se domnívá, že ne zcela záměrně. V první části výukového materiálu se aktivity soustředí zejména na makro koncept migrace, tedy na migraci jako celosvětový jev. Až později jsou žáci konfrontováni s mikro konceptem, kdy se sami mají zamyslet, co by je přimělo migrovat.

Výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“ ve svých **obou fázích** konfrontuje žáky se souvislostmi migrace v současnosti. Je tak částečně naplněno kritérium, aby žáci rozpoznali současné změny ve světě a aby byly rozvíjeny jejich schopnosti řešení a adaptace. Žáci jsou s problematikou migrace seznámeni prostřednictvím fotografií, což působí na jejich afektivní stránku osobnosti. Poté se sami zamýšlejí nad tím, co by je samotné vedlo k tomu, aby migrovali. Dále se žáci zamýšlejí nad tím, jaké instituce či organizace migrantům a uprchlíkům pomáhají, nad možnými způsoby pomoci, důvody a tím, jak mohou žáci pomoci osobně.

Také v rámci tohoto výukového materiálu je v jeho **obou fázích** migrace prezentována spíše jednostranně. Velmi podrobně jsou zde prezentovány příčiny migrace. Dopady nejsou explicitně vyjádřeny, jsou však prezentovány prostřednictvím závěrečné fotografické prezentace a pravděpodobně budou s žáky diskutovány během zamyšlení nad tím, jak oni sami mohou pomoci. Autorka diplomové práce se však domnívá, že vybrané fotografie působí jednostranným a stereotypizujícím dojmem a měly by být v tomto ohledu revidovány (*viz kapitola 4.3.3.3*).

Výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“ podporuje ve své **původní fázi i ve fázi finalizace** aktivní občanství. Žáci pracují ve skupině a zamýšlejí se nad těmito otázkami:

„Znáte nějaké instituce či organizace, které pomáhají migrantům a uprchlíkům? Jakými způsoby je možné pomáhat? Proč?“

„Jak mohu pomoci já?“

Ve svých **obou fázích** výukový materiál využívá aktivních a moderních metod výuky, jako je práce s textem, práce ve skupinách, diskuze, práce s fotografickým materiálem,

prezentace, práce s pracovním listem apod. Pomocí vizuálního materiálu je velmi dobře rozvíjena empatie žáků. Tento materiál také přispívá k lepšímu zařazení si jevů do geografického prostoru (za využití mapy).

Tabulka č. 16: *Ověření Výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“ s kritérii sestavenými na základě výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání“*

	PŮVODNÍ FÁZE	FÁZE FINALIZACE
Výukový materiál je kompletně zpracován . Obsahuje: 1. základní informace, 2. různé a pestré aktivity (realizace každé z nich netrvá déle než 15 minut), 3. reálné příklady, 4. pracovní list i s řešením, 5. další zdroje, ze kterých je v případě potřeby možné čerpat.	1	2
Výukový materiál klade důraz na osobní prožitek žáka .	2	2
Výukový materiál je interaktivní a podporuje diskuzi .	2	2
V rámci výukového materiálu je zakomponovaná reflexe .	1	1
Výukový materiál reflektuje průřezovost témat .	2	2
Výukový materiál je zpracován odborníky na GRV i na didaktiku .	2	2
Výukový materiál obsahuje metodiku a metodické poznámky .	2	2
Výukový materiál je odzkoušen v praxi .	2	2
Výukový materiál je dostupný v elektronické podobě . Pokud možno je editovatelný a snadno přístupný (lze stáhnout z webu).	0	0
Celkové hodnocení	14	15

Zdroj³¹: *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání (HRUBEŠ, PROTIVÍNSKÝ, ČÁP, 2014), upraveno autorkou diplomové práce*

³¹ Pouze pro seznam kritérií

V **původní fázi** výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“ neobsahuje všechny základní informace. Chybí zařazení do kurikula a anotace. Ve **fázi finalizace** jsou tyto informace doplněny, nicméně se autorka diplomové práce domnívá, že zařazení do kurikula není zcela kompletní a mělo by být v tomto ohledu doplněno (*viz kapitola 4.3.3.3*). V **obou fázích** autorský tandem pedagogů uvádí rozšiřující informace pro učitele, stejně tak jako zdroje, ze kterých při vytváření tohoto výukového materiálu čerpali. Výukový materiál **v obou svých fázích** obsahuje pestrou škálu aktivit, které až na jednu výjimku počítají s časovou dotací do 15 minut. Aktivita „Planeta země. Dva světy?“ je plánována na 20 minut, dle autorky diplomové práce to ale snižuje úroveň tohoto výukového materiálu. Obě fáze výukového materiálu reflektují reálné příběhy migrace, a to zejména prostřednictvím autentických fotografií. Obě fáze výukového materiálu obsahují velmi dobře propracovaný pracovní list, ač je patrné, že ve fázi finalizace došlo k jeho zkrácení.

Výukový materiál v **obou fázích** klade důraz na osobní prožitek žáka, cíleně působí na jejich afektivní stránku osobnosti, a to především formou práce s fotografiemi a závěrečnou prezentací. To se však dle autorky diplomové práce může stát také úskalím výukového materiálu, neboť u citlivějších žáků může vyvolat pocit frustrace či viny. Autoři výukového materiálu s touto situací počítají a navrhují možnosti, jak takovou případnou situaci zmírnit – diskusí s žáky, ošetřením emocí odžitím, kdy žáci mají možnost svůj pocit vyjádřit, popřípadě navrhují s daným tématem pracovat v dalších hodinách (např. sloh, výtvarná výchova apod.), kde by žáci mohli dát průchod svým emocím.

„Fotografie mohou v citlivějších žácích vyvolat silné emoce. Pokud se tak stane, je důležité pokusit se zajistit, aby necítili pocit viny či bezmoci. Například poukázáním, že svět není černobílý a nikdo nemůže za to, kde se narodil. Na druhou stranu, pokud máme více možností rozhodovat o svém životě, můžeme tyto možnosti využít k uvědomělé pomoci druhým, a to nejen penězi a nejen v odlehlých částech světa, ale např. seniorům, přírodě, dětem bez rodiny....“

Autorka diplomové práce navrhuje zařazení více fotografií, které nevyvolávají stereotypní obraz migrace a které nepoukazují jen na její negativní aspekty (*viz kapitola*

4.3.3.3). Pomocí lépe zvolených fotografií by mohlo dojít k odlehčení situace a hlubšímu pochopení všech aspektů problematiky migrace.

Výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“ **v obou fázích** splňuje kritérium interaktivity. Žáci aktivně pracují ve skupinách, zapojují se do diskuze, pracují s obrazovým a mapovým materiálem. Mohou vyjádřit svůj názor a své myšlenky a svou vlastní aktivitou tak formovat vyučovací hodinu.

V **obou fázích** výukového materiálu je počítáno s reflexí formou prezentace fotografií doprovázené pomalou hudbou, v závěru doplněnou o tyto citáty:

„Spatřit svět v zrnku písku a nebe v polní květině. Zachytit nekonečno v dlani a věčnost v pouhé hodině. – William Blake“

„Svět není jen černý nebo bílý, je černobílý. Mějte úctu ke každému člověku bez ohledu na barvu jeho pleti, víru či náboženské vyznání. Mějte úctu k životu. - Anelim“

Autorka diplomové práce tuto formu reflexe považuje za poněkud pasivní a obává se, také vzhledem k tklivé povaze hudebního doprovodu, o prohloubení frustrace žáků. Domnívá se, že by mělo být zváženo zařazení další varianty reflexe, která by nově nabyté znalosti žáků účinněji fixovala.

Obě fáze výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“ jsou zpracovány odborníky jak na didaktiku, tak na GRV. Stejně tak obě fáze obsahují velmi kvalitně a obsáhle zpracovanou metodiku a metodické poznámky. Tyto metodické poznámky dále obsahují návrhy na další možnosti jak pracovat s tématem v dalších hodinách, či jak na tuto hodinu dále navázat.

Také tento výukový materiál splňuje kritérium „odzkoušen v praxi“. Došlo celkem k šesti jeho tzv. pilotážím na čtyřech různých školách. Do pilotáže tohoto výukového materiálu byly konkrétně zapojeny tyto školy:

- Základní škola a mateřská škola Hranice, Struhlovsko,
- Masarykovo gymnázium Příbor,
- Základní škola Mánesova Otrokovice,
- Základní škola a Mateřská škola Olomouc – Nemilany. (ARPOK, 2014a)

Ani v tomto případě autorka diplomové práce nemůže hodnotit kritérium dostupnosti výukového materiálu v elektronické podobě a možnosti jeho editace, neboť v době psaní diplomové práce nebyly výukové materiály publikovány.

Tabulka č. 17: *Ověření Výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“ s kritérii sestavenými na základě kritérií NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy*

	PŮVODNÍ FÁZE	FÁZE FINALIZACE
Výukový materiál je spravedlivý a přesný v popisu daných problémů a konfliktů , reflektuje různost souvisejících pohledů.	1	1
Výukový materiál posiluje povědomí o globálních problémech a konfliktech , o jejich souvislostech, příčinách a důsledcích.	2	2
Výukový materiál rozvívá dovednosti pro výzkum a zapojení do řešení globálních konfliktů.	2	2
Výukový materiál podporuje občanskou odpovědnost , motivuje k využití jednotlivých kompetencí k řešení problému.	2	2
Výukový materiál čerpá z metodických postupů , které vytvářejí efektivní prostředí k učení.	2	2
Výukový materiál je praktický a snadno využitelný.	2	2
Celkové hodnocení	11	11

Zdro^{32j}: Environmental education materials: guidelines for excellence (SIMMONS, Bora et al., 2009), upraveno autorkou diplomové práce

Výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“ ve svých **obou fázích** pracuje s pracovními texty, které obsahují fakticky správné informace. Tyto texty jsou přejaté, avšak autorský tým pedagogů uvádí jejich zdroje, takže lze snadno dohledat jejich původ a autory. Tento výukový materiál motivuje žáky ke zkoumání různých perspektiv migrace a reflektuje tak také různorodost v současné světové společnosti. Jak však již bylo uvedeno výše

Výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“ v **obou svých fázích** buduje v žácích vědomí problematiky migrace, avšak prezentuje ji především pouze v *celosvětové (globální) dimenzi*. Žáci jsou v rámci aktivity „Proč se lidé stěhují?“ seznamují s migrací jako takovou a její historií napříč vývojem lidské společnosti. Hlavním cílem této aktivity je uvědomění si, že „každé místo na světě bylo, je a může být místem, odkud lidé emigrovali i kam se jiní lidé přistěhovali.“ Dále je tato globální dimenze rozvíjena v rámci aktivity „Planeta země. Dva

³² Pouze pro seznam kritérií

světy?“, kdy jsou žáci konfrontováni s příčinami migrace, resp. s tzv. push³³ a pull³⁴ faktory. V rámci této aktivity lze pozorovat také *dimenzi osobní (rodinnou)*, kdy se žáci zamýšlejí nad těmito otázkami:

„Představte si, že se jednou dobrovolně odstěhujete do jiné země. Napište důvody, které by vás mohly přimět opustit vlast.“

„A které okolnosti by vás donutily opustit rodnou zemi, tj. odstěhovat se nedobrovolně?“

„Jak můžete pomoci migrantům a uprchlíkům?“

V rámci pracovního textu „Proč se lidé stěhují?“ je problematika migrace holisticky prezentována v sociálním i ekonomickém kontextu. Tento kontext je dále rozvíjen pomocí vybraných fotografií, se kterými žáci pracují. Výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“ explicitně nevyjadřuje kontext environmentální, lze ho však chápat z prezentovaných fotografií a následně reflektovat v diskuzi. Celkově tento výukový materiál velmi dobře posiluje povědomí o problematice migrace, o jejích souvislostech a příčinách.

Dle autorky diplomové práce tento výukový materiál ve svých **obou fázích** rozvíjí dovednosti žáků pro výzkum, a to zejména prostřednictvím interpretace pracovního textu „Proč se lidé stěhují?“ a zaznamenáváním získaných informací do časové přímky a mapy světa. Prostřednictvím aktivit výukového materiálu je také rozvíjeno kritické a kreativní myšlení žáků. Žáci v rámci aktivity „Planeta země. Dva světy?“ porovnávají fotografie ilustrující téma a sami přicházejí na možné důvody vedoucí k migraci obyvatel. V rámci práce ve skupinách dále rozvíjejí své argumentační dovednosti, stejně tak jako ty akční:

„Znáte nějaké instituce či organizace, které pomáhají migrantům a uprchlíkům? Jakými způsoby je možné pomáhat? Proč? Jak mohu pomoci já?“

Stejně jako ostatní zkoumané výukové materiály i tento ve svých **obou fázích** rozvíjí jazykovou inteligenci žáků, a to především formou prací s textem a diskuzí během práce ve skupinách. Žáci se učí analyzovat a prezentovat informace získané četbou. Logicko-matematická inteligence žáků je rozvíjena při práci s časovou přímkou. Velký důraz klade

³³ Faktory, které nutí migranty k opuštění místa současného pobytu, jako jsou například nepříznivé životní podmínky - nízká mzda, nezaměstnanost, hladomor, přírodní katastrofy (Knowles, Wareing, 1981: 74)

³⁴ Faktory vedoucí migranty ke snaze přesunout se do cílové lokality, jako například vyšší mzda, dostupnost půdy, příznivé životní podmínky nebo vyšší ekonomický rozvoj v dané lokalitě (Knowles, Wareing, 1981: 75)

tento výukový materiál na rozvoj interpersonální inteligence, kdy dochází především k rozvoji empatie a solidarity k druhým lidem, zejména pak k těm v těžké životní situaci. V rámci práce ve skupinách je pak usměrňována intrapersonální inteligence žáků a jejich schopnosti ovlivňovat své vlastní chování v týmu.

Vzdělávací cíle výukového materiálu „Jeden svět, dvě planety“ jsou v jeho **původní fázi** formulovány takto:

- Zamyslet se nad pestrostí života na planetě Zemi, nad odlišnostmi vyspělých států a rozvojových zemí.
- Žák zná důvody a příčiny migrace.
- Pochopí důvody migrace v minulosti a současnosti.

Autorka diplomové práce se domnívá, že i přes chybějící podmět v prvním a třetím cíli, jsou takto stanovené cíle jasné a aktivity v rámci původní fáze výukového materiálu vedou k jejich naplnění.

Ve **fázi finalizace** je pak definice vzdělávacích cílů systematictější a bez formálních chyb:

- Žák vyjmenuje příčiny migrace v minulosti i současnosti.
- Žák popíše migraci dobrovolnou a migraci nucenou.
- Žák popíše proces pohybu lidstva od pravěku po současnost, uvede konkrétní příklady a zasadí je v čase a prostoru.
- Žák zformuluje návrh způsobu, jak může pomoci lidem, kteří se přistěhovali nebo přišli o svůj domov.

Takto stanovené vzdělávací cíle jsou dle autorky diplomové práce velmi precizní a skutečně reflektují dopady aktivit výukového materiálu. Výukový materiál je taktéž **v obou svých fázích** adekvátní věku cílové skupiny.

Zároveň autorka diplomové práce považuje obě fáze výukového materiálu za praktické a snadno využitelné. Výukový materiál „Jeden svět, dvě planety“ má velmi přehlednou strukturu, obsahuje všechny své přílohy, metodické poznámky i zdroje. Jeho sestavení je dle autorky diplomové práce na velmi profesionální úrovni a považuje ho za použitelný a trvanlivý.

4.3.3.2 Připomínky z pilotování

Výukový materiál „Jeden svět, dva planety“ byl zapojenými pedagogy pilotován šestkrát, z toho dvakrát v hodině výchovy k občanství, jednou v hodině dějepisu, jednou v hodině českého jazyka a dvakrát v rámci projektového vyučování. Jak již bylo uvedeno výše, pedagogové, kteří výukový materiál pilotovali, vyplnili tzv. evaluační formulář za ozkoušenou lekci (viz kapitola 4.3.1.2). Pilotáže proběhly vždy v ročnicích odpovídajících stanoveným cílovým skupinám. Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci, jsou shrnuty v **Tabulce č. 18**.

Tabulka č. 18: Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci „Jedna planeta, dva světy“

Silné stránky výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“	Slabé stránky výukového materiálu „Všichni jsme odněkud přišli“
Velmi výrazně pracuje s emocemi žáků.	Časová náročnost.
Rozšíření slovní zásoby žáků.	Náročné na osobnost učitele v kontextu podnícení diskuze a prací s pocity žáků.
Profesionální zpracování.	
Zařazení fotografického materiálu.	

Zdroj: Zdroj: Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci (ARPOK, o.p.s., 2014b), upraveno autorkou diplomové práce

Výukový materiál byl zapojenými pedagogy vnímán velmi pozitivně. Ve většině případů na tento výukový materiál a téma navazovali v dalším vyučování. Pedagogové oceňovali zejména profesionální zpracování tohoto výukového materiálu, zařazení ilustrativních fotografií a důraz výukového materiálu na rozvoj afektivní stránky osobnosti žáků.

4.3.3.3 Celkové hodnocení výukového materiálu „Jeden svět, dvě planety“ a návrh na změny

Výukový materiál „Jeden svět, dvě planety“ je ve své finální fázi velmi dobře zpracován a autorka diplomové práce se domnívá, že bude účinně rozvíjet povědomí žáků o migraci, zejména pak o jejích příčinách a historickém kontextu. Silnou stránkou tohoto výukového materiálu je jeho komplexnost a průřezovost. Autorka diplomové práce dále oceňuje zařazení kvalitně propracovaného pracovního listu, který slouží žákům jako následný učební zdroj. Velmi pozitivně pak lze hodnotit fakt, že jsou žáci v rámci práce vedeni k tomu, aby uvažovali nad svými vlastními kompetencemi jak ovlivnit problematiku migrace. Tento

výukový materiál působí na afektivní stránku osobnosti žáků, což se ale může stát jeho úskalím, pokud nedojde k ošetření prevence pocitu frustrace a viny u žáků.

Autorka diplomové práce tedy navrhuje přehodnotit výběr prezentovaných fotografií, které jsou dle jejího názoru stereotypizující. Vybrané fotografie polarizují svět na vyspělý a nevyspělý, kdy jsou fotografie prezentovány v kontrastu, např. děti europoidní rasy na letním táboře vs. děti negroidní rasy v táboře uprchlickém, děti europoidní rasy hrající se ve školce vs. děti negroidní rasy zemřelé na epidemii cholery atp. (výjimkou je fotografie z války v Jugoslávii). Autorka diplomové práce se domnívá, že situaci ve světě nelze vnímat takto černobíle, a že také obyvatelstvo vyspělejších částí světa čelí problémům způsobující migraci. Proto se domnívá, že by tyto problémy měly být v rámci výukového materiálu reflektovány a navrhuje rozšíření ilustračních fotografií o fotografie zobrazující finanční krizi, nezaměstnanost, migraci za konflikt na Ukrajině apod. Dále by měly být tyto fotografie doplněny také o ilustraci pozitivních aspektů migrace, jako je migrace za vzděláním, rodinou apod. (opět tak, aby neevokovaly stereotypy). Aby byl výukový materiál rozšířen také o environmentální kontext migrace, doporučuje autorka diplomové práce zařadit odpovídající fotografie – stěhování kvůli kácení pralesa, stěhování kvůli znečištění životního prostředí apod. Autorka diplomové práce vytvořila návrh fotografií, které by mohly být využity a splňují výše uvedená kritéria (*viz Příloha č. 5*).

Dále autorka diplomové práce doporučuje revidovat zařazení výukového materiálu do kurikula. Doporučuje změnit název vzdělávacího oboru kurikula „Občanská výchova“ na „Výchova k občanství“, aby tento název korespondoval s oficiálním názvem používaným v RVP. Dále by uvedené průřezové téma „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“ a „Osobnostní a sociální výchova“ rozšířila o průřezová témata následující: Výchova demokratického občana a Mediální výchova. Dále autorka diplomové práce doporučuje obohatit anotaci: „Žáci se seznámí s historií migrace a s důvody, které mohou migraci zapříčinit, a to jak dobrovolnou, tak nucenou a oba tyto typy migrace srovnají.“ o věk cílové skupiny tak, aby korespondoval s návrhy anotací předcházejících zkoumaných výukových materiálů. V neposlední řadě doporučuje autorka diplomové práce revizi reflexe. Autorským tandemem pedagogů je navržena reflexe pomocí prezentace fotografií za zvuku hudby. Autorka diplomové práce se domnívá, že takto pojatá reflexe je pasivní a domnívá se, že až nadměru ovlivňuje emoční rozpoložení žáků. Doporučuje tedy nahradit reflexi metodou

prezentace za reflexi metodou volného psaní, kde by žáci měli možnost odžít pocity, které během práce s fotografiemi během předchozí aktivity nabyli.

