

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA

KATEDRA ROZVOJOVÝCH STUDIÍ

Kristýna TILLOVÁ

**„Global Curriculum Project“ jako nástroj
globálního rozvojového vzdělávání**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Simona Šafaříková

Olomouc 2012

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Přírodovědecká fakulta
Akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kristýna TILLOVÁ**
Osobní číslo: **R09973**
Studijní program: **N1301 Geografie**
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**
Název tématu: **"Global Curriculum Project" jako nástroj globálního rozvojového vzdělávání**
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 práce je popsat GRV na příkladu projektu Global Curriculum, zanalyzovat výsledky evaluačních aktivit zkoumající postoje žáků ke globálním rozvojovým tématům a srovnat je s cíli GRV. Do výzkumu jsou zapojeny různé věkové a etnické skupiny. V práci jsou podrobně popsány výstupy aktivit a jsou formulována doporučení pro další práci s globálními rozvojovými tématy. Diplomová práce bude zpracována v těchto kontrolovaných etapách: vytvoření bibliografie k tématu - březen 2010 rešerše literárních pramenů - červen 2010 analytická část práce - léto 2010 zpracování výsledků - podzim a zima 2010 formulace závěrů - únor 2011 odevzdání DP - květen 2011 Rozsah grafických prací: 70 - 80 normostran textu, grafy a mapy dle potřeby doplňovány v textu Rozsah průvodní zprávy: 20 000 - 22 000 slov základního textu + práce včetně všech příloh v elektronické podobě

Rozsah grafických prací: dle potřeby
Rozsah pracovní zprávy: 20 - 25 tisíc slov
Forma zpracování diplomové práce: tištěná

Seznam odborné literatury:

Belz, H. a Siegrist, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6
DEA. Measuring Effectiveness in Development Education. London: Development Education Association, 2001. Dostupné z: www.dea.org
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice ? Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
Pige, G. a Selby, D. Globální výchova. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6
Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
RISC. How do we know it is working? RISC, 2008. ISBN 978-1-874709-10-6
VÚP. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: INFRA, 2005. ISBN 80-8666624-7.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Simona Šafaříková
Katedra rozvojových studií

Datum zadání diplomové práce: 29. ledna 2010
Termín odevzdání diplomové práce: 20. prosince 2012

L.S.

Prof. RNDr. Juraj Ševčík, Ph.D.
děkan

Doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 25. září 2012

Prohlašuji, že jsem zadanou diplomovou práci vypracovala sama a že jsem uvedla veškeré použité zdroje.

Olomouc, 18. 12. 2012

.....
Podpis

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Simoně Šafaříkové za cenné rady a odborné vedení práce, Mgr. Ing. Lence Dudkové, ředitelce Agentury rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, za umožnění realizace výzkumu v rámci projektu Global Curriculum, M.Sc. Ansleymu M. Hofmannovi za překlady aktivit a odpovědí žáků z a do francouzštiny, koordinátorům a učitelům českých i beninských pilotních škol projektu za umožnění výzkumu v jejich hodinách a v neposlední řadě své rodině, muži a přátelům za duševní podporu.

Obsah

Obsah	6
Seznam zkratk	7
Seznam grafů, tabulek a obrázků.....	8
1. Úvod.....	9
2. Cíl a metodologie práce.....	11
3. Kontext globálního rozvojového vzdělávání v České republice	13
3.1. Politický kontext a financování GRV	13
3.2. Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015....	16
3.3. Školská reforma v České republice	18
4. Projekt Global Curriculum.....	25
4.1. Obecný úvod.....	25
4.2. Realizace projektu v České republice.....	26
5. Metodologie výzkumu	31
5.1. O manuálu <i>How do we know it's working?</i>	31
5.2. Aplikace manuálu pro výzkum	33
5.3. První etapa výzkumu	35
5.4. Druhá etapa výzkumu	37
6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	40
6.1. Aktivita č. 1: Pokud navštívíme Afriku, co tam uvidíme?.....	42
6.2. Aktivita č. 2: Černá nebo bílá?.....	55
6.3. Aktivita č. 3: Jak nejlépe chránit životní prostředí?	66
6.4. Aktivita č. 4: Jak můžu udělat já sám/a svět lepším místem?	74
7. Závěr	85
Shrnutí	88
Summary	88
Použité zdroje.....	90
Příloha č. 1	94
Příloha č. 2.....	96

Seznam zkratek

ARPOK	Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o. p. s.
ČR	Česká republika
ČRA	Česká rozvojová agentura
EV	Environmentální výchova
EU	Evropská unie
G	Gymnázium
GRV	Globální rozvojové vzdělávání
MKV	Multikulturní výchova
MŠMT ČR	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MZV ČR	Ministerstvo zahraničních věcí České republiky
NS GRV	Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015
RISC	Reading International Solidarity Centre
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
VMEGS	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZRS ČR	Zahraníční rozvojová spolupráce České republiky
ZŠ	Základní škola
ZV	Základní vzdělávání

Seznam grafů, tabulek a obrázků

<i>Graf 1: Objem finančních prostředků na GRV v letech 2004–2012 v mil. Kč</i>	<i>14</i>
<i>Graf 2: Aktivita č. 1 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků 1. stupně v ČR</i>	<i>44</i>
<i>Graf 3: Aktivita č. 1 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků 2. stupně v ČR</i>	<i>45</i>
<i>Graf 4: Aktivita č. 1 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR</i>	<i>45</i>
<i>Graf 5: Aktivita č. 1 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR a Beninu.....</i>	<i>47</i>
<i>Graf 6: Aktivita č. 2 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR</i>	<i>58</i>
<i>Graf 7: Aktivita č. 2 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR a Beninu.....</i>	<i>60</i>
<i>Graf 8: Aktivita č. 4 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR</i>	<i>76</i>
<i>Graf 9: Aktivita č. 4 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR a Beninu.....</i>	<i>79</i>
<i>Tabulka 1: Přehled zúčastněných škol a tříd v České republice</i>	<i>36</i>
<i>Tabulka 2: Přehled zúčastněných škol a tříd v Beninu</i>	<i>38</i>
<i>Tabulka 3: Aktivita č. 1 – Kategorie odpovědí</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka 4: Aktivita č. 2 – Kategorie odpovědí</i>	<i>56</i>
<i>Tabulka 5: Aktivita č. 3 – Žebříček aktivit žáků v ČR.....</i>	<i>68</i>
<i>Tabulka 6: Aktivita č. 3 – Žebříček aktivit žáků v Beninu.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabulka 7: Aktivita č. 4 – Kategorie odpovědí</i>	<i>75</i>
<i>Obrázek 1: Černá nebo bílá?</i>	<i>55</i>
<i>Obrázek 2: Diamant.....</i>	<i>67</i>

1. Úvod

„Je třeba žít s přesvědčením, že jsme se nenarodili pro jeden kout světa, ale že celý tento svět je naší vlastí.“

Seneca

Žijeme v 21. století, v době globalizace, informačních technologií a propojených trhů, v době, ve které hranice ztrácí svůj původní význam a ve které jednání člověka mnohem více než kdykoliv dříve ovlivňuje vývoj na celé planetě. Jsme tak obyvateli nejen České republiky, ale i Evropské unie a celé planety Země a měli bychom se naučit přijmout svou část zodpovědnosti za její podobu. Na tuto potřebu reaguje i nově vzniklá Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015 (dále jen NS GRV), ve které je definovaným obecným cílem globálního rozvojového vzdělávání (dále jen GRV) právě to, aby lidé přijali svůj díl odpovědnosti za situaci ve světě, aby získali všeobecný přehled o propojenosti současného světa a globálních problémech lidstva a rozvíjeli si vědomí globální zodpovědnosti.

Pomocí informačních technologií se mohou lidé všech koutů světa propojovat, tok informací se zrychluje a je pro mnohé stále těžší se v současném světě orientovat a vytvářet si názory a postoje k aktuálním dějům. Nelehký úkol pak stojí před pedagogy, a to připravit své žáky na život v tomto světě, pomoci jim nabýt vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, tzv. klíčových kompetencí, důležitých pro osobní rozvoj, a tím i pro společenský rozvoj. Díky školské reformě z minulých let a zavedení Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP), mají učitelé možnost zařazovat globální témata nejen v rámci svých předmětů, ale i propojovat je napříč předměty, a to pomocí tzv. průřezových témat. Jedním z nich je např. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále jen VMEGS), která by měla podporovat globální myšlení a mezinárodní porozumění.

Chceme-li s žáky pracovat na rozvíjení jejich klíčových kompetencí, je důležité znát jejich současné hodnoty a postoje. Žáci nejsou tabula rasa, denně jsou ovlivňováni mnohými informačními kanály, ať už se jedná o vrstevníky, rodiče,

televizi, internet či školu. Žáci sami navíc často disponují moderními technologiemi, a jsou v jejich používání mnohem dovednější než samotní učitelé. A i když se zmapování žákovských názorů jeví problematičtější než zjišťování úrovně jejich vědomostí, tak si myslím, že je důležité se žáky témata současného světa otvírat a diskutovat. Učit je kriticky přijímat informace, argumentovat, prezentovat názory, a jak již bylo zmíněno, přijímat svůj díl zodpovědnosti za podobu světa, ve kterém žijeme.

2. Cíl a metodologie práce

Diplomová práce sleduje dva hlavní cíle. Cílem teoretické části (kapitola 3 a 4) je popsat aktuální situaci na poli GRV v České republice (dále jen ČR) a analyzovat provázanost NS GRV s RVP pro základní vzdělávání a pro gymnázia. Analýza slouží jako podklad pro rozbor aktivit v praktické části diplomové práce. Teoretická část se dále věnuje mezinárodnímu vzdělávacímu projektu Global Curriculum, jako nástroji globálního rozvojového vzdělávání. Cíle projektu jsou navázány na cíle NS GRV.

Cílem praktické části (kapitola 5 – 6) je popsat aktivity měřící postoje žáků ke globálním rozvojovým tématům a shrnout a interpretovat výsledky z realizace aktivit na českých pilotních školách projektu Global Curriculum. Tyto výsledky jsou dále srovnávány s výsledky z realizace aktivit na beninských pilotních školách téhož projektu. Aktivity jsou v praktické části navázány na cíle a témata NS GRV, na cíle a témata průřezových témat, na obsahy a očekávané výstupy vzdělávacích oborů RVP. Součástí rozboru jednotlivých aktivit jsou doporučení pro další práci s globálními rozvojovými tématy pro pedagogy českých škol založené na poznatcích z realizace aktivit.

Třetí kapitola je založena na rešeršně kompilační metodě, na vyhledávání, sbírání a kompletaci relevantních dat a informací k danému tématu a jejich následném analyzování a interpretaci. Jelikož se kapitola věnuje analýze českého prostředí, většina zdrojů pochází z českých studií a literatury. Zahraniční zdroje byly využity pro zasazení situace na poli GRV v ČR do mezinárodního kontextu. Z hlediska analýz byly stěžejními dokumenty již výše zmíněná Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015 a Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání a pro gymnázia.

Čtvrtá kapitola popisuje průběh a výstupy projektu Global Curriculum. Autorka diplomové práce koordinovala projekt v České republice, a tudíž měla přístup k projektovým dokumentům, které slouží jako podklad kapitoly. Průběh a výstupy popisuje na základě vlastních zkušeností.

Pátá kapitola se věnuje metodologii výzkumu. Autorka práce vycházela při psaní této kapitoly z informací publikovaných v manuálu *How do we know it's working*, který je zároveň podkladovým materiálem pro výzkum. Dále využila při popisu vlastních zkušeností z přípravy a realizace výzkumu.

V šesté kapitole jsou prezentovány výsledky výzkumu spolu s jejich rozbořením. Postoje žáků ke globálním rozvojovým tématům byly měřeny pomocí aktivit výše zmíněného manuálu. Pro názornost autorka práce výsledky převedla do tabulek a grafů pomocí programu Microsoft Excel.

3. Kontext globálního rozvojového vzdělávání v České republice

V této kapitole je globální rozvojové vzdělávání zasazeno do politického kontextu České republiky, jsou analyzovány příležitosti probíhající školské reformy a Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015.

Před vznikem NS GRV existovala v ČR řada definic globálního rozvojového vzdělávání a pojmový aparát nebyl zcela jednotný. NS GRV tak sebou přinesla konsenzus v používání společné definice.

V NS GRV (MZV ČR, 2011, str. 5) je globální rozvojové vzdělávání definováno 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.*

„Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytvoření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“

3.1. Politický kontext a financování GRV

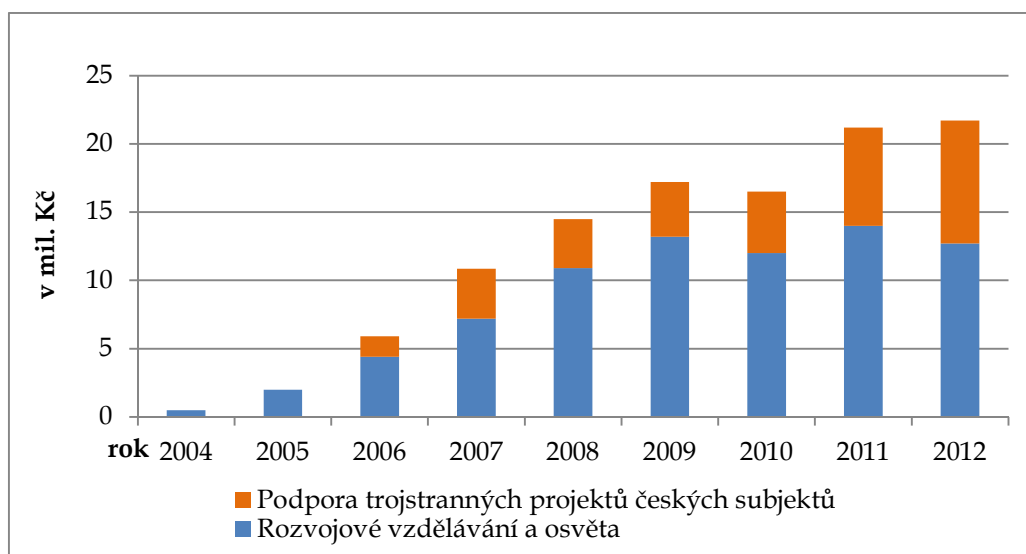
Vznik globálního rozvojového vzdělávání v České republice je těsně spjat se změnami na politické scéně po roce 1989. Se změnou politického režimu se do českého vzdělávacího systému začala dostávat nová témata, mezi nimi i témata globálního rozvojového vzdělávání.

V 90. letech 20. století se transformoval koncept zahraniční rozvojové spolupráce České republiky (dále jen ZRS ČR). Ministerstvo zahraničních věcí ČR (dále jen MZV ČR) iniciovalo podporu GRV a osvěty za účelem podpory zvyšování informovanosti české veřejnosti o globálních otázkách. GRV je od roku 2002 zahrnuto do Koncepce zahraniční rozvojové spolupráce na období 2002–2007 (později 2010–2017). Rozpočtová linka na rozvojové vzdělávání a osvětu pak byla MZV ČR poprvé zavedena v roce 2005, dříve byly realizovány jen projekty

organizace Člověk v tísni v letech 2003 a 2004 (O'Loughlin, Wegimont, 2008). V lednu roku 2008 vznikla Česká rozvojová agentura (dále jen ČRA), která v souvislosti s platností zákona č. 151/2010 Sb. zahájila v roce 2010 dotační výběrová řízení na projekty ZRS ČR realizované v tuzemsku, mezi které patří také globální rozvojové vzdělávání a osvěta. Od roku 2010 je možnost podávat víceleté projekty s garantováním financování pouze na jeden rok.

Z rozpočtu České republiky jsou podporovány projekty jak čistě národní, tak také mezinárodní, zde se jedná především o kofinancování projektů Evropské komise v rámci dotačního titulu *Non-State Actors and Local Authorities in Development: Public awareness and education for development in Europe*, formou podpory trojstranných projektů českých subjektů. Každoročně dochází k navyšování prostředků pro GRV, výjimkou byl pouze rok 2010 (přehled viz graf č. 1).

Graf 1: Objem finančních prostředků na GRV v letech 2004–2012 v mil. Kč



zdroj dat: Náprstek, 2012¹

¹ K objemu financí je nutno připočítat vzdělávací projekty organizace Člověk v tísni, které MZV ČR podpořilo v letech 2003–2006 přímo v souhrnné částce 7,5 mil. Kč.

Dalším mezníkem na politické scéně byl rok 2004, kdy se Česká republika stala členskou zemí Evropské unie (dále jen EU) a připojila se svými podpisy k řadě mezinárodních smluv. Již před vstupem do EU, roku 2002, se stala signatářem Maastrichtské deklarace na zkvalitnění a podporu globální výchovy v Evropě do roku 2015. Svým podpisem vyjádřila mimo jiné souhlas s požadavkem na zvýšení podpory napříč ministerstvy pro integraci GRV do formálního i neformálního vzdělávání na všech úrovních (O'Loughlin, Wegimont, 2003).

V roce 2008 byla vládou schválena Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky pro roky 2008 – 2015, která se v mnohých oblastech překrývá či doplňuje s tehdy připravovanou NS GRV (Nádvorník, 2010).

V roce 2011 pak Ministerstvo zahraničních věcí České republiky a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) schválily Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015 (více o NS GRV v samostatné podkapitole).

O deset let později od Maastrichtské deklarace, 5. 7. 2012, přijal Evropský parlament písemné prohlášení o rozvojovém vzdělávání a aktivním celosvětovém občanství (Evropský parlament, 2012), ve kterém:

1. vyzývá Komisi a Radu, aby pro poskytování informací o rozvojové problematice, zvyšování povědomí občanů o ní a pro podporu idey aktivního celosvětového občanství vypracovaly dlouhodobou strategii EU, která bude zahrnovat různá odvětví;
2. vyzývá členské státy, aby vypracovaly a posílily své vnitrostátní strategie pro poskytování informací o rozvojové problematice;
3. pověřuje svého předsedu, aby toto prohlášení spolu se jmény jeho signatářů předal Komisi, Radě a parlamentům členských států.

Písemné prohlášení také podpořilo více než 50 % českých europoslanců (Stiborová, 2012).

3.2. Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015

Na základě doporučení Peer Review (O'Loughlin, Wegimont, 2008) realizovaného organizací GENE v roce 2008, inicioval Odbor rozvojové spolupráce a humanitární pomoci MZV ČR po dohodě s MŠMT ČR vznik NS GRV. Na jejím vytváření spolupracovali odborníci z různých oblastí – z MZV ČR, MŠMT ČR, Ministerstva životního prostředí České republiky, ČRA, Výzkumného ústavu pedagogického (dále jen VÚP), neziskových organizací, univerzit a dalších. NS GRV byla schválena v březnu roku 2011.

NS GRV sleduje dva hlavní záměry – v koncepční části vymezit a definovat cíle, témata a principy GRV – a v druhé části nastínit strategická opatření na nejbližší pětileté období. Jedním z hlavních cílů strategie je pak dosáhnout toho, aby se GRV stalo nedílnou součástí všech úrovní formálního vzdělávání (MZV ČR, 2011).

Vůbec poprvé tak byly v České republice oficiálně stanoveny cíle, témata a principy GRV společně pro všechny aktéry na poli GRV.

Hlavním cílem GRV definovaným ve strategii (MZV ČR, 2012, str. 9-10) je, „*aby lidé přijali svůj díl odpovědnosti za situaci ve světě, což vyžaduje, aby:*

- *získali všeobecný přehled o propojenosti současného světa a globálních problémech lidstva;*
- *měli základní vědomosti o hlavních problémech rozvojového světa, jejich příčinách a možných způsobech řešení;*
- *si uvědomovali souvislost mezi chováním a životním stylem lidí z vyspělých zemí a problémy lidí ze zemí chudých;*
- *si rozvíjeli vědomí globální zodpovědnosti, kulturní, etnické a náboženské tolerance a solidarity s problémy jiných, byť vzdálených lidí;*
- *získali podrobnější vědomosti o činnosti institucí zabývajících se problematikou rozvojové spolupráce a rozvojových zemí;*
- *získali motivaci pro vlastní spoluúčast při řešení uvedených problémů a pomoc lidem z rozvojových zemí, ať už činností v nevládních organizacích, ve vlastním budoucím povolání či v každodenním životě“.*

Cíle GRV korespondují se vzdělávacími cíli probíhající školské reformy, o jejich provázanosti více v podkapitole 3.3.