5. Závěr

Teoretická část diplomové práce se zabývá terminologií GRV a obsahem a cíli projektu Critical Review. Autorka zde vychází především z odborné literatury, ze sběru dat formou strukturovaných rozhovorů a z analýzy dotazníkového šetření mezi pedagogy zapojenými do projektu, který vytvořila. Autorka diplomové práce zde došla k závěru, že díky specifickým požadavkům pedagogů a podmínkám GRV v českém prostředí se nově vzniklé výukové materiály odlišují od výukových materiálů vytvořených v jiných zemích zapojených do projektu Critical Review (zejména pak jejich časovou dotací). Autorka diplomové práce se však domnívá, že organizace ARPOK vytvořila profesionální zázemí pro pedagogy zapojené do projektu Critical Review, což se pak pozitivně promítlo do výstupů (výukových materiálů) projektu.

Diplomová práce se ve své praktické části věnuje ověření vybraných nově vzniklých výukových materiálů v rámci projektu Critical Review se sadou tří kritérií, sestavených na základě projektové dokumentace, odborné literatury a výzkumné zprávy „Postoje a potřeby učitelů ke vztahu ke GRV“. Aby byl zachycen vývoj tvorby těchto výukových materiálů, ověřovala je autorka diplomové práce jak v původní fázi, sestavené pouze tandemem pedagogů, tak také ve fázi finalizace, kdy do těchto výukových materiálů byly zapracovány odborné připomínky pracovníků ARPOKu a připomínky z pilotování. Autorka diplomové práce ověřovala výukové materiály pomocí pětibodové škály, jimiž hodnotila, zda naplňují jednotlivé kategorie kritérií, a to v tomto významu:

- -2 = NE,
- -1 = SPÍŠE NE,
- 0 = NELZE POSOUDIT,
- 1= SPÍŠE ANO,
- 2 = ANO.

Poté byly získané body v jednotlivých kategoriích sečteny. Cílem bylo získat relevantní informace tak, aby mohlo dojít k porovnání jednotlivých výukových materiálů, k jejich zhodnocení a k objektivnímu návrhu na případné změny. Autorka diplomové práce na základě výše popsaného hodnocení došla k několika závěrům:

Výukové materiály „Příběhy migrace“, „Všichni jsme odněkud přišli“ a „Jedna planeta, dva světy“ jsou zpracovány na velmi vysoké úrovni. Po jejich ověření s kritérii autorka diplomové práce zjistila, že nejlépe daným kritériím odpovídá výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“. Největší kvalitativní posun byl pak zaznamenán v sestavení výukového materiálu (od jeho původní fáze po fázi finalizace) u výukového materiálu „Příběhy migrace“. Celkově mohly být ověřované výukové materiály ohodnoceny až 44 body³⁵. Nejvyšším počtem byl autorkou diplomové práce ohodnocen výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“, jenž získal 36 bodů, čili tak splňuje daná kritéria z 82 %. Výukový materiál „Příběhy migrace“ odpovídá 28 bodům, což znamená, že splňuje daná kritéria z 64 %. Výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ byl autorkou diplomové práce ohodnocen celkově 24 body, tzn., že daná kritéria splňuje z 55 %. Největší posun v rámci kvalitativního sestavení výukového materiálu od jeho původní fáze do fáze finalizace byl pak pozorován u výukového materiálu „Příběhy migrace“. U dalších dvou ověřovaných výukových materiálů pak došlo jen mezi jednotlivými fázemi pouze k nepatrným úpravám.

Výukový materiál „Příběhy migrace“ účinně rozvíjí tzv. měkké dovednosti žáků. Výukový materiál „Všichni jsme odněkud přišli“ pak klade důraz především na rozvoj znalostí žáků a výukový materiál „Jedna planeta, dva světy“ vyjadřuje celistvou myšlenku, respektive poselství, které klade důraz na rozvoj afektivní stránky osobnosti žáků. Z důvodu mezinárodního sdílení výukových materiálů v rámci projektu Critical Review plánuje organizace ARPOK, o.p.s. spojení výukových materiálů ověřovaných v rámci diplomové práce v jeden celek tak, aby svou časovou dotací odpovídaly výukovým materiálům vytvořenými partnerskými organizacemi. Autorka diplomové práce se domnívá, že spojením těchto výukových materiálů v jeden výukový celek o migraci bude dosaženo holistického pohledu na tuto problematiku a bude pozitivně rozvíjet jak znalosti žáků, tak jejich osobnost.

Ani jeden z výukových materiálů nepočítá s možností, že by jedním z žáků byl migrant či cizinec a neobsahují verzi aktivit přizpůsobené této situaci. Autorka diplomové práce doporučuje koordinátorům projektu se nad touto skutečností zamyslet a případně tyto výukové materiály v tomto smyslu doplnit.

³⁵ Součet bodů všech tří sad kritérií

Po podrobném seznámení se s výše uvedenými výukovými materiály a jejich ověření s kritérii nabízí autorka konkrétní doporučení, která jsou součástí kapitol (4.3.1.3, 4.3.2.3, 4.3.3.3). Většinou se jedná o doporučení v podobě formulace cílů, zařazení do RVP či rozšíření výukových materiálů o perspektivu přijímající společnosti. Na základě hodnocení lekcí a evaluačních formulářů vyplněných pedagogy doporučuje autorka diplomové práce zařazení více vizuálních materiálů, jako jsou ilustrativní fotografie či videa. Dále doporučuje jejich pečlivý výběr, aby nedošlo k nezáměrné projekci stereotypů žákům. V neposlední řadě autorka diplomové práce doporučuje zvážit zařazení aktivit, které by cíleněji rozvíjely akční dovednosti žáků (například práce s databázemi, seznámení žáků s webovými stránkami statistického úřadu apod.).

Autorka diplomové práce věří, že je tato práce drobným přispěním ke zkvalitnění výukových materiálů GRV, které budou pedagogové v budoucnu využívat.

Seznam použité literatury

ALEXAKI, Marita a Kiyoko UEMATSU. *THE MICROMACRO PROJECT: A CLASSROOM BONDING PROJECT BASED ON GLOBAL EDUCATION* [online]. [cit. 2015-02-19]. Dostupné z: <http://www.micromacroproject.com/concept.html>

ARPOK, o.p.s. *Critical Review - Of The Historical And Social Disciplines For A Formal Education Suited To The Global Society*: Projektová dokumentace. 2012

ARPOK, o.p.s. CO DĚLÁME [online]. c2013b [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: <http://arpok.cz/index.php/cs-CZ/co-delame/globalni-rozvoje-vzdelavani/projekty-grv/aktualni-projekty-grv>

ARPOK, o.p.s. O NÁS [online]. c2013a [cit. 2015-03-29]. Dostupné z: <http://arpok.cz/index.php/cs-CZ/o-nas/kdo-ismе/vize-poslani-cile>

ARPOK, o.p.s. *Závěrečná zpráva projektu Critical Review Of The Historical And Social Disciplines For A Formal Education Suited To The Global Society 2013*. 2014a

ARPOK, o.p.s. *Záznamy z evaluačních formulářů za ozkoušenou lekci*: Dokumenty projektu Critical Review. 2014b

BELGEONNE, Clive. *Globální dimenze ve výuce: Příručka pro vzdělávání učitelů*. ISBN 978-1-89818-59-3.

BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-717-8479-6.

CIA. *The World Factbook* [online]. 2014 [cit. 2015-03-01]. Dostupné z: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/wfbExt/region_eur.html

COV, Masarykova univerzita. *O nás* [online]. 2015 [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: <http://www.obcanskevzdelavani.cz/o-nas>

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-802-4729-930.

ČINČERA, Jan. *TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI. Interaktivní výstava Supermarket Svět: evaluační zpráva*. 2012. Dostupné z: http://www.nazemi.cz/sites/default/files/evaluacni_zprava_vystava.pdf

DUDKOVÁ, Lenka a Kristýna TILLOVÁ et al. *Na stopě začleňování globálních témat do výuky*. 1. vyd. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2012. ISBN 9788090536104.

ENDRŠTOVÁ, Veronika et al. *Metodika programu Active Citizens*. Praha: Člověk v tísni - Varianty, 2014. ISBN 978-80-87456-53-8. Dostupné z: <http://www.activecitizens.cz/metodika/flipviewerxpress.html>

FRIŠOVÁ, Petra. *Místo reflexe v procesu zkušenostního učení*. Praha: Univerzita Karlova. Filozofická fakulta, 2009.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GOŠOVÁ, Věra. *E-U-R*. In: Metodický portál RVP [online]. 2011a [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/E/E-U-R

GOŠOVÁ, Věra. *Kurikulární reforma*. In: Metodický portál RVP [online]. 2011b [cit. 2015-02-19]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/K/Kurikul%C3%A1rn%C3%AD_reforma

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HAVIGEROVÁ, Jana Marie. *Pět pohledů na nadání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4738-574.

HEDRICHOVÁ, Petra a Eva TOMANOVÁ. *Všichni jsme odněkud přišli*. 2014.

HRUBEŠ, Milan, Tomáš PROTIVÍNSKÝ a Petr ČÁP. *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání*. 1. vyd. Brno: Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity, 2014. Dostupné z: http://arpok.cz/attachments/article/11/vyzkumna%20zprava_FINAL.pdf

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍČEK, Přemysl, Robert GREPL a Petr KREJČÍ. *Zásady psaní vědeckých prací a odborných textů: Struktura práce*. [online]. c2015 [cit. 2015-02-14]. Dostupné z: http://www.umt-old.fme.vutbr.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=64&Itemid=83&limit=1&limitstart=7

KAHNEMAN, Daniel. *Myšlení, rychlé a pomalé*. Vyd. 1. Brno: Jan Melvil, 2012, Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-42-4.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3710-2.

KNOWLES, R. a J. WAREING. *Economic and social geography*. 4th ed. Oxford: Made Simple Books, 1981. ISBN 07-506-0922-2.

KOLÁŘ, Zdeněk, Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-575.

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4724-331.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Jak byl vyvinut třífázový model učení*. Praha: Kritické listy. 2002, č. 9, Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty9_trifazovy

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Ondřej HAUSENBLAS. *Máme jasno?: Co je E - U - R*. Praha: Kritické listy. 2006, č. 24, 67 - 69. Dostupné z: <http://www.kritickemysleni.cz/klisty/24/komplet.pdf>

KOTRBA, Tomáš, Lubor LACINA. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Brno: Barrister, 2011, ISBN 978-808-7474-341.

LEPIL, Oldřich. *Teorie a praxe tvorby výukových materiálů: zvyšování kvality vzdělávání učitelů přírodovědných předmětů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-802-4424-897.

LOJDA, Jan. *Manažerské dovednosti*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-3902-1.

MADDALENA, Raoni Miranda. *The activist José Fajardo shows us an oil pool in Shushufindi*. [fotografie] Shushufindi, 2009. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/raonim2/3940872459>

MAŇÁK, Josef, Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, ISBN 80-731-5039-5.

MAZÁČOVÁ, Nataša in: *Téma UN: Jak staré jsou moderní metody vyučování?*. In: *Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy*. Praha: GNOSIS, roč. 2004, č. 14. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3809&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>

MED, Ross. [fotografie] 2014. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/124903896@N05/14390847502/in/photolist-nVERAo-fr7HvL-cHEfKJ-bssXkP-EyKio-dM8QK2-9bG7gD-7qSEk3-bssQXi-7qUhWL-5AKIEJ-bJgZLH--3P3RE6-tYcVJ-7ay4Y9-fvUiBc-pPz4hP-4vfSqN-fj9sWs-jbUZkM-53KTHi-pSeDL6-ejMQwm-8AKEdw-eeLpwa-bvndvU-gDLhQY-4SngXP-2atKDb-4Sru4Q-beuQmz-4Sngma-4SrsQS-nmb41w-4Srtrf-6AUWBw-4SryRQ-67X1Ts-4pSfPc-4Srthu-9bG7ox-6AQLJ6-anjv4P-khx3VU-8Pb8gL-jfSvAF-pEVYyG-eFwYDc-dd5p5q>

MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: Albert - František Šalé, 2001. ISBN 80-85834-77-4.

MORRIS, David. *In line*. [fotografie] Washington DC, 2007. Dostupné z: <https://www.flickr.com/photos/revdave/431123097/in/photolist-4f5rS-c4dqRo-izxULw-fYoG77-4oWajh-obLMWt-5xUUuU-7Qo4Zk-reUddM-baTX7V-7xwcYx-94wF26-E6BSR-qrpqSy-aHefd-e7eess-pFHcGT-6aYXdU-f6b2Qv-aoB3j8-9rZpKB-79GbpE-9XcnPz-dbeCM7-bCuRb2-ojMaRH-9wxdmF-dptPzn-pkaCj-v2X8q-6PLVTK-6ncJBN-dUFdCW-hSL6qi-boknZd-2HCxhC-7Mo4NP-9ovSyh-cmvfR-HSTUr-6eMXsD-6y4j87-2KQcBf-8C3NdK-6yJ7XB-4uxGp-cJr7mw-5gYV7e-argYA5-hfProU>

MŠMT ČR. *Operační program: Vzdělávání pro konkurenceschopnost* [online]. 2011 [cit. 2015-02-13]. Dostupné z: <http://www.op-vk.cz/cs/eu-penize-skolam/eu-penize-zakladnim-skolam/prijemce/metodicky-list-pro-zs.html>

MZV ČR. *Národní strategie GRV ČR na léta 2011–2015*. 2010, 28 s. Dostupné z: http://fors.cz/user_files/nsgrv.pdf

NÁDVORNÍK, Ondřej. *Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, 2004. ISBN 80-903-5100-X.

NÚV. Pojetí, principy a cíle výuky. [online]. 2012 [cit. 2015-02-19]. Dostupné z: <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/9-pojeti-principy-a-cile-vyuky/9-1-charakteristika-clil-vyuky.html>

OSN. Composition of macro geographical (continental) regions, geographical sub-regions, and selected economic and other groupings. *United Nations Statistic Division: Standard Country and Area Codes Classification* [online]. 2013a [cit. 2015-03-13]. Dostupné z: <http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49regin.htm#europe>

OSN. International Migration Report 2013. New York: OSN, 2013b 22 s., Dostupné z: http://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/migration/migrationreport2013/Full_Document_final.pdf

PÁNKOVÁ, Lenka. Osobní rozhovor. 1. 12. 2014

PASTOROVÁ, Markéta a kol. VÚP. *Doporučené očekávané výstupy: Environmentální výchova (EV) v gymnáziích*. 2011. ISBN 978-80-87000-77-9. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/11/GYMenvironmentalni.pdf>

PRICE, Geraldine, Pat MAIER. *Efektivní studijní dovednosti: odemkněte svůj potenciál*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2527-7.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků*. Vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 1996,. ISBN 80-210-1333-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-717-8772-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2015-02-18]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/433_1_1/

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SEDLÁKOVÁ, Renáta. *Výzkum médií: Nejužívanější metody a techniky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 548 s. ISBN 978-80-247-3568-9.

SEIFERT, Matěj, Andrea VEDRALOVÁ. *Učební styly žáků - výzva pro české učitele?* In: Rodina a škola časopis pro rodiče. vyd. Ministerstvo Školství. Roč. 57, č. 7 (2010), s. 22-23. ISSN 0035-7766.

SIMMONS, Bora et al. *Environmental education materials: guidelines for excellence*. Troy, Ohio: North American Assoc. for Environmental Education, 2009. ISBN 18-840-0841-0.

ŠTĚPÁNKOVÁ, Gabriela. *Výuka příběhem jako otevřený prostor pro inkluzi: Global Storylines v prostředí českých základních škol*. 2014. Dostupné z: <http://www.nazemi.cz/vyuka-pribehem-jako-otevreny-prostor-pro-inkluzi-global-storylines-v-prostredi-ceskych-zakladnich>

ŠVAJGROVÁ, Zuzana. Osobní rozhovor. 14. 1. 2015.

TOŽIČKA, Tomáš. *Občanská odpovědnost ve světle globální chudoby*. Praha: Educon, 2011, ISBN 978-802-6003-526.

ÚJČ AV ČR, v.v.i. *Internetová jazyková příručka* [online]. 2008-2015 [cit. 2015-02-19]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=lekce&Hledej=Hledej>

VACKOVÁ, Hana, VYMĚTAL, Jiří. *Příběhy migrace*. 2014.

VALENTOVÁ, Milena, LEHKÁ, Alice. *Jedna planeta, dva světy*. 2014.

Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace. 1. vyd. Překlad Zuzana Veselá. Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-3023-3.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: se změnami provedenými k 1. 9. 2007*. Praha, 2007. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

YOURDON, Ed. *Homeless and cold*. [fotografie] New York, 2010. Dostupné z <https://www.flickr.com/photos/yourdon/4299779303/in/photolist-7ArKEG-Ex3xK-E2ZBy-3L9iCq-dKuks1-ffje1x-E312m-4j4hAp-LRbMq-J11Rt-4rycrv-7xXuzV-nzJGPg-3eh9Kc-kP5z8M-AcAVS-bihLwB-837wjG-oDAiwn-99P3eD-931LXa-aXHwVk-4XkRNN-kxYWME-pawr33-hwHk59-auvQ5j-pZLZW8-5XNsiV-5DSzFN-9gNUNo-aGUPX8-J51ue-ego7hP-2S3aLy-94ZLZB-dQqkaa-9gKPdn-p2mYME-iX2ZJz-8tWQCN-oPtN9b-aspY1Y-7jYGsA-eUsMLf-74sC7J-5qMBev-mSTzQB-oGRpp-S3Pm>

ZEMAN, Václav. Člověk v tísní. Reforma školství v České republice. In: *Reforma školství v České republice*. Praha: Varianty, 2006, s. 3-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012a, Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: Třífázový model učení* In: Metodický portál RVP [online]. 2012b [cit. 2015-02-23]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/16247/VYUKOVE-METODY-V-PEDAGOGICE-TRIFAZOVY-MODEL-UCENI.html/>

Zvýšení kompetencí pedagogů dějepisu, zeměpisu a společenských věd v oblasti začleňování témat od výuky v rámci projektu Critical Review [dotazníkové šetření online]. 2015. Dostupné z: https://docs.google.com/forms/d/1s3l8vtXdm1E4WRWgJcYslfwlLrbDFW48_aFIWHmcfpc/viewanalytics

Seznam příloh

Příloha č. 1: *Rozhovor s Mgr. Ing. Lenkou Pánkovou, ředitelkou organizace ARPOK*

Příloha č. 2: *Rozhovor s Mgr. Zuzanou Švajgrovu, koordinátorkou projektu Critical Review*

Příloha č. 3: *Výsledky dotazníku Zvýšení kompetencí pedagogů dějepisu, zeměpisu a společenských věd v oblasti začleňování globálních témat do výuky v rámci projektu Critical Review*

Příloha č. 4: *Kritéria NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy*

Příloha č. 5: *Návrh fotografií k zařazení do výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“*

Přílohy

Příloha č. 1: Rozhovor s Mgr. Ing. Lenkou Pánkovou, ředitelkou organizace ARPOK

1. 12. 2015

Lenko, jak dlouho působíš na ARPOKu?

Začala jsem zde působit v roce 2005 jako lektorka výukových programů. V roce 2010 jsem se stala ředitelkou.

Jak se od roku 2005 změnilo zázemí pro lektory?

Měli jsme velmi malou kancelář na Třídě svobody. Tehdy zde působila koordinátorka GRV, která měla na starosti tvorbu programů, tedy toho, co se bude vyučovat. V roce 2005 jsme nabízeli 6 výukových programů. Prvním byl Džbán plný kultur. Kromě koordinátorky jsme byly tři lektorky. Lektorovalo se ve dvojicích.

Jaké je konkrétní zaměření organizace a jak se vyvíjelo?