Dále jsou ve Strategii vyjmenovány postoje a hodnoty, které by měli lidé přijmout, dovednosti, které by si měli osvojit a znalosti, kterých by měli dosáhnout pro splnění výše jmenovaných cílů.

Dlouhá diskuze probíhala taktéž v otázce hlavních témat GRV, jejíž výsledkem je schválení těchto tematických okruhů a témat (MZV ČR, 2012, str. 10):

- *„Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa*
 - *ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství*
 - *kulturní, sociální a politická globalizace*
 - *migrace ve světě*
 - *mezinárodní instituce*
- *Lidská práva*
 - *základní lidská práva*
 - *dětská práva a práva seniorů*
 - *diskriminace a xenofobie*
 - *demokracie a dobré vládnutí*
 - *rovnost mužů a žen*
- *Globální problémy*
 - *chudoba a nerovnost*
 - *nízká míra vzdělanosti*
 - *zdravotní problémy*
 - *podvýživa a hlad*
 - *nedostatek nezávadné vody*
 - *životní prostředí*
 - *populační růst*
 - *konflikty a násilí*
- *Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce*
 - *rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost*
 - *rozvojové cíle tisíciletí*

- *historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce*
- *aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce*
- *aktivity České republiky a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce“*

NS GRV slouží jako podklad pro práci jak učitelů, tak nevládních organizací. V rámci projektu Global Curriculum byla strategie využita při analýze kurikul vzdělávacích předmětů z hlediska možnosti začleňování globálních témat do výuky.

3.3. Školská reforma v České republice

Reforma školství probíhá v České republice od roku 2004, kdy byl schválen Školský zákon (zákon č. 561/2004) a Zákon o pedagogických pracovnících (zákon č. 109/2004). Celý proces však započal už v 90. letech minulého století a byl spjat také s přípravou vstupu České republiky do Evropské unie. Prvním významnějším dokumentem se stala analýza „České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů v České republice při vstupu do Evropské unie“, tzv. Zelená kniha, vydaná roku 1999, která je rozborem problémů české vzdělávací soustavy ve vztahu k plánovanému vstupu ČR do EU (MŠMT, 2009). Následné veřejné diskuze směřovaly k vytvoření strategického dokumentu Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, známé pod pojmem Bílá kniha (dále jen Bílá kniha). V Bílé knize jsou definovány hlavní strategické linie vzdělávací politiky v ČR, stala se podkladem pro školskou reformu a měla sloužit jako dlouhodobý plán směřování českého školství.

Podstata školské reformy pak stojí na odstoupení od jednotných osnov pro všechny školy a na vzniku Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP), na základě kterých si školy vytváří své vlastní školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). Mateřské školy a základní školy (dále jen ZŠ) povinně v 1. a 6. ročníku pak začaly realizovat výuku dle ŠVP od září roku 2007, gymnázia se přidala v září roku 2009 a od září roku 2012 se dle ŠVP učí ve všech typech škol formálního vzdělávání (MŠMT, 2012).

Díky školské reformě byl do škol zaveden koncept klíčových kompetencí, jejichž osvojení je hlavním cílem vzdělávání. Tato změna následuje trend společný pro Evropskou unii. Pracovní skupina Evropské komise definuje klíčové kompetence jako „přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.“ (in Varianty, 2006, str. 14). Klíčové kompetence „*nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání*“ (VÚP, 2007a, str. 14). Mezi klíčové kompetence definované v RVP (VÚP, 2007a) patří: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (základní vzdělávání) a k podnikání (gymnázia). V RVP je pak definováno, do jaké míry by měli žáci v jednotlivých stupních vzdělání kompetencí dosáhnout, a v ŠVP pak cesta, jak jich dosáhnout.

Klíčovou změnou, z hlediska GRV, kterou školská reforma přinesla, je zavedení tzv. průřezových témat. Průřezová témata nabízí rozšíření prostoru pro začleňování globálních témat do výuky. V RVP reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa, tematicky procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů, čímž přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (VÚP, 2007a). Mezi průřezová témata pro základní vzdělávání a pro gymnázia patří: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana (pouze u základního vzdělávání), Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále jen VMEGS), Multikulturní výchova (dále jen MKV), Environmentální výchova (dále jen EV) a Mediální výchova. RVP pro střední odborné školy a učiliště nabízí méně prostoru pro GRV, mezi průřezová témata patří: Občan v demokratické společnosti, Informační a komunikační technologie, Člověk a životní prostředí a Člověk a svět práce.

Následuje rozbor jednotlivých průřezových témat pro základní vzdělávání a gymnázia z pohledu možností pro GRV. Zde jsou pro ilustraci provázanosti

globálního rozvojového vzdělávání a průřezových témat vyzdviženy vzdělávací cíle průřezových témat, které nejvíce korespondují se vzdělávacími cíli definovanými v NS GRV. S rozbohem se dále pracuje v kapitole 6, která popisuje aktivity výzkumu a jejich návaznost na RVP a NS GRV.

3.3.1 Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se nejvíce prolíná s cíli a obsahem GRV. V RVP pro základní vzdělávání je kladen větší důraz na evropskou dimenzi, v RVP pro gymnázia pak na globalizační a rozvojové procesy současného světa.

V RVP pro základní vzdělávání průřezové téma pomáhá žákovi:

- prohlubovat porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech;
- prohlubovat základní vědomosti nezbytné pro pochopení struktury a funkcí mezinárodních a nevládních organizací, jejich vlivu na řešení globálních i lokálních problémů v oblasti humanitární, politické, sociální, ekonomické, kulturní a dodržování lidských práv;
- kultivovat postoje k Evropě jako širší vlasti a ke světu jako globálnímu prostředí života;
- upevňovat osvojování vzorců chování evropského občana a smysl pro zodpovědnost.

Tematickými okruhy VMEGS pro základní vzdělávání jsou „Evropa a svět nás zajímá“, „Objevujeme Evropu a svět“ a „Jsme Evropané“, kdy jsou v mnohem větší míře zastoupena podtémata vztahující se k Evropě. *„Prostřednictvím těchto témat si žáci zpřesňují obraz Evropy, uvědomují si souvislosti řešení běžných situací občana s globálními problémy a možnosti utváření své vlastní životní perspektivy v evropském a globálním prostoru“* (VÚP, 2007a, str. 96).

V RVP pro gymnázia průřezové téma pomáhá žákovi:

- přijímat zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žije;
- aktivně se podílet na řešení místních problémů, přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích vyžadujících dlouhodobé společné úsilí;
- vnímat dopady a důsledky globalizačních a rozvojových procesů, rozlišovat mezi nimi příznivé i nepříznivé prvky a jevy, učit se hledat kompromisy;
- myslet systémově a hledat souvislosti mezi jevy a procesy.

Tematickými okruhy pak jsou „Globalizační a rozvojové procesy“, „Globální problémy, jejich příčiny a důsledky“, „Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce“, „Žijeme v Evropě“ a „Vzdělávání v Evropě a ve světě“. Tematické okruhy se tak překrývají s okruhy definovanými v NS GRV, chybí zde pouze okruh výhradně zaměřený na lidská práva, která jsou v rámci RVP pro gymnázia podtématem okruhu „Globální problémy, jejich příčiny a důsledky“ a samostatným učivem vzdělávací oblasti „Občanský a společenskovední základ“.

Při popisu ostatních průřezových témat bude uváděna krátká charakteristika tématu a cíle, a to pro základní vzdělávání (dále jen ZV) i pro gymnázia (dále jen G) společně.

3.3.2 Environmentální výchova

EV zahrnuje v RVP tu část GRV, která se týká vztahu člověka k životnímu prostředí. EV *„vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince“* (VÚP, 2007a, str. 99).

V RVP průřezové téma pomáhá žákovi:

- pochopit souvislosti mezi lokálními a globálními problémy a vlastní

- odpovědností ve vztazích k prostředí (ZV);
- pochopit význam a nezbytnost udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy dalšího vývoje lidské společnosti (ZV);
- uvědomit si, že k ochraně přírody může napomoci každý jedinec svým ekologicky zodpovědným přístupem k běžným denním činnostem (G);
- pochopit velkou provázanost faktorů ekologických s faktory ekonomickými a sociálními a být schopen vybrat optimální řešení v reálných situacích (G).

3.3.3 Mediální výchova

Mediální výchova učí žáky kriticky přistupovat k informacím týkajících se globálních témat. Z hlediska NS GRV má mediální výchova přínos pro žáky v tom, že jim napomáhá:

- získat představu o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti vůbec (ZV);
- rozvíjet citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci (ZV);
- uvědomit si možnosti svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace (ZV);
- rozvíjet kritický odstup od podnětů přicházejících z mediálních produktů (G);
- osvojit si poznatky usnadňující orientaci v současném světě (G).

3.3.4 Multikulturní výchova

MKV učí žáky harmonickému soužití v multikulturní společnosti, učí je respektu a toleranci k odlišným způsobům života. Z hlediska NS GRV má multikulturní výchova přínos pro žáky v tom, že jim napomáhá:

- přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné (ZV);
- k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace

- a rasismu (ZV);
- uvědomovat si neslučitelnost rasové, náboženské či jiné intolerance s demokracií (G);
- utvářet si představu o pojmu lidská solidarita a zaujímat adekvátní etické postoje v kritických fázích života, rozlišovat pozitivní asertivitu od bezohledné a egoistické seberealizace (G).

3.3.5 Osobnostní a sociální výchova

Smyslem tohoto tématu je „pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu“ (VÚP, 2007a, str. 91). Z hlediska NS GRV má téma přínos pro žáky v tom, že jim napomáhá:

- uvědomit si hodnotu spolupráce a pomoci (ZV);
- uvědomit si mravní rozměry různých způsobů lidského chování (ZV);
- tvořit kvalitní mezilidské vztahy, brát ohled na druhé; být si vědom svých práv, závazků a zodpovědnosti v rámci skupiny i práv a závazků druhých (G);
- hledat cesty, jak čelit zátěžím vyplývajícím z charakteru života v dané době (G);

3.3.6 Výchova demokratického občana

Průřezové téma je obsaženo pouze v RVP pro ZV a z hlediska NS GRV má přínos pro žáky v tom, že jim napomáhá:

- k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod;
- přemýšlet o problémech kriticky a v širších souvislostech;
- v procesu utváření hodnot jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost;
- posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze).

Z hlediska globálního rozvojového vzdělávání je tak reforma pozitivním krokem a příležitostí. Školy a učitelé mají možnost zahrnout témata GRV prostřednictvím průřezových témat do široké škály předmětů. Zatím však neexistuje žádné systematické vyhodnocení toho, jak se to školám daří (Nádvorník, 2010). I v této oblasti, jako v celém školství, tak má ústřední úlohu učitel a jeho znalosti, dovednosti a postoje v oblasti GRV.

Překážkou ani tak není nedostatek metodických materiálů využitelných pro výuku, jako nízké povědomí učitelů o existenci již vzniklých vzdělávacích materiálů a seminářů různých aktérů GRV, především neziskových organizací. Učitelé také často postrádají možnost konzultace a sdílení nápadů se svými kolegy z jiných škol, většina z nich navíc postrádá osobní zkušenost se zeměmi s rozdílnou kulturou, hlavně pak se zeměmi tzv. globálního Jihu. Tato výchozí situace podnítila vznik projektu Global Curriculum (Tillová, 2011a).

4. Projekt Global Curriculum

V této kapitole je popsána filozofie projektu spolu s jeho cíli a návazností na NS GRV. Dále je zrekapitulován průběh projektu a proces na pilotních školách v ČR, tzv. Global Curriculum Model, který je vysvětlen v jednotlivých krocích.

4.1. Obecný úvod

Projekt Global Curriculum je mezinárodním projektem, který současně probíhá v Beninu, Brazílii, České republice, Rakousku a Velké Británii od 1. ledna roku 2010 a bude ukončen k 31. prosinci roku 2012. V České republice je realizován Agenturou rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o. p. s., (dále jen ARPOK). Projekt je financován Evropskou komisí a kofinancován z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí ČR v rámci dotačního titulu Podpora trojstranných projektů českých subjektů.

Cílem projektu je prostřednictvím mezinárodní spolupráce vyvinout, otestovat a evaluovat tzv. Global Curriculum Model (dále jen model), který spočívá v začleňování témat GRV a MKV do vzdělávacích kurikul na základních a středních školách (Halbartschlager, 2009).

Mezi hlavní aktivity projektu patří analýza vzdělávacích kurikul z hlediska možností začleňování globálních témat do výuky – takto byla v ČR analyzována vzdělávací kurikula pro český, anglický a německý jazyk, zeměpis, dějepis, matematiku, přírodopis a výchovu k občanství. Další aktivitou je implementování aktivit GRV a MKV do výuky a následné vydání příručky shrnující proces na školách a obsahující metodiky vyzkoušených aktivit. Příručka vyšla v pěti jazykových variacích, v ČR pod názvem *Na STOPĚ začleňování globálních témat do výuky*. Pro zvýšení kompetencí pedagogů byly pořádány vzdělávací semináře věnované nejen přednáškám na zvolená globální témata, ale i interaktivním metodám usnadňujících jejich výuku. Bezsporu nejatraktivnější aktivitou dle pedagogů byly studijní cesty do partnerských zemí projektu. V říjnu roku 2010 navštívilo pět českých pedagogů Velkou Británii, na přelomu října a listopadu

roku 2011 pak dalších pět pedagogů Benin. V obou případech se setkali s učiteli z dalších čtyř projektových zemí, společně diskutovali situaci na poli GRV v jednotlivých zemích a sdíleli zkušenosti se začleňováním globálních témat do výuky. Podívali se také do místních škol, zúčastnili se výuky, a v případě Beninu navštívili i místní rozvojové projekty.

Projekt Global Curriculum svým nastavením koresponduje s dílčími cíli NS GRV. Přesněji s cíli v oblasti „Vzdělávací koncepce, vzdělávací programy a jejich realizace v předškolním, základním a středním vzdělání“, kde cíl zní: *„hlavní vzdělávací koncepce a vzdělávací programy budou odrážet cíle a principy a obsahovat témata GRV“* (MZV ČR, 2011, str. 18), a dále v oblasti „Pregraduální přípravy učitelů a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“, kde cíl zní: *„pregraduální příprava učitelů a další vzdělávání pedagogických pracovníků budou reflektovat potřeby GRV tak, aby pedagogičtí pracovníci získali takové znalosti, dovednosti a postoje, které jim umožní systematicky a efektivně začleňovat GRV do výuky“* (MZV ČR, 2011, str. 18).

4.2. Realizace projektu v České republice

Projekt v České republice realizuje, jak již bylo zmíněno výše, Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje. ARPOK je zodpovědný za jednotlivé aktivity projektu, za výběr pilotních škol, za realizaci vzdělávacích seminářů a konzultací pro pedagogy, za přípravu pedagogů na studijní cesty, za vydání publikace shrnující výstupy projektu, za vytvoření výstavy pojednávající o globálních problémech a další. Do projektu je v České republice zapojeno deset škol Olomouckého kraje – osm základních škol a dvě gymnázia. Na každé škole byl sestaven tým pedagogů v čele s koordinátorem, společně na každé škole začleňovali GRV do min. 5 vyučovacích předmětů. Na začátku školního roku 2010/2011 a 2011/2012 si pedagogové vytvořili akční plán pro následující školní rok, který obsahoval aktivity GRV, které budou během roku realizovat. Po zrealizování každé z aktivit, pedagogové vyplnili evaluační formulář. Poznatky z prvního roku pedagogové využili pro tvorbu akčního plánu pro následující rok. Rolí ARPOKu bylo v této části projektu konzultovat s pedagogy jejich zkušenosti

se začleňováním GRV do výuky a být ve výuce a dávat učitelům zpětnou vazbu. Na základě zkušeností z implementace projektu byly navrženy následující kroky pro systematické začleňování GRV do vzdělávacích kurikul. Jednotlivé kroky byly definovány v již zmíněné metodické příručce Na STOPĚ začleňování globálních témat do výuky (Dudková, Tillová, 2012). Následuje krátký popis jednotlivých kroků, jak začlenit GRV do prostředí školy:

Krok 1: Vytvoření GRV týmu na škole, který zahrnuje

- *vedení školy* (pro získání podpory „shora“) – klíčové pro udržitelnost procesu;
- *klíčové pedagogy* (formální a neformální lídři, tzv. „nosiči ideje“) – čím více pedagogů, tím lépe, často je motorem pouze jeden pedagog, který na svých bedrech nese více aktivit a po jeho odchodu ze školy dochází k útlumu aktivit i celého procesu;
- *administrátora školy*;
- *studentské/rodičovské organizace* (případná spolupráce).

Krok 2: Mapování kurikul z hlediska začleňování GRV

Obsahové hledisko. Porovnání obsahu vzdělávacího kurikula a ŠVP s tématy NS GRV. Učitel zanalyzuje své vlastní přípravy a definuje prostor pro začlenění témat GRV.

Rozměrové hledisko. Zde se jedná o snahu zapojovat globální rozměr do výuky všude, kde je to možné. Nahlížet na učební látku z globální perspektivy, vnímat ji v souvislostech, zapojovat globální dimenzi nejen do nových lekcí, ale i nahlížet na již učené novými očima a zprostředkovat žákům více úhlů pohledu. Propojovat globální a lokální témata, např. zkoumat podoby a dopady chudoby na život lidí v rozvojových zemích, stejně jako na lidi v České republice.

Metodicko-didaktické hledisko. GRV je specifické nejen svým obsahem, ale také formou, jakou je obsah sdělován. Žák je aktivizován při učebním procesu a sám je řídicí jednotkou vlastního vzdělávání. Z tohoto hlediska pedagog hledá cesty,

metody, jak nejefektivněji začleňovat globální témata do výuky. Dále tým pedagogů spolupracuje na provazování témat napříč předměty i na podporování mezipředmětových vazeb. Žáci pak mají možnost vnímat globální témata celistvě a v souvislostech. V rámci školy se jedná o cyklický proces, který by měl být opakován tak, aby se natrvalo usadil v životě školy.

Krok 3: Reflexe

Třetí krok by mohl být stejně tak průřezovým krokem pro všechny části procesu a je dobré se k němu vracet i později. Klademe si např. tyto otázky:

- Co chceme žáky učit o světě, ve kterém vyrůstají? Jak naplánovat to, aby znalosti, dovednosti i postoje, které vnímáme jako klíčové, byly v souladu s Rámcovým a Školním vzdělávacím programem?
- Kde všude již začleňuji témata GRV ve své výuce? Jak komplexně jsou propojena? Jakých metod využívám? S jakými dalšími předměty jsou propojena? Kde ještě by mohla být globální témata začleněna?
- O čem by se chtěli učit žáci? Která témata je zajímají? Jak propojit jejich každodenní starosti a radosti s tématy GRV?
- Kdo další má zkušenosti se začleňováním globálních témat do výuky? Kolega? Partnerská škola? Nezisková organizace?
- Kde všude můžu najít informace? Které webové stránky, materiály, semináře existují a mohou mě inspirovat v mé práci?

Krok 4: Vytvoření akčního plánu

Každý z pedagogů zapojených do projektu si vytvořil svůj vlastní akční plán, který obsahuje soubor plánovaných aktivit spolu s jejich charakteristikami: název, cíl, stručný popis, délka, cílová skupina, zařazení v průběhu roku. Dokument je živý a pedagog si jej dle potřeby upravuje, přidává aktivity reagující na současné dění ve světě. Na konci školního roku tak má přehled o uplynulém roce a při plánování příštího roku může vycházet z nabytých zkušeností.

Krok 5: Podpoření procesu na školách

Proces na školách byl ze strany ARPOKu podpořen semináři pro pedagogy, konzultacemi, přípravou podkladů a námětů aktivit k tématům GRV, zapůjčením materiálů z knihovny ARPOKu, společným učením na školách, ukázkovými hodinami spolu s rozbořem, hospitacemi a rozhovory, finančními prostředky pro koupi didaktických materiálů a studijními cestami do Velké Británie a Beninu.

Krok 6: Evaluační proces

V rámci projektu bylo využíváno několika nástrojů: řízených i neformálních rozhovorů s pedagogy pilotních škol, hospitací, evaluačních formulářů pro zhodnocení vyučovaných lekcí učitelem, další pro zhodnocení žákem, evaluační formuláře pro zhodnocení seminářů či studijních cest. Součástí projektu je i závěrečná externí evaluace.