Z původního názvu, což je Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, vyplývá, že to mělo být poskytování humanitární pomoci a rozvojové spolupráce. Původní myšlenka byla, že ARPOK bude malou ČRA, která bude získávat peníze z rozpočtu kraje a bude je rozdělovat na základě vlastního rozhodnutí – podpora projektů, financování v případě humanitárních krizí apod. Ale z důvodu změn na kraji se od této původní myšlenky muselo upustit a ARPOK se začal zabývat pouze GRV. GRV bylo náplní ARPOKu od jeho počátků v roce 2005, kdy se od září roku 2005 programy nabízely školám. Nicméně GRV mělo být pouze jako doplněk humanitární a rozvojové spolupráci.

Proběhl humanitární či rozvojový projekt pod taktovkou ARPOKu?

ARPOK byl partnerem Adoptce na dálku na Haiti. Dále probíhala spolupráce v Srbsku, kde má Olomoucký kraj partnerský region (Vojvodina). Byla vytvořena putovní výstava. Dále probíhala školení v Mongolsku a Moldavsku, kdy ARPOK zajistil experty, kteří v partnerských organizacích vedli školení na daná témata – Vzdělávání sociálně vyloučených dětí (Moldavsko), Mongolsko – životní prostředí. Došlo k výměně expertů a zkušeností. První vize

ARPOKu se nenaplnila, zejména z důvodu nedostatečných finančních prostředků z kraje. ARPOK nebyl schopen fungovat jako agentura.

Jaké jsou nejdůležitější milníky ve vývoji ARPOKu?

Vzdělávací činnost se rozvíjí až dodnes. ARPOK původně nabízel 6 programů, v současné době (prosinec 2014) je jich nabízeno 20 (výukové programy, metodické materiály, semináře pro učitele, projektové dny). Ta škála nabízených služeb je mnohem širší. Milníkem je určitě vznik prvního metodického materiálu (Džbán plný kultur), což bylo dost náročné a určitě jsme si z toho museli hodně vzít a ponaučit se. V roce 2008 jsme pořádali mezinárodní konferenci pro organizace Rakouska, ČR, Slovenska a Slovinska, které jsou nějakým způsobem činné v GRV. Bylo to jakési sdílení zkušeností. V té době bylo GRV v ČR na začátku. Dále to byla účast na projektu Global Curriculum, který byl velmi náročný. Byl zajímavý v tom, že učitelům nabízel zahraniční cesty, ale náročný co se týče spolupráce na mezinárodním projektu, který má velký objem financí a koordinuje ho někdo, kdo sedí spousta km daleko ve Vídni.

Došlo během konference v roce 2008 k navázání dlouhodobější spolupráce s některou ze zúčastněných organizací?

Jednou z těchto organizací byl rakouský Südwind. Ty jsme ale oslovili o něco dříve, když v roce 2006 FoRS pořádal studijní exkurzi do rakouských neziskových organizací. Já jsem se této exkurze také účastnila. Jeli jsme do Lince, kde je právě jedno ze sídel organizace Südwind. Tam jsem byla z toho úplně nadšená. Na základě toho jsme je pozvali k nám. Ale oni řekli, že by bylo efektivnější, kdyby přijel někdo z Vídně, protože to je blíž. S Vídeňskou pobočkou organizace Südwind jsme dnes součástí tří projektů. Další organizací, která se konference zúčastnila, byla slovinská Humanitas. Humanitas je teď také partnerem v projektu Experiencing world. Také bylo dobré vědět, co se děje, co se děje i mezi českými organizacemi. Tam si myslím, že mezi těmi českými organizacemi je dobrá, přátelská atmosféra a funguje i teď na pracovní skupince GRV ve FoRSu. Takže tato konference byla něco jako začátek, protože tehdy ještě pracovní skupiny v rámci FoRSu nebyly.

Jaké je personální složení organizace v současné době?

Co se týče lidí, kteří tady pracují, tak v podstatě téměř všichni, až na jednoho, který je tady jen na 0,2 úvazek, jsou absolventi MRS. To si myslím, že je důležitý charakterový rys těch lidí.

Pracují zde dva muži a pět žen, takže to není úplně genderově vyrovnané. Mezi lektory máme další dva muže. Mezi lektory je to tedy trochu vyrovnanější.

Existuje strategie vzdělávání pracovníků ARPOKu?

Co se týče strategie vzdělávání, tak nikde žádná sepsaná není. Ale minimálně jednou ročně se dělá školení lektorských dovedností (jak pro zaměstnance ARPOKu, protože to jsou také lektoři, tak pro externí lektory). A jednou za měsíc je pro lektory připravené intervizní setkání, které vede vždy jeden z lektorů metodou Bálintovské skupiny. Pracovníci, kteří se potřebují vzdělávat v jiných oblastech, ať už je to management, fundraising, účetnictví, tak mají vytipované kurzy.

Existuje kodex zaměstnanců ARPOKu?

Zásady zaměstnance jako takové sepsány nejsou. My jsme přemýšleli, jestli to tvořit, nebo ne, ale řekli jsme si, že tím, že jsou všichni lektoři a tím, že lektorování je pro nás velmi důležitá část práce, tak jsme vytvořili kodex lektora. Ten obsahuje takové obecné zásady, které chceme aplikovat i v té pozici zaměstnance. Kodex lektora je součástí vnitřních směrnic. Obsahuje věci, co by měl lektor dělat, jak by se měl připravovat na program, co by měl dělat ve škole, při programu, jak by měl komunikovat se žáky.

V čem vidíš výjimečnost ARPOKu?

Pracujeme už deset let, fungujeme již docela dlouhou dobu a nabízíme hodně širokou škálu věcí pro učitele – programy, materiály, semináře. Snažíme se vyjít vstříc. Myslím si, že máme dobré jméno. A výjimečnost je i to, že pracujeme v regionu. V olomouckém regionu, takový jako jsme my, nikdo není a to je naše velké plus.

Jaké je postavení ARPOKu v rámci organizací zabývajících se GRV v ČR?

Myslím si, že nás berou jako partnery. Není to tak, že by se v Praze, kde je těch organizací nejvíce, něco vymyslelo a tak to bylo. Jsme součástí FoRSu, jsme součástí pracovní skupiny GRV a snažím se být co nejaktivnější v rámci časových možností i v závislosti na vzdálenosti. Na některé věci prostě nejde rychle reagovat, třeba jít na nějakou schůzku. Ale na pracovních skupinách se snažíme vždycky být aktivní a nabízet i pomoc. Zapojili jsme se také do udílení certifikátu Světová škola. Snažíme se ty věci, co po nás organizace chtějí, dodávat včas a tak,

jak bylo domluveno. Myslím si, že to je hodně důležité. Myslím si, že to naše postavení tam prostě je a je asi důležité.

Jaký je podle tebe význam činnosti ARPOKu pro společnost, veřejnost?

Já si myslím, že ten význam vyplývá z našeho poslání. Informujeme jak žáky a učitele, tak širokou veřejnost, o tom, co se děje kolem nás a nějakým způsobem tak pomáháme k otevřené a tolerantní společnosti a podpoře a zapojování lidí. Tím, že děláme „jenom“ GRV, tak to vychází z podstaty GRV. Tím, že se ráno vzbudíme, je náš svět propojený. Uvaříme si čaj, dáme si kávu. Ukazování propojenosti, závislosti jeden na druhém, takové té křehké rovnováhy, toho celku.

Jak organizace vnímá důležitost GRV ve školním vzdělávání?

Propojenost, křehká rovnováha, to, že je na Blízkém východě konflikt a u nás se zvedne cena benzínu, že když spadne továrna v Bangladéši, tak se může stát něco jiného, může něco chybět na trhu. Myslím si, že české vzdělávání je na dobré úrovni, ale stále mu chybí provázanost – ať už provázanost mezi jednotlivými předměty, nebo mezi průřezovými tématy. Něco co se učí v jednom předmětu v lednu, tak se učí za dva měsíce v jiném. Kdyby se učitelé domluvili a nějakým způsobem to bylo spojené, společné...Potom témata, která jsou aktuální, co se na nás valí z různých médií, z televize, z novin a třetí věc je asi ta interaktivita. Nebo věci, které se můžou učit jinak, protože poslouchat 45 minut výklad je prostě nuda a nemá to efekt.

Jaká je strategie GRV v ARPOKu?

Strategii na GRV nemáme. Určitě vždycky vycházíme z Národní strategie GRV pro ČR. Jinak reagujeme na potřeby učitelů, což je naše cílová skupina. Samozřejmě se ty potřeby musí týkat oblasti GRV. Určitě by však stálo během strategického plánování zamyslet se nad tím, co je naší strategií v GRV.

Má ARPOK možnost Národní strategii GRV pro ČR na další léta nějakým způsobem ovlivnit?

Možnost tady asi bude. Ta strategie je platná ještě příští rok a během příštího roku by mělo dojít k zhodnocování přínosu té strategie a následná revize. Ale nikdo z ARPOKu nebyl členem pracovní skupiny, která se na Strategii podílela, takže nevím, zda budeme mít úplně

možnost toto ovlivnit. Ale bude se to připomínkovat přes FoRS, bude se to diskutovat také v rámci pracovní skupiny GRV v rámci FoRS.

Několikrát jsme zmínili spojitost ARPOKu a FoRSu. Můžeš ten vztah přiblížit?

ARPOK je členem a aktivním v pracovní skupině GRV. Nejčastěji ARPOK v této skupině zastupují já nebo Pavel. Jednou za rok je několikadenní schůzka, třeba dvoudenní, kdy probíhá sdílení a plánování. Tam jsme byli dva. Je to tak lepší, protože každý pochytí něco jiného.

Jak probíhá spolupráce s jinými organizacemi? Je pouze na úrovni FoRS nebo probíhá i jinak?