Krok 7: Budoucí vývoj: další kroky

Výzkum nebyl plánován jako součást žádného ze zmíněných kroků v rámci projektu Global Curriculum, ale jeho výstupy (viz kapitola 6) mohou napomoci dalším pedagogům v plánování a realizaci kroků 2 – 4 a 6 – 7 (viz kapitola 7).

Na závěr této kapitoly jsou uvedeny některé z výpovědí učitelů hodnotící studijní cesty a projekt jako takový (Tillová, 2011b).

„Myslím, že dialog a diskuse nás všechny obohatily nejvíce, proto jsem rád, že nám byla dána možnost spolu hovořit (s účastníky, místními učiteli, místními studenty...). Pro nás všechny to byla velká motivace k další práci, případně k „mezinárodní“ spolupráci.“

Jiří Vymětal, ZŠ a MŠ Horka nad Moravou

„Myslím, že pro samotnou výuku jakýchkoli témat spadajících do oblasti globálního rozvojového vzdělávání je nejdůležitější vlastní zkušenost s životem v rozvojovém světě. V tomto ohledu splnila studijní cesta do Beninu veškerá má očekávání. Získala jsem nesmírné množství informací a zkušeností, z nichž budu čerpat (nejen ve výuce) několik následujících let.“

Renata Pospiechová, ZŠ a MŠ Olomouc – Nemilany, Raisova 1

„Když do projektu vstupovala naše škola, měla jsem nějakou představu o GRV a aplikacích do vyučovacího procesu. Při sezeních s ostatními učiteli z Rakouska, Brazílie, Velké Británie a Beninu, jsem pochopila, že mám trochu úzký náhled na to, co se pod pojmem GRV skrývá.“

Šárka Kasalová, Fakultní ZŠ Olomouc, Hálkova 4

5. Metodologie výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, změřit a interpretovat postoje žáků na českých a beninských pilotních školách projektu Global Curriculum k otázkám vztahujícími se ke globálním rozvojovým tématům. Dílčím cílem výzkumu je následné navázání aktivit na cíle a témata NS GRV, na cíle a témata průřezových témat, na obsahy a očekávané výstupy vzdělávacích oborů RVP. Analýza návaznosti následně slouží spolu s poznatky z realizace výzkumu jako podklad pro doporučení pro pedagogy českých škol pro další práci s globálními rozvojovými tématy.

Tato kapitola představuje manuál *How do we know it's working?*, na jehož základě je výzkum založen. Je stručně popsána organizace, která jej vydala a autorky manuálu, je blíže vysvětlen jeho koncept, filozofie a východiska. Kapitola se dále věnuje aplikaci manuálu do českého prostředí. Popis samotného výzkumu je rozdělen do dvou částí, první pojednává o realizaci výzkumu v České republice (viz podkapitola 5.3), druhá v Beninu (viz podkapitola 5.4).

5.1. O manuálu *How do we know it's working?*

Výzkum byl založen na metodické příručce *How do we know it's working?* s podtitulem *a toolkit for measuring attitudinal change*, kterou vydala britská nevládní nezisková organizace RISC – *Reading International Solidarity Centre* (RISC) v roce 2008 (RISC, 2008). Do češtiny by se název mohl přeložit: „Jak víme, že to funguje? Manuál pro měření změn v postojích.“

RISC je centrem rozvojového vzdělávání² ve Velké Británii, jehož posláním je pracovat se školami a s místní komunitou na zvyšování povědomí žáků a obyvatel města o globálních tématech a podporovat činnosti a akce přispívající k udržitelnému způsobu života, k ochraně lidských práv a sociální spravedlnosti. RISC vznikl v roce 1981 v Readingu jako dobročinný spolek a své poslání na

² Ve Velké Británii je pro GRV používán termín rozvojové vzdělávání.

počátku realizoval prostřednictvím pojízdného autobusu pomalovaným sloganem „Mysli globálně, jednej lokálně“. V průběhu času se RISC vyvinul v uznávanou organizaci na poli rozvojového vzdělávání a dnes je důležitou součástí místního systému vzdělávání stejně jako kulturního života. (RISC, 2009a)

Dle slov jedné z autorek manuálu, Luis Robinson (2012), „obsah metodiky vychází z dlouholetých zkušeností autorek na poli rozvojového vzdělávání“. Jednotlivé aktivity jsou postaveny na metodách, které se jim osvědčily při práci s žáky a pedagogy. Robinson mj. stavěla při práci na příručce na svých dvacetiletých zkušenostech pedagoga na víceleté střední škole. Od roku 2001 pak pracuje v RISCu na vytváření výukových materiálů (RISC, 2009b). Barbara Lowe, další z autorek manuálu, je jedním ze zakladatelů organizace, pracuje v RISCu od roku 1984 a při své práci se zaměřuje převážně na implementaci rozvojového vzdělávání na základních školách (RISC, 2009b). Liz Allum, poslední z autorek manuálu, se v RISCu věnuje vyvíjení výukových materiálů a seminářům pro učitele a pro místní samosprávu. V RISCu pracuje od roku 2004 (RISC, 2009b).

Manuál byl vytvořen jako pomůcka pro učitele pro efektivní začleňování konceptu „*Education for Global Citizenship*“ do výuky na školách a pro měření úspěchů, které v tomto směru pedagogové dosáhnou (RISC, 2008). Koncept *Education for Global Citizenship*, do češtiny možno překládat jako „vzdělávání k světovému občanství“, byl vytvořen organizací Oxfam v roce 1997. Dle Oxfamu (Oxfam GB, 2006, str. 1) vzdělávání k světovému občanství „*umožňuje žákům rozvinout znalosti, dovednosti a hodnoty potřebné pro zajištění spravedlivého a udržitelného světa, ve kterém mohou všichni využít svého potenciálu*“. Pro britskou vzdělávací soustavu byly dále rozpracovány klíčové výstupy (znalosti, dovednosti a hodnoty), kterých by měli žáci v jednotlivých fázích vzdělávání dosáhnout. I když má manuál primárně sloužit britským učitelům v začleňování konceptu vzdělávání k světovému občanství, je dle autorčina výzkumu manuál svou filozofií a obsahem nástrojem i k naplňování vzdělávacích cílů Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015. Návaznost aktivit manuálu na NS GRV a na RVP pro základní vzdělávání a pro gymnázia je popsána v následující kapitole.

Manuál vznikl v rámci projektu Světová škola, který realizovala organizace RISC ve spolupráci s šesti školami, čtyřmi základními a dvěma středními. Aktivity popsané v manuálu byly využity pro zmapování žákovských znalostí, dovedností a postojů na počátku projektu a o dva roky později na konci projektu. Aktivity měly napomoci učitelům v plánování výuky, pomocí které by u žáků rozvinuli znalosti, dovednosti a postoje popsané jako klíčové výstupy konceptu vzdělávání k světovému občanství. (RISC, 2008)

Manuál obsahuje 16 aktivit, u každé jsou popsány její cíle, metody, je představen formulář pro zaznamenávání výsledků, návod, jak aktivitu analyzovat a jak interpretovat její výsledky, a případové studie z projektových škol. Aktivity se mohou využít pro zjišťování postojů žáků celé školy, třídy, skupiny, jako úkoly k řešení pro jednotlivce či pro skupinu, mohou se využít pro měření změny v postojích či pro měření dopadu partnerství mezi školami (RISC, 2008).

5.2. Aplikace manuálu pro výzkum

Autorka této diplomové práce se zúčastnila semináře pro nově spolupracující pedagogy projektu Světová škola vedeného Luis Robinson a Barbarou Lowe přímo v RISCu, na kterém byly představeny mj. aktivity příručky *How do we know it's working?*. Seminář se konal 1. října roku 2009. Účastníci semináře společně diskutovali aktivity, jejich metody a možnosti pro práci s žáky. Autorka práce se zúčastnila také Národního semináře k metodám evaluací aktivit v oblasti GRV organizovaného Českým fórem pro rozvojovou spolupráci (dále jen FoRS) ve spolupráci a za finanční podpory *North-South Centre* Rady Evropy a Evropské komise a v rámci programu ZRS ČR, v Praze ve dnech 10. – 11. 6. 2010. I na tomto školení byly představeny aktivity manuálu jednou z jejich autorek, Luis Robinson. Semináře se zúčastnili zástupci českých neziskových organizací působících v oblasti GRV a taktéž si aktivity vyzkoušeli a diskutovali jejich aplikaci, tentokrát do českého prostředí.

V té době, červen 2010, byly již do projektu Global Curriculum vybrány pilotní školy a ve školním roce 2010/2011 začali pedagogové pilotních škol vytvářet akční plány a realizovat GRV aktivity ve svých hodinách. Autorku diplomové práce tak napadlo, že by se manuál *How do we know it's working* a jeho evaluační aktivity daly využít pro práci s pilotními školami a výstupy použít jako podklad pro diplomovou práci. Možnost zúčastnit se studijní cesty do Beninu a možnost realizovat výzkum na místních pilotních školách pak rozšířily cíl diplomové práce, a to nejen změřit postoje českých žáků projektu, ale srovnat je i s postoji beninských žáků.

Pro účely výzkumu autorka práce aktivity přeložila do češtiny a nechala je dalším lektorem GRV přeložit do francouzštiny. Dále více specifikovala jednotlivé cíle aktivit a definovala je z pohledu žáka. Pro výzkum použila 4 aktivity, jejich výběr se odvíjel od možnosti aplikace aktivit do českého a beninského školního prostředí. Autorka práce využívala pro vyhodnocení aktivit metodologii i formuláře uvedené v manuálu.

Výstupy aktivit, odpovědi žáků, se při vyhodnocování třídí do předem určených kategorií (viz metodiky jednotlivých aktivit popsané v kapitole 6). Záleželo tak na citu autorky práce, kam kterou odpověď zařadila. Autorka si je vědoma skutečnosti, že zde mohlo docházet ke zkreslení výsledků.

Samotný výzkum byl realizován ve dvou etapách. V první etapě, od 7. září 2010 do 10. prosince 2010, bylo do výzkumu zapojeno deset českých pilotních škol projektu Global Curriculum, v druhé etapě, od 14. do 18. listopadu 2011, byly do výzkumu zapojeny čtyři beninské pilotní školy projektu Global Curriculum. V české republice byly do projektu i výzkumu zapojeny pouze státní školy, v Beninu státní i soukromé, rozdělení viz níže.

Výzkum byl realizován za předpokladů definovaných v knize *How to measure attitudes?* (Henerson et al., 1987, str. 13):

- *měříme-li postoje, spoléháme se na námi provedenou dedukci, je nemožné měřit postoje přímo*

- *postoje se mohou rychle měnit v čase, výsledky platí pro danou skupinu v daný okamžik*
- *neexistuje universální shoda o povaze postojů*
- *chování, názory a pocity nejsou apriori v souladu, měříme-li postoje, nemůžeme se při formulování závěrů spolehnout pouze na projev jednoho z aspektů daného postoje*

5.3. První etapa výzkumu

V první etapě byly aktivity nejprve představeny koordinátorům všech deseti českých pilotních škol projektu Global Curriculum, osobně si je vyzkoušeli a prodiskutovali. Následně byly školy osloveny s nabídkou zapojení se do výzkumu. Učitelé si byli vědomi faktu, že se jedná o aktivity zkoumající postoje žáků k otázkám týkajících se GRV a MKV. Do výzkumu se následně zapojily všechny pilotní školy a koordinátor z každé školy vybral třídy, kde se aktivity realizovaly. Volba tedy nebyla náhodná, ale závisela na koordinátorech školních týmů. Ve většině případů koordinátoři vybrali třídy, ve kterých sami vyučovali. Aktivity a následné diskuze ve vyučovacích hodinách vedla autorka diplomové práce osobně, nejčastěji pak ve spolupráci s kolegyní, která rovněž pracovala na projektu GCP. Jen ve dvou případech kolegyně realizovala aktivity bez autorky práce. V každé třídě bylo realizováno pět až osm z jedenácti různých aktivit, pro účely výzkumu však byly následně vybrány jen čtyři aktivity k analyzování. V následující tabulce je uveden soupis zapojených škol, tříd a počtu žáků. U každé třídy je dále uvedeno, které aktivity výzkumu v ní byly realizovány.

Tabulka 1: Přehled zúčastněných škol a tříd v České republice

Oficiální název školy	Třída	Počet žáků	Realizované aktivity*			
			1	2	3	4
Fakultní ZŠ Olomouc, Hálkova 4	7. A	26	x	x	x	
	7. B	24	x	x	x	
ZŠ Karla staršího ze Žerotína Bludov	2.	26	x			
	4.	20	x		x	
	6. A	19	x		x	
	6. B	16	x		x	
	7.	17	x		x	
	9. A + B	31		x	x	
ZŠ a MŠ Jana Železného Prostějov, Sídliště svobody 24/79	3.	26	x		x	
	8. (1/2)	15	x		x	
ZŠ Svatoplukova 7, Šternberk	4. A	27	x		x	
	4. B	22	x		x	
	7. A	29	x		x	
ZŠ a MŠ Olomouc - Nemilany, Raisova 1	6.	22	x		x	
	7.	18	x		x	
	8.	28	x		x	
ZŠ a MŠ Velký Újezd	3.	20	x		x	
	9.	18	x	x	x	x
ZŠ a MŠ Horka nad Moravou	6. A	30	x		x	
	7. A + B	34	x		x	
ZŠ Loštice, okres Šumperk	6.	22	x		x	
	7.	29	x		x	
Gymnázium Olomouc – Hejčín, Tomkova 45 ³	V. A8	30	x	x	x	x
	V. B8	30	x	x	x	x
	VI. B8	23	x	x	x	x
Slovanské gymnázium Olomouc, tř. Jiřího z Poděbrad 13/936	1. g ⁴	21		x	x	x

* 1 – Černá nebo bílá?, 2 – Co uvidíme, pokud navštívíme Afriku?, 3 – Jak můžu udělat svět lepším místem?, 4 – Jak nejlépe chránit životní prostředí?

Po realizaci aktivit autorka diplomové práce zpracovala výsledky žáků dle metodiky pro zpracování odpovědí uvedené v manuálu *How do we know it's working?*. U analýzy každé z aktivit (viz kapitola 6) je podrobně uvedeno, jakým způsobem byly výsledky zpracovávány.

³ Jedná se o osmileté studium, ročníky V. A/B 8 odpovídají 1. ročníku na gymnáziu, ročník VI. B8 odpovídá druhému ročníku na gymnáziu.

⁴ „g“ značí, že se jedná o x. ročník gymnázia.

Výsledky byly zpracovány jak souhrnně, tak i pro jednotlivé ročníky a pro každou třídu zvlášť. Učitelé následně obdrželi jak zpracované výsledky pro každou třídu, tak také srovnání s průměrem pro daný ročník, stupeň a pro všechny třídy dohromady. Na setkání koordinátorů pedagogové společně s autorkou práce diskutovali výstupy výzkumu a navrhovali postup pro další práci na školách (viz kapitola 7).

5.4. Druhá etapa výzkumu

Druhá část výzkumu byla realizována v rámci studijní cesty do Beninu, fotodokumentace viz příloha č. 1.

Koordinátoři a učitelé beninských pilotních škol obdrželi cíle a popisy aktivit v časovém předstihu, aby měli možnost je na školách prodiskutovat a vyjádřit se, zdali se chtějí do výzkumu zapojit či nikoliv. V tomto případě se do výzkumu zapojily čtyři z pěti pilotních škol. Pátá škola v té době zvažovala vůbec účast na projektu Global Curriculum, a tak se zdržela účasti na výzkumu.

Nejprve proběhlo setkání všech zapojených pedagogů a realizátorů výzkumu na jedné z pilotních škol, kde se dohodl časový harmonogram. Na základě časového harmonogramu byly do výzkumu vybrány ty třídy, které zrovna v konkrétní den v dané škole měly výuku pod vedením zapojeného učitele. V případě druhé etapy tak byl zkoumaný vzorek vybrán nezávisle na volbě koordinátora, tak jak tomu bylo v případě České republiky. V následující tabulce je uveden soupis zapojených škol, tříd a počtu žáků. U každé třídy je dále uvedeno, které aktivity výzkumu v ní byly realizovány.

Základní škola *Léopold Sédhar Senghor* sídlí v Abomey-Calavi, ostatní školy sídlí v Porto-Novu.

Jelikož struktura vzdělávacího systému v Beninu není totožná se strukturou českého vzdělávacího systému, převedla autorka práce beninské dělení vzdělávacího systému na ročníky na český systém.

Tabulka 2: Přehled zúčastněných škol a tříd v Beninu

Oficiální název školy	Třída	Počet žáků	Realizované aktivity*			
			1	2	3	4
College Catholique Notre-dame de Lourdes (víceletá soukromá katolická střední škola)	9.	42	x		x	x
	1. g	39			x	
	2. g	44	x	x		
	Global club ⁵	14	x	x	x	x
Lycee Toffa 1er de Porto-Novo (víceletá dívčí státní střední škola)	8.	50	x		x	x
	2. g	40	x		x	
Groupe Scolaire Mixte Les Pitchounes Sainte Hélène (soukromá základní škola)	4.	25	x		x	
	5.	28	x		x	
Groupe Scolaire Bilingue Léopold Sédar Senghor (soukromá základní škola)	5.	23			x	

* 1 – Černá nebo bílá?, 2 – Co uvidíme, pokud navštívíme Afriku?, 3 – Jak můžu udělat svět lepším místem?, 4 – Jak nejlépe chránit životní prostředí?

I když bylo ve třídách až padesát žáků, probíhaly aktivity podle stejné metodiky. Žáci řešili úkoly ve skupinách a následně prezentovali a diskutovali výsledky. Problematickou částí ale byla diskuze, ve které se z důvodu vysokého počtu žáků nedostalo na všechny.

Úředním jazykem Beninu je francouzština, ve které probíhá také výuka. Autorka práce nemluví plynule francouzsky, proto vedla aktivity v tandemu s francouzsky mluvícím lektorem, který ji následně pomáhal se zpracováním aktivit, přeložil zpětně odpovědi z francouzštiny do angličtiny a případné nejasnosti jí vysvětlil. Zpracování výstupů bylo provedeno autorkou práce, podle stejného klíče jako na českých školách. Autorka si je vědoma, že v této části výzkumu mohlo docházet k větším zkreslením než v případě České republiky, a to z důvodů jak jazykových, tak kulturních bariér.

Beninští učitelé k dnešnímu dni (prosinec 2012) zatím neobdrželi vyhodnocení jednotlivých aktivit.

⁵ Jedná se o povinně volitelné odpolední kluby, věková skupina zkoumaného klubu byla 14-18 let.

V diplomové práci jsou prezentovány jak výsledky z obou výzkumných etap, tak také srovnání výsledků obou zkoumaných skupin (viz kapitola 6).

Při realizaci aktivit se autorka práce nesešla s nepochopením ani nepřijetím aktivit ze strany žáků či učitelů.

Údaje o třídách a počtech žáků byly autorkou sbírány v době výzkumu (podzim 2010 v ČR, přelom říjen/listopad v Beninu).

Část výzkumu, vyhodnocení a interpretace výsledků aktivity „Černá nebo bílá“, již byla uveřejněna v časopise *Prevence* (Tillová, 2012).

6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Cílem této kapitoly je metodicky popsat jednotlivé aktivity měřící postoje žáků ke globálním rozvojovým tématům, zanalyzovat jejich návaznost na NS GRV, RVP pro základní vzdělávání a RVP pro gymnázia, shrnout a interpretovat výsledky z jejich realizace na českých pilotních školách projektu Global Curriculum a porovnat je s výsledky z jejich realizace na beninských pilotních školách projektu.

Metodický popis aktivit zahrnuje stručnou anotaci aktivity, její cíle z pohledu žáka, postup realizace aktivity a postup pro její vyhodnocování. Ve většině případů se výstupy z aktivit, odpovědi žáků, třídí do předem definovaných kategorií, v metodické části jsou uvedeny jednotlivé kategorie spolu s příklady zařazovaných odpovědí. Součástí metodického postupu je i návod pro řízení diskuze.

U každé aktivity je uveden počet žáků, se kterými byla aktivita realizována, a to jak v ČR, tak v Beninu.