Jednak na úrovni FoRS v rámci té pracovní skupiny GRV. Loni jsme se také poprvé zapojili do udělování certifikátu Světová škola, který loni uděloval Člověk v tísni – Varianty, Multikulturní centrum a ADRA a my. Letos v tom pokračujeme, ale bez organizace ADRA. Dále spolupracujeme s jinými organizacemi v rámci Týdne globálního vzdělávání, což se konalo letos poprvé a bylo zapojeno 8 organizací včetně nás. Také dochází ke komunikaci a koordinaci společných záměrů. Určitě chystáme něco na příští rok, rok evropského rozvoje. Zatím není žádná společná akce blíže specifikována. Spolupracujeme s jinými organizacemi na vytváření a připomínkování různých věcí. Organizace jako je například NaZemi nebo Centrum občanského vzdělávání, vnímáme je jako odborníky na to jejich konkrétní téma. Letos jsme vydávali metodické materiály a lidi z NaZemi, Eva Malířová a Kristýna Hrubanová, byly autorky jedné z publikací. Centrum občanského vzdělávání bylo autorem druhé publikace k aktivního občanství, dále jsme s nimi spolupracovali na výzkumu, který se jmenuje Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke GRV. Oslovili jsme je proto, že jsou odborníky na to téma a proto, že je známe a víme, co od nich čekat. K tomu právě přispívá to, že organizace spolupracují v platformě.

Má ARPOK partnerskou organizaci?

Partnerské organizace jsou vždy v rámci mezinárodních projektů – Global Curriculum to je Südwind a Humanitas, v rámci Critical Review to je holandská, irská organizace, několik italských a Südwind. Jedná se tedy spíše o partnerství na projektu než partnerství mezi organizacemi obecně.

Jak ARPOK vnímá dobrovolnictví?

Jako pro každou neziskovou organizaci je pomoc dobrovolníků velmi důležitá. Ať už se jedná o pomoc při administrativní práci nebo spolupráce na jednotlivých projektech. Často je pomoc potřebná při seminářích pro učitele – jde o to připravit prostor, občerstvení a pak se dobrovolník toho semináře může účastnit. Od roku 2013 je kampaň Česko proti chudobě na bedrech dobrovolníků, my bychom na to neměli kapacity, takže nebýt dobrovolníků, tak by kampaň Česko proti chudobě v Olomouci byla mnohem omezenější, konalo by se méně akcí. Z dobrovolníka se také může stát i lektor. V současnosti, tři externí lektori v rámci projektu Experiencing the world, byli dobrovolníky původně.

Jaká je vize budoucího rozvoje ARPOKu ?

Vizi budoucího rozvoje právě připravujeme, měla by být hotová v únoru. Ale myslím si, že klademe důraz na komplexní práci v oblasti GRV – spolupráce v rámci FoRS, být aktivním členem, aktivní organizací na poli GRV a nabízet učitelům širokou škálu služeb. Snažíme se o přátelskou a otevřenou atmosféru mezi zaměstnanci i navenek. To je pro nás velmi důležité, chceme, abychom se tady cítili dobře. Dále budeme klást důraz na stabilní financování, nebo spíše více diverzifikované financování a budování značky.

Jak je tedy provoz organizace financován? Kdo dohlíží na transparentnost?

Z velké části jsme závislí na dotacích. Asi 75 % našich finančních zdrojů jsou dotace. Nejčastěji z Evropské komise a z České rozvojové agentury. Vždycky to jsou dotační tituly na GRV. Zbytek financí plyne z vlastní činnosti, minimální částky z darů. Dohlížet na transparentnost je úkolem dozorčí rady, což je kontrolní orgán, který se zabývá hospodařením organizace, ale samozřejmě je to také úkol auditora. Podle Zákona o účetnictví musíme mít audit každý rok, protože čerpáme více než milion korun ročně z veřejných prostředků.

Do jakých projektů je v současné chvíli ARPOK zapojen?

Experiencing the World, Critical Review, SMOK a podpora Olomouckého kraje. Teď jsme si podali 3 nové žádosti, dva na ČRA , kdy výsledky budeme znát na konci prosince. Jeden je vzdělávací projekt, druhý je na kapacity pracovníků ARPOKu. Třetí projekt, také na vzdělávání, jsme podali na Norské fondy, výsledky budou známy v březnu.

Příloha č. 2: Rozhovor s Mgr. Zuzanou Švajgrovu, koordinátorkou projektu Critical Review

14. 1. 2015

Jak je projekt koncipován?

Je to evropský projekt financovaný z Evropské komise. Je do něj zapojeno několik zemí s tím, že vedoucí jsou Italové. Existuje obecná struktura projektu, kterou musí dodržovat všichni. Je to projekt, který začleňuje globální témata do výuky, a to zejména témata s historickým přesahem, kde by měla být patrná příčina a důsledek. Má se orientovat hodně na historické souvislosti. To je základ. Ten konkrétní způsob, jak s tím ta země pracuje, tak už si může přizpůsobit. Jasně je, že se v každé zemi spolupracuje s pedagogy. Ve spolupráci s pedagogy jsou vytvářeny hodiny GRV s historickým přesahem, ale konkrétní podobu hodin si země může nastavit sama. Italové například dělají velké, objemné celky. Mají třeba 20, 50 hodin, vlastně jeden celek, který se rozvrství o různých předmětů. Do literatury, do ekonomie, do historie. Rakušané to mají nejpodobnější nám. Ti mají jen několik vyučovacích hodin, 4 nebo 5, které ten celek nějak po sobě probírají. My jsme se to hodně snažili přizpůsobit těm učitelům na základě toho výzkumu. Učitelé řekli, že jim chybí materiály na jednu vyučovací hodinu, že všechno je na 2,3 hodiny a že to nezvládají. Proto děláme jednohodinové. Každá země si to opravdu může upravit více méně po svém. Každá země v rámci projektu musí vyvářet lekce, na začátku projektu udělat výzkum (mohla si ho přizpůsobit, ale musel být zaměřen na to, jak učitelé chápou GRV a jaké jsou jejich potřeby), spolupracovat s učiteli na těch lekcích s tím, že lekce jsou vytvářeny a jsou pilotovány. Každá země přeloží lekci do angličtiny a budou se sdílet. My přeložíme lekce týkající se migrace. Na podzim budou společně vydány. To ale ještě není úplně „vykomunikované“, to se bude řešit teď. To je jakoby ta mezinárodní část. Naše část, česká, tak ta je vlastně zaměřena fakt na to, co je pro nás nejlepší v našem kontextu. My jsme měli exkurzi, ta vůbec není v tom mezinárodním projektu, to je něco, co nám vplynulo z toho výzkumu, že učitelé oceňují takové praktické věci, jakou jsou právě exkurze. Chybí jim, rádi by se jich účastnili a třeba to téma migrace je pro ně docela zásadní a cítí, že nemají dost osobních zkušeností. Proto jsme uspořádali tu exkurzi.

Jak byl projekt v českém prostředí financován?

Každý projekt z Evropské komise musí mít kofinancování. Vždy je zhruba 80 % z Evropské komise, a zbylých 20 % musí být dofinancováno. U nás je to financováno z ČRA, v Itálii třeba místním regionem. Díky tomu může být v projektu i něco navíc, co je pro nás důležité.

Jak probíhá spolupráce s pedagogy?

Byli osloveni pedagogové, kteří s námi měli už nějakou zkušenost, např. z předchozích mezinárodních projektů, nebo objednávají programy, nebo o nás prostě už nějakým způsobem vědí. Poprosili jsme je, jestli by o tom neřekli také nějakým svým dalším kolegům, nějakým dalším lidem, o kterých ví, že by je tohle zajímalo, že se takový projekt děje a že je možné se do něj vstoupit. Takto jsme tedy nabrali pedagogy, kteří se přihlásili, že by je to zajímalo. Loni se účastnili výzkumu, většinou na té své škole zorganizovali focusgroup, byli její součástí, vyplnili dotazníky, a potom se účastnili těch tří setkání, s tím, že se dozvěděli, o co jde v projektu, nějaké základy GRV, většina z nich už o GRV ale věděla, vybrali si téma, které by chtěli zpracovávat, tak, aby tam byl samozřejmě i nějaký ten přesah do historie a udělali z toho vlastně tu 45 minutovou lekci s tím, že tu lekci také odzkoušeli, když ji připravovali. Upravili je podle té reality a potom tedy měli buď možnost ji jakoby vyzkoušet i s další třídou, anebo ji vyzkoušeli i ostatní učitelé. Vzájemně se prohazovali. Bylo zajištěné, že nejen učitel, který lekci udělal, ale i ostatní, ji směli učit, všichni, kdo dostanou metodiku, budou schopni podle ní jet. A ještě k tomu, že to odzkouší u různých tříd, u různých žáků, tak aby potom bylo jasné, že to jde na gymplu i na základce. Takže to je flexibilní dost. Když k tomu měli nějakou poznámku, nějakou variantu, tak to dopsali do evaluačního listu po té lekci. To bylo loni. Letos je to více méně to samé, akorát tam už není výzkum. Pár lidí z projektu také odešlo z rodinných a pracovních důvodů, naopak pár lidí se přidalo. Jinak je to stejné jako loni, jenom doplním, vyberou téma, zpracovávají lekci, která se bude zkoušet.

Přineslo to nějaké komplikace, když pedagogové vystoupili z projektu?

Ne, vzhledem k tomu, že tam nastoupili další pedagogové...

Byl stanoven přesný počet, kolik pedagogů se do projektu musí zapojit?

Ideálně bylo patnáct, což vlastně máme.

Vytvářejí ty metodiky sami nebo ve skupinách?

Ve dvojicích. To je taky právě to, co bylo v tom projektu jakoby inovativní, nebo jako v každé té zemi, která na tom pracuje, tak by to měli ti učitelé vytvářet ne jako jednotlivci, ale více učitelů dohromady. To bylo odůvodněné tím, že když se tam budou střetávat učitelé s různou aprobací, tak, že tam můžou přinést různé pohledy. Že jo, ten dějepisář dějepisný pohled, zeměpisář zeměpisný a tak dále. Takže to bude průřezové to téma té lekce a zároveň bude obsahovat i více pohledů. Je to naše první zkušenost, že lekci dělá více lidí. Učitelé říkali, že je to náročné, ale že na druhou stranu je to pro ně zajímavé, nová zkušenost prospěšná, spolupracovat s někým a právě mít více těch názorů. Měli jsme dokonce i dvě trojice myslím. Ale ty trojice moc nefungovaly. Lepší jsou ty dvojice. A navíc jsou to většinou učitelé z jedné školy, kolegové, kteří se spolu můžou scházet v té škole a řešit to spolu. S někým, kdo je místně daleko, by to byl problém.

Jak často se s pedagogy scházíte? Jak ta komunikace mezi ARPOKem a učiteli probíhá?

Každý rok to jsou tři schůzky s tím, že loni byl ještě ten výzkum a letos tedy už není. Já s nimi komunikuju taky individuálně. Je možné, když s tou lekcí má někdo problém a chce poradit, tak že jako přijedu na tu školu za nimi přímo. Spousta konzultací je taky po emailu. Když někdo neví, tak může napsat, i co se týče zdrojů. Občas doporučím nějaké zajímavé.

Výstupem projektu má být metodika. Ta vyjde tedy v knižní podobě? A bude obsahovat jen české lekce nebo lekce ze všech zapojených zemí?

Ty zahraniční lekce, které se nám budou líbit, asi přeložíme, ale nebudeme je vydávat nějak oficiálně. Ale samozřejmě budou k dispozici učitelům. Uvidíme. To ještě není jasné. Určitě ale vyjdou naše lekce. To, co bude tady vytvořené, bude dáno do metodiky. Z toho pár těch lekcí o migraci přeložíme a poskytneme je jako výstup celého projektu. Ne všechny lekce pro nás budou úplně relevantní. Třeba ty italské jsou fakt šílené časově, to u nás učitelé nemůžou začleňovat takhle moc, ale můžou si vybrat jen nějakou část, která se jim hodí.

Jak proběhla poslední schůzka, která se konala 10.1.?

Každá dvojice představila svou lekci, teda to téma, cíle lekce, jak asi budou postupovat, na co by se chtěli zaměřit, jaké navazující aktivity by se třeba potom daly použít a tak dále. Takže to všechno sdíleli. Tam je fajn, že oni si dokáží taky jako poradit nebo mají různé zdroje, které spolu můžou sdílet. Celkově si myslím, že si ta skupina sedla, motivuje se navzájem. Pak jsme probírali lekce ze zahraničí, říkali, co se jim na nich líbí, co by vypíchlí, co si myslí, že je dobré.

Hodně je překvapilo, kolik času zaberou ty italské lekce, naopak se jim líbilo irské p teaching, kde starší učí mladší.

Jaká je hlavní motivace pedagogů v projektu?

Většinou je tam fakt silná osobní motivace. Dělat to, co je správné, otevřít oči těm žákům, vnímají, že je třeba tu propojenost světa znát a vědět, jaké jsou důsledky našich činů a že je možné něco udělat, nebo minimálně se snažit něco dělat a předat to těm děckám. Taky samozřejmě osobnostní růst, učí se, jak to dál začleňovat. Setkávání lidí na stejné vlně, navzájem se motivují, že to, co dělají, má smysl. Předávají si navzájem své zkušenosti.

Příloha č. 3: Výsledky dotazníku Zvýšení kompetencí pedagogů dějepisu, zeměpisu a společenských věd v oblasti začleňování globálních témat do výuky v rámci projektu Critical Review

O1: Jak probíhá Vaše spolupráce s organizací ARPOK v rámci projektu CRITICAL REVIEW?

R1: Spolupráce je bezproblémová, vstřícnost ze strany ARPOKu, častá nabídka konzultací či pomoci při sestavování lekcí.

R2: Spolupráce probíhá na základě dlouhodobých, velmi přátelských vztahů. V projektu předchozím (Global Curriculum) i v nynějším je práce dobře naplánovaná, zároveň velmi flexibilní. Jako učitel z praxe oceňuji velmi propojenost s RVP i ŠVP, přímý dopad do výuky, možnost ověřování i konzultování. Zároveň pracovníci ARPOKu naslouchají požadavkům z praxe - zní to jako fráze, ale takových organizací je velmi málo.

R3: Do projektu jsem se přihlásila jako pomocník kvůli kolegyni a po pravdě řečeno, čekám, až bude projekt u konce. Pouze odpovědnost a dodržení slíbeného mně nedovoluje práci na projektu ukončit. Nesedla mně ani skupina pedagogů, která se zde sešla. Ze strany ARPOKu však vidím velké nasazení a profesionalitu.

R4: Spolupráce probíhá skvěle. Vždy jsme v předstihu informování o jednotlivých termínech a aktivitách, spolupodílíme se na rozhodování o průběhu projektu, zpětně po jednotlivých

schůzkách získáváme shrnutí dne a zajímavé odkazy k probíraným tématům. Organizace nám nabízí pomoc i při tvorbě jednotlivých lekcí například zdroj materiálů či fotografií.

R5: Skvěle, s ARPOKem se vždycky pracuje výborně! Mají vše připravené, zorganizované, prostě paráda!

R6: Je to příjemné, po počátečních rozpacích jsem ráda, že jsem se zapojila.

R7: Jsem velmi spokojena s prací Arpoku. Bohužel jsem pracovním velmi vytížená, a tak z mé strany vždy nedochází k plnění smluvených úkolů včas.

R8: Spolupracujeme na projektových dnech ve škole, půjčujeme si materiály od Arpoku, komunikujeme mailem, telefonicky i osobně, setkáváme se na víkendových seminářích k projektu. Spolupráci si velmi chválíme.

R9: Známe cíle, účastníme se seminářů, tvoříme výukové lekce, které navzájem sdílíme a odučíme.

R10: Spolupracujeme na projektových dnech ve škole, půjčujeme si materiály od Arpoku, komunikujeme mailem, telefonicky i osobně, setkáváme se na víkendových seminářích k projektu. Spolupráci si velmi chválíme.

O2: Rozšířili jste si během trvání projektu své kompetence v oblasti začleňování globálních témat do výuky? Pokud ano, jak?

R1: Ani ne. Začleňovat globální témata do výuky mohu kdykoliv a kdekoliv, chybí spíše provázanost. Díky různorodým lekcím je to náhodné.

R2: Ano, dozvěděla jsem se mnoho nových informací, poznala zase další metody práce, načerpala zkušenosti ze zahraničních škol zapojených do projektu.

R3: Každá příležitost, kde se mají možnost setkávat učitelé z různých škol a sdělovat si své zkušenosti, postoje a názory na výuku či na tvorbu výukových materiálů, je přínosem.

R4: Rozhodně k posunu došlo. Díky možnosti účastnit se zajímavých seminářů a workshopů, které jsou součástí každého setkání. Dále je nám poskytnuta i další nabídka nejen ze strany ARPOKu, ale i dalších organizací zabývajících se touto tematikou.

R5: Ano, daleko lépe se zavádí jakákoli aktivita od různých aktivizačních otázek, diskuze, až po jiné materiály do výuky. Myšlení se mění, úhly pohledu.

R6: Ano, vím, kde jsou k dispozici potřebné materiály, a mám přístup k vytvořeným lekcím. Také mám kontakt na lidi, kteří vím, že mi poradí.

R7: V mnoha oblastech - globalizace, lidská práva, plýtvání potravinami, rozvojová spolupráce. Konkrétně - témata samozřejmě máme začleněná do ŠVP, nicméně projekt nabízí ojedinělé a nové pohledy na věci - má to v názvu CRITICAL review . Bez projektu bychom se pohybovali ve vyjetých kolejích :-).

R8: oslovili mě hodiny učitelů z Hejčína a z Příboru - jejich způsob zpracování tématu celkově jsem si ale kompetence nerozšířila, zajímám se o tuto oblast již delší dobu a nového jsem nic nezaznamenala, spíše mě zarazil přístup a malý přehled o dané problematice u kolegů, kteří tuto oblast mají šířit dál mezi žáky, ale je to čistě můj subjektivní názor.

R9: Určitě, v ročnících, kde probírám učivo tematicky podobné, zařazuji vypracované hodiny z projektu.

R10: Ano, rozšířil se mi obzor, odučím i témata, která mi nejsou blízká. Rozšiřují se mi znalosti. V oblasti klíčových kompetencí je díky tématům dán prostor pro rozvoj klíčových kompetencí občanských.

O3: Má zapojení se do tvorby výukových materiálů význam pro Vaši pedagogickou praxi? Pokud ano, jaký?

R1: Velký - pro OV totiž materiály skoro neexistují a není v kompetenci učitele, aby na každou hodinu připravoval skvělé materiály - proto je nesmírně užitečné, že můžeme naše výtvary sdílet.

R2: Jistě význam má, minimálně se naučím pracovat s moderními technologiemi. Dalším velmi podstatným jevem je, že sami učitelé chystají materiály pro své kolegy, dosáhneme tak co největšího sepjetí s praxí - materiály jsou reálné, účelné, vyzkoušené.

R3: Každý výukový materiál, který se podaří a který mohou využívat ve svých hodinách učitelé různých škol, má smysl. Zvláště v případě, že se alespoň částečně podaří oslovit studenty.

R4: Uvědomila jsem si, že každá tvorba výukových materiálů má pro učitele velký význam. Množství hodin, rezignace nad věcmi, které kantory pálí, vede k útlumu, až k pasivitě. Zamyslet se nad hodinami nově, kreativně by mělo být několikrát do roka povinností. Navíc možnost okamžitě ověřit si, jak to vychází u sebe i u druhých je velice cenné.

R5: Tvorba lekcí donutí člověka hlouběji přemýšlet nad dopadem lekce na žáky, nad smysluplností začlenění konkrétních témat, nad způsobem podání.

R6: Ano, posunuje mě dopředu, ke kvalitnější práci se žáky a obohacuje i mě samotného.

R7: Význam jistě má, neboť máme příležitost zajímavým způsobem začlenit globální témata do výuky a to přizpůsobená přímo na naše potřeby. Většinou je totiž problémem časová dotace pro tato témata, přestože učitelé mají k dispozici většinou pouze 45 min týdně. Dále se můžeme vzájemně inspirovat prací svých kolegů, což nás může opět posunout dále.

R8: Ano, uvědomuji si, že mohu využít nové nápady. Výuka je pestřejší.

R9: Ano - rozvoj rozhledu, vývoj, sebevzdělávání...

R10: výukové materiály GRV se snažím zapojovat do různých předmětů, tudíž vítám každou lekci a inspiraci, která danou problematiku dokáže žákům přiblížit z různých stran neotřelým a pestrým způsobem, k tomu často využívám velmi dobře zpracované publikace lektory ARPOKu a cítím potřebu trochu přispět k tématům

04: Vyžijete nově nabyté vědomosti a zkušenosti v budoucnu? Pokud ano, jak?