V části „Vyhodnocení aktivity“ jsou nejprve prezentovány výsledky za ČR, odpovědi na otázky reflektující postoje k tématům GRV, spolu s jejich rozbohem. V další části jsou srovnávány výsledky za Českou republiku a Benin, a to jak kvantitativně (srovnání procentuálního zastoupení odpovědí v jednotlivých kategoriích), tak kvalitativně (srovnání obsahu odpovědí), výjimkou je pouze aktivita „Jak nejlépe chránit životní prostředí?“, kde žáci řadí předem připravené odpovědi, a tudíž je možné pouze kvantitativní srovnání.

Každá aktivita je specifická, a proto je rozbor u každé aktivity veden s menšími obměnami. Pro interpretaci výsledků jsou použity i poznatky z diskuzí vedených autorkou diplomové práce se žáky.

V analýze návaznosti aktivit na NS GRV jsou aktivity zařazeny do tematických celků NS GRV. Dále jsou uvedeny příklady toho, jak jsou cíle aktivit propojeny s cíli NS GRV. V analytické části věnující se RVP pro základní vzdělávání a RVP

pro gymnázia jsou aktivity zařazeny do průřezových témat a do vzdělávacích oborů. Cíle aktivit jsou v tomto případě navázány na cíle průřezových témat a na očekávané výstupy vzdělávacích oborů. V analýze se nejedná o vyčerpávající soupis možností zařazení, spíše se jedná o ilustraci šíře, v jaké mohou pedagogové aktivity začlenit do své výuky.

Součástí každé aktivity je krátké shrnutí výsledků a z toho plynoucí doporučení pro pedagogy.

6.1. Aktivita č. 1: Pokud navštívíme Afriku, co tam uvidíme?

Aktivitou prošlo 572 žáků v České republice a 254 žáků v Beninu (viz tabulky č. 1 a 2, kapitola 5).

6.1.1. Metodologie aktivity

Aktivitou se zjišťujeme, které informace a pocity si žáci nejčastěji spojují s Afrikou.

Cíle aktivity:

- žák si systematizuje své znalosti o Africe;
- žák si rozšíří vědomosti o tom, co vše pochází z Afriky;
- žák definuje pojem „stereotypní pohled“ a aplikuje jej na příkladech z prostředí Afriky;
- žák se zamýšlí nad různými kulturami v Africe.

Postup aktivity:

- každá skupina (cca po 3 žácích) dostane obrys mapy Afriky;
- pedagog se zeptá: „Pokud navštívíme Afriku, co tam uvidíme?“;
- žáci volně asociují a své nápady zakreslují a zapisují do mapy, počet odpovědí není omezen;
- po zhruba 10-15 minutách odloží žáci psací potřeby a společně s pedagogem diskutují, co do mapy napsali či namalovali.

Pedagog roztrídí všechny odpovědi žáků do předem daných kategorií (dle manuálu), viz tabulka č. 3, a vypočítá procentuální zastoupení již rozčleněných odpovědí do jednotlivých kategorií v rámci celku. V tabulce jsou uvedeny jak názvy kategorií, tak příklady odpovědí žáků.

Tabulka 3: Aktivita č. 1 – Kategorie odpovědí

Kategorie odpovědí	Příklady odpovědí žáků
Životní prostředí	jezero, ovoce, pohoří, deštný prales, poušť, Nil, Atlas, lev, žirafa, Sahara, moře, pasáty, banán
Kulturní krajina	oázy, pole, domeček, obchod, dům, škola, chatrč, studna, africký domeček ze slámy, zbořený dům
Lidé a společnost	veliká chudoba, černoši, islám, kočovné kmeny, domorodec, skromnější lidé, chudší obydlí
Kultura a historie	pyramidy, jiný mrav, Údolí králů, Kleopatra, sfinga, inspirace, domorodé tance, šamani
Energie, doprava a komunikace	cesty, most přes řeku, auta, loď
Ekonomické aktivity	další turisté, mistrovství světa ve fotbale, diamanty, ropné věže, rekreační střediska, přírodní rezervace
Země a vlastnosti	Egypt, Maroko, Somálsko, Libye, Etiopie, JAR, Káhira, nádherný kontinent, Niger je nejzaldněnější

U aktivity velice záleží na tom, kam pedagog diskuzi směřuje. Může se zaměřit na to, jaké stereotypy se při žákovských asociacích projeví, rozebírat spolu se žáky, co utváří náš obraz o Africe a jakými způsoby kriticky přijímat a třídit přicházející informace. Dále se může zastavit u některé z asociací a probrat ji do hloubky. Objeví-li se např. téma nemocí, může spolu se žáky jmenovat nemoci vyskytující se v Africe, porovnat, které z nich se vyskytují i v Evropě a které nikoliv, a jako doplnění mohou žáci jmenovat nejrozšířenější nemoci Evropy, příp. ČR. Dále mohou analyzovat příčiny rozšíření jmenovaných nemocí v Africe a jejich dopad pro nemocné, jejich rodiny a celou společnost. Spolu se staršími žáky může pedagog navázat diskuzí o humanitární pomoci a rozvojové spolupráci, žáci často znají některé z projektů, nejčastěji pak koncept „Adopce na dálku“⁶ či projekt „Postavme školu v Africe“⁷. Aktivita tak nabízí široké spektrum témat a je opět na učiteli, které si vybere a jak aktivitu dále zacílí.

⁶ Jedná se o projekt Arcidiecézní charity Praha, jehož název je registrován na Úřadu průmyslového vlastnictví.

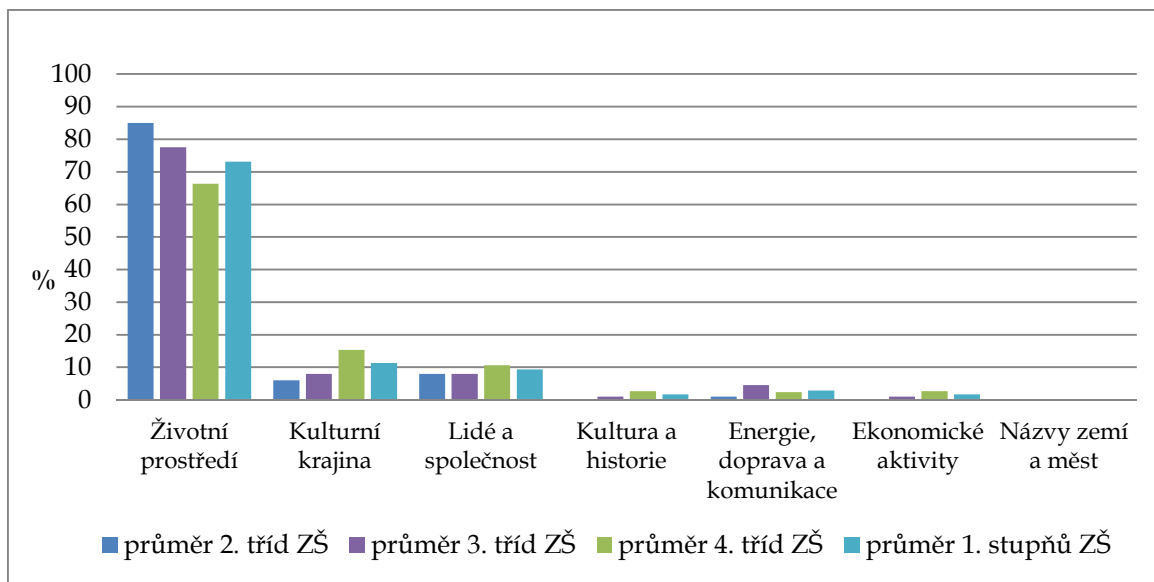
⁷ Jedná se o projekt organizací Člověk v tísni, o.p.s. a Junák - svaz skautů a skautek ČR.

V rámci výzkumu se při realizaci aktivity dosáhlo z časových důvodů jen některých jejích cílů. Při prezentaci asociací jednotlivých skupin a při následné diskuzi měli žáci možnost rozšířit si své vědomosti o Africe, ne si je však systematizovat a spolu s autorkou práce neměli možnost probrat jednotlivá témata do hloubky. Dále se žáci naučili vlastními slovy definovat, co je to stereotypní pohled, co jej utváří a zkoušeli spolu s autorkou práce hledat mezi odpověďmi ty, které jej obsahují. Z časových důvodů ale nebyl prostor zamýšlet se nad různorodostí kultur v Africe či si různé kultury blíže představit.

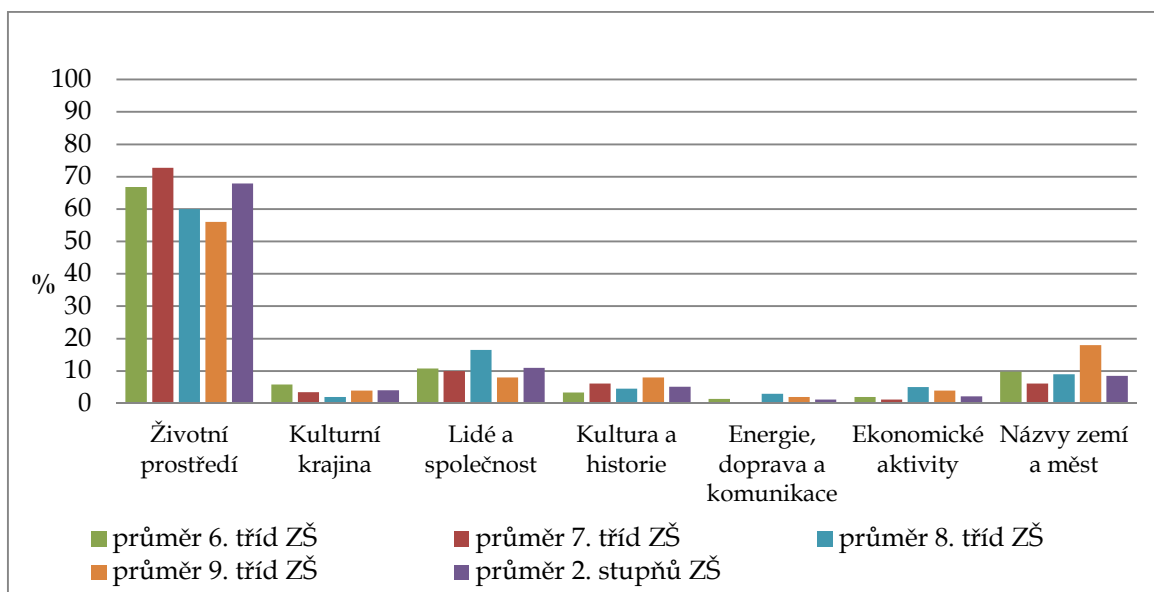
6.1.2. Vyhodnocení aktivity pro ČR

Zde jsou uvedeny procentuální zastoupení odpovědí českých žáků na otázku „Pokud navštívíme Afriku, co tam uvidíme?“ dle kategorií zmíněných výše a je vedena diskuze nad otázkou, proč žáci odpovídali právě tak, jak odpovídali. Příklady vyplněných obrysových map viz příloha č. 2.