R1: Určitě ve výuce cizích jazyků, českého jazyka i v občanské výchově. Při mnoha tématech se dá narazit na globální rozvoj a jeho témata, o kterých pak s dětmi diskutujeme.

R2: Ano, při přípravě dalších hodin.

R3: Hodiny připravené se stanou součástí výukového portfolia mého i mých kolegů, jsem přesvědčena, že nás posunou dál a v návaznosti na ně se budeme hledat další cesty posunu.

R4: Vždy si z podobných aktivit odnesu nové zkušenosti a vědomosti pro praxi.

R5: Ještě nevím:)

R6: Ano, ráda bych některé materiály nejen své, ale i svých kolegů z projektu použila i v dalších letech. Kromě toho jsem získala nové informace, které sice nejsou přímo určeny pro věkovou kategorii mých žáků, ale rozšířily moje vlastní obzory.

R7: Ano, minimálně ve svých hodinách, pokud budou mít kolegové zájem, tak i v jejich. Nebo alespoň v jejich přípravách.

R8: přidám do hromádky a využiji k zpestření hodin

R9: Ano - lekce využívám ve výuce i dále.

R10: Určitě ano, nevím nyní jak, určitě ve výuce. Další podle okolností.

O5: Co pro Vás během projektu bylo nejzajímavější či nejpřínosnější?

R1: Sdílení zkušeností a materiálů s ostatními učiteli, navázání kontaktů s novými lidmi.

R2: Osobně se mi líbí přednášky z jiných krajín a pohledy kolegů, kteří jsou zapojeni do projektu z jiných škol. Je zajímavé, že každý umí uchopit problematiku jinak.

R3: 1) Osobní setkání s ostatními učiteli a debaty o budoucích hodinách 2) Možnost ověřování a při ověřování zjišťování úrovně kreativity ostatních učitelů! 3) Setkání na mezinárodní úrovni / i když mělo své slabiny/.

R4: Nejpřekvapivější pro mě bylo profesionální nasazení Adama a Zuzky. Neváhali napsat konkrétnímu člověku detailní připomínky v dlouhém mailu, dokonce nás navštívili na konzultacích přímo ve škole a vlastně pracovali na tom, co jsme měli udělat my. Dali tomu hlubší rozměr a formu díky jejich otázkám, které šly po podstatě věci.

R5: Sdílené zkušenosti z jiných škol, jejich školní kurikula, nové metody práce.

R6: Setkávání s učiteli a výměna názorů a nápadů pro výuku

R7: Jedna z nejzajímavějších aktivit byla rozhodně účast na konferenci v Itálii. Měli jsme možnost spolupracovat a seznámit se s kolegy z jiných zemích, prodiskutovat jak se globální tematika začleňuje do výuky v jiných evropských zemích. Byla jsem mile překvapena, že na tom nejsme ve srovnání až tak špatně. Domnívám se, že každá taková zahraniční příležitost je pro pedagogickou praxi velkým přínosem, jak po stránce rozšíření si znalostí a dovedností, tak po stránce metodologické.

R8: Setkání s podobně naladěnými kolegy, semináře.

R9: Zápal lidí pro problematiku.

R10: přístup lektorů a zázemí ARPOKu

O6: Co byste naopak do budoucna změnili? Co by se na projektu dalo zlepšit?

R1: Je pro mě časově náročné dělat přípravu na hodiny, kterou jsme si vytyčili za cíl. Je to spíš přání, abych měl více času na přípravu. Jinak nic.

R2: Změnila bych určitě víkendová setkávání na setkání v pracovním týdnu. Setkání by mohla probíhat rychleji, efektivněji, tím pádem by mohla být trochu kratší.

R3: Je to těžké říct, když se koordinuje mezinárodní projekt, který řídí jedna země s jinou pedagogickou i konferenční tradicí... Svě připomínky jsme organizátorům v Itálii sdělili, ale nevím, jak by se tyhle věci daly ovlivnit. Zcela jednoznačně jako největší požadavek zaznělo více osobních setkání a méně přednášek.

R4: nic mě v tuto chvíli nenapadá, snad jen, že by bylo žádoucí, aby se do podobných aktivit zapojovalo více učitelů, vadí mi pasivita a nadávání na všechno bez sebemenší snahy vyvinout snahu pro konstruktivní řešení problémů... ale to zřejmě není ve vašich možnostech

R5: Ze strany organizace ARPOK bych nic neměnila, ale bohužel hlavní koordinátoři celého projektu Italové zrovna nejsou těmi, kteří by takový projekt měli vést. Neposkytují kvalitní informace a i další komunikace s nimi je dosti složitá. To je ale věc, kterou naše organizace nemůže příliš ovlivnit.

R6: Jako aktivnímu člověku, který má o víkendech atraktivnější program, mně nevyhovovaly sobotní celodenní setkání. Měla jsem pocit, že by se to dalo vyřešit svižněji v mnohem kratším časovém termínu, klidně i odpoledne ve všední den.

R7: neměnila bych asi nic na projektu, ale jak už jsem napsala, v průběhu školního roku je pro mě nesmírně náročné rezervovat si čas na něco jiného než nejnútnejší přípravy - tak snad bych zmenšila časovou náročnost projektu - jestli je to však vůbec ještě možné.

R8: Vydání učebnice lekcí.

R9: Neomezovat téma jednou vyučovací hodinou. Vytvářet tematické bloky v souladu s ŠVP.

R10: K zapojení do projektu mě přiměly moje životní zkušenosti, cesty do zahraničí, do destinací východní Evropy, Balkánu, Asie, ...kde se pohybujeme s manželem ve dvou, po vlastní ose, bez cestovek, hotelů... se stanem, na kolech... a nahlížíme do každodenní reality míst, kterými projíždíme ...takže po návratu do "civilizace" plné přejídání, materiálního hromadění, klapek na očích, hltání zaručených zpráv z Blesku apod... a nekritického přeceňování přetechnizované a tím sebezničující Evropy... chci žákům dávat možnost srovnávání + a - civilizací, národů, zvyků... takže co změnit? Samotná setkání s kolegy zapojenými do projektu mi moc nedala, protože jsem na míle daleko před nimi, supově se mi dělá s kamarádkou, kterou jsem přesvědčila, aby do toho šla se mnou, jsme stejného naturelu, zkušeností, přístupu k životu...a k tomu nemusíme jezdit do Olomouce, vzniklá skupina mi prostě moc nesejde, řekla bych, že v projektu teď zůstávám už jen proto, že jsem jednou začala a neutečujem kvůli tomu, že mi někdo nesejde, zradila bych prvotní důvod, proč jsem do projektu vstoupila... Mezinárodní projekt má nedostatky v rozdílném přístupu jednotlivých států - např. lekce má mít 45 minut, všechno tomu v hodině přizpůsobíme a pak zjistíme, že Italové tvoří mnoha hodinové bloky, které stejně v případě použití budeme upravovat...takže komunikace, sladit představy... stačilo, musím jít tvořit přípravu do hodin :-)

Příloha č. 4: Kritéria NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy

HLAVNÍ KATEGORIE KRITÉRIÍ	VYMEZENÍ	DÍLČÍ KATEGORIE KRITÉRIÍ
Férovost a přesnost	Materiál je spravedlivý a přesný v popisu daných problémů a konfliktů, reflektuje různost souvisejících pohledů.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obsahuje fakticky správné informace. 2. Vyváženě prezentuje názory různých stran. 3. Motivuje ke zkoumání různých perspektiv a vyjádření vlastního názoru. 4. Reflektuje různorodost ve společnosti.
Hloubka	Materiál posiluje povědomí o globálních problémech a konfliktech, o jejich souvislostech, příčinách a	<ol style="list-style-type: none"> 1. Buduje vědomí zvoleného problému zahrnující postoje i znalosti. 2. Spíše než na dílčí fakta vyjadřuje určitý koncept, myšlenku. 3. Koncepty ukazuje v sociálním,

	důsledcích.	environmentálním a ekonomickém kontextu 4. Konflikty prezentuje v různých dimenzích a škálách.
Důraz na rozvíjení dovedností	Materiál rozvíjí dovednosti pro výzkum a zapojení do řešení globálních konfliktů.	1. Rozvíjí kritické a kreativní myšlení. 2. Aplikuje dovednosti pro samostatné zkoumání konfliktu. 3. Rozvíjí akční dovednosti.
Akční orientace	Materiál podporuje občanskou odpovědnost, motivuje k využití jednotlivých kompetencí k řešení problému.	1. Vede k porozumění důsledků vlastního chování na daný konflikt. 2. Rozvíjí přesvědčení o vlastní kapacitě ovlivnit konflikt
Metodická podloženost	Materiál čerpá z metodických postupů, které vytvářejí efektivní prostředí k učení.	1. Vychází z žáka (pedocentrismus): jeho zájmu a schopnosti utvářet si poznání. 2. Vychází z různých modelů učení, vícečetné inteligence, stylů učení. 3. Propojuje s životem žáků. 4. Přesahuje hranice třídy. 5. Propojuje více předmětů. 6. Cíle a výstupy jsou řádně definovány. 7. Je adekvátní daným podmínkám (věku žáků, typu školy). 8. Obsahuje metody hodnocení žáků.
Praktičnost	Materiál je praktický a snadno využitelný.	1. Materiál má jasnou a přehlednou strukturu. 2. Materiál je připravený k okamžitému použití. 3. Materiál je trvanlivý. 4. Materiál je adaptabilní na různá prostředí. 5. Je doplněna o instrukce pro učitele. 6. Materiál je ověřený evaluací a praxí. 7. Materiál odpovídá národním standardům.

Zdroj: SIMMONS, Bora et al. (NAEE, 2009)

Příloha č. 5: Návrh fotografií k zařazení do výukového materiálu „Jedna planeta, dva světy“

Migrace za vzděláním



Zdroj: Med Ross, flickr.com

Migrace za prací v době finanční krize (např. Portugalci do Angoly)



Zdroj: Morris David, flickr.com

Nezaměstnanost, nedostupnost bydlení



Zdroj: Yourdon Ed, flickr.com

Migrace z důvodu znečištění životního prostředí (Oblast Amazonie (Ekvádor) znečištěná ropou)



Zdroj: Raoni Miranda Maddalena, flickr.com