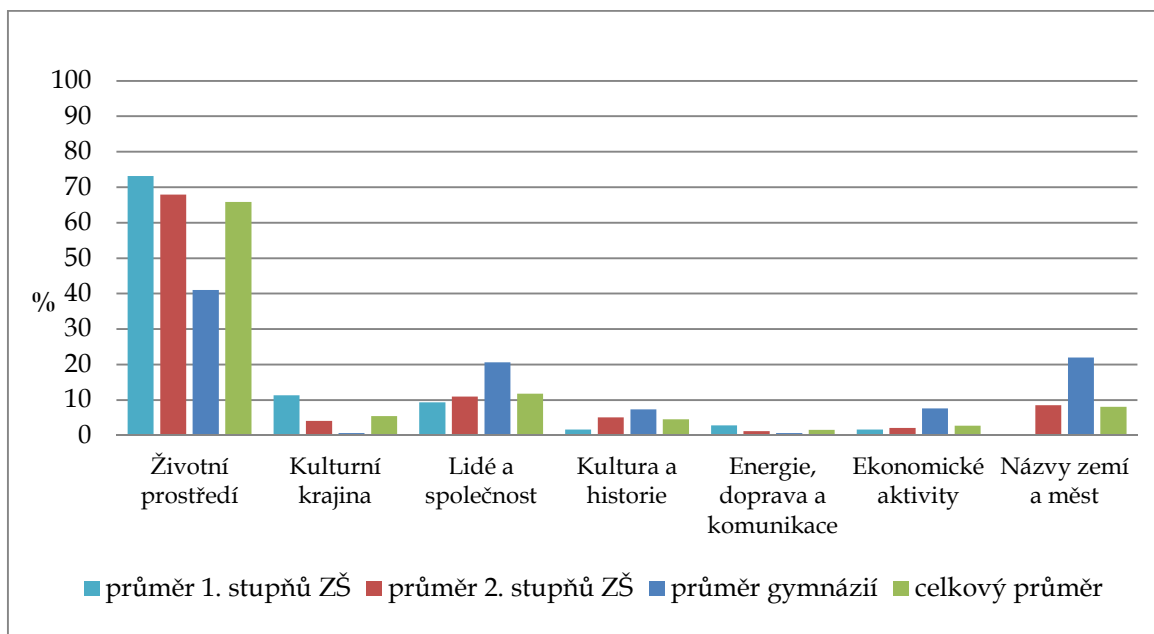
Graf 2: Aktivita č. 1 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků 1. stupně v ČR



Graf 3: Aktivita č. 1 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků 2. stupně v ČR



Graf 4: Aktivita č. 1 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR



Z výsledků vyplývá, že u všech vzdělávacích stupňů, i u všech ročníků, zaujímá největší podíl odpovědí kategorie „Životní prostředí“. Mezi nejčastější asociace u zkoumaného vzorku žáků a to jak u mladších⁸, tak starších žáků, patřily exotická zvířata (lev, velbloud, hroch apod.), poušť Sahara, Nil či deštný prales.

⁸ Mladšími žáky jsou v diplomové práci myšleni žáci 1. stupně ZŠ, staršími žáky žáci 2. stupně ZŠ a gymnázií.

Zajímavostí je, že u mladších žáků se vedle zvířat objevovaly obrázky a popisky vztahující se k běžnému dennímu životu, škola, obchod, studna, cesty, auta, spousta lidí, obydlí (nejčastěji chýše). U starších dětí, přibližně od sedmého ročníku, vystřídal výjevy z běžného života polohopisné údaje – názvy řek, pohoří, měst, států. U středoškolských žáků se pak v mnohem větší míře objevovaly asociace vztahující se k místním problémům – chudoba, hlad, nemoci apod.

Otázkou zůstává, co ovlivňuje žákovské vnímání Afriky a proč žáci odpovídali na otázku právě tak, jak odpovídali. Žáci 1. stupně ZŠ se vedle výuky, a zdali vůbec ve výuce, nejčastěji setkávají s „Afrikou“ ve formě pohádek, ve kterých vystupují zvířecí postavy. Mezi divácky úspěšné patří např. série animovaných filmů „Madagaskar“ či „Lví král“, které byly žáky během diskuzí po aktivitě nejčastěji zmiňované. Naopak na začátku aktivity, když jim byl ukázán obrys Afriky spolu s otázkou, „Co to je? O který kontinent se jedná?“, nebyla většina žáků schopna správně odpovědět a povětšinou si tipovali. Žáci ve většině případů nerespektovali ani sever a jih na mapě ani obrysy kontinentu a jen volně ztvárňovali své asociace do prostoru papíru.

Afrika, přesněji učivo „Světadíly, oceány a makroregiony světa“ je součástí vzdělávacího oboru „Zeměpis“, který je určen až pro 2. stupeň ZŠ. Nejčastěji je regionální zeměpis zařazen do tematického plánu pro 7. ročník, což dokládá např. i jeho řazení v učebnicích zeměpisu pro ZŠ, např. učebnice zeměpisu nakladatelství Fraus (Dvořák et al., 2005). Pro učitele by mohlo být tudíž velice užitečné zařadit aktivitu před tematickým celkem Afrika pro zmapování výchozích znalostí o Africe a následně po probrání tohoto tematického celku. Učitel by tak získal přehled o tom, co z učební látky si žáci nejvíce osvojili, co se jim, jako první asociuje. Poté by aktivitu mohl zařadit i po určitém časovém úseku, např. 2 měsíce, rok apod., aby získal představu o tom, které ze znalostí si žáci dlouhodobě udrží v paměti. Při realizaci aktivity se autorka práce setkala s tím, že žáci, kteří již měli probrané téma Afriky, malovali mapu, kterou znají z atlasu, z celkového obrazu Afriky se vytratili lidé a běžný život. Naopak jim tam, i díky

znalostem z dějepisu, přibyly pojmy jako pyramidy, Údolí králů či Olduvajská rokle.

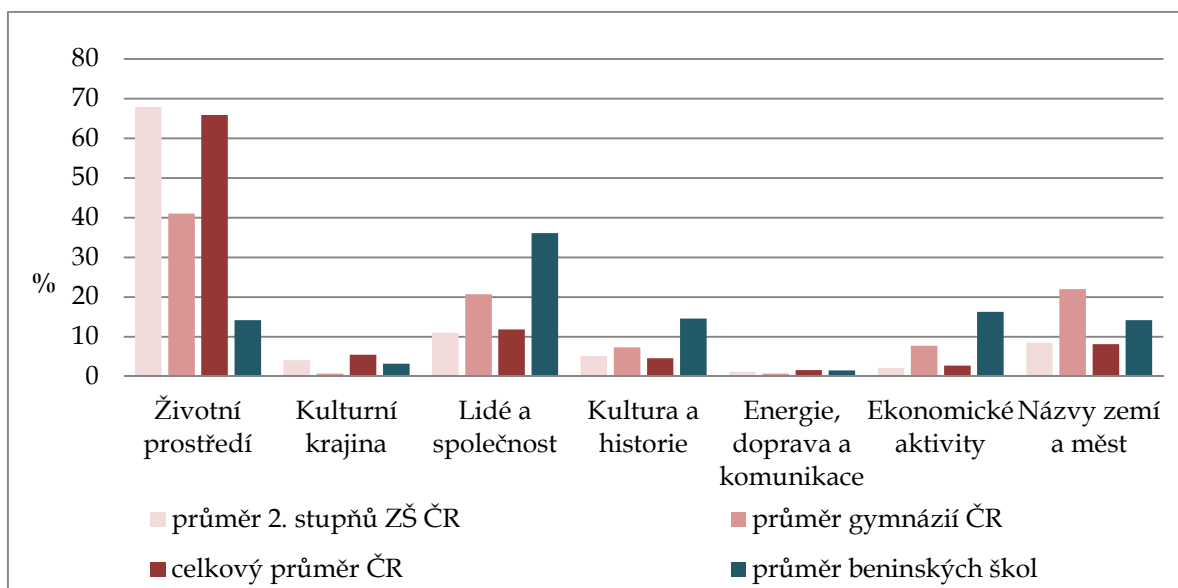
U středoškolských žáků pak ubylo proporčně asociací spojených s životním prostředím, i když stále převládalo znázorňování Afriky jako mapy z atlasu, a přibylo asociací spojených s lidskou společností, tentokrát se jim nejčastěji asociovaly problémy – chudoba, hlad, nemoci (HIV/AIDS), války apod.

Vedle výuky na školách mají na mentální obraz Afriky výrazný vliv i média. Např. Andrea Gerstnerová (2007, str. 1) na základě analýzy českého tisku uvádí, že počet článků, které mohou u čtenáře vzbuzovat negativní obraz o Africe, je poměrně o něco více, než článků popisujících africké hodnoty v pozitivním světle, nicméně, jejich počet není z poměrného hlediska rovněž zanedbatelný. Nejčastěji byly ve sledovaném období (1. srpen – 30. září 2006) publikovány články vypovídající o migraci afrických uprchlíků do Evropy. Pokud se český tisk věnoval tématům, která mohou evokovat pozitivní obraz o Africe, jednalo se ve valné většině případů o popis jejího kulturního bohatství a přírodních krás. Tento fakt se projevoval i v asociacích žáků, kteří často zmiňovali krásu místní přírody, národní parky, bohatou kulturu, domorodé kmeny apod.

6.1.3. Srovnání odpovědí českých a beninských žáků

V této části jsou srovnávány odpovědi českých a beninských žáků na otázku „Pokud navštívíme Afriku, co tam uvidíme?“ Jsou srovnány jak kvantitativní údaje, tj. procentuální zastoupení odpovědí žáků v jednotlivých kategoriích, tak také samotné odpovědi v jednotlivých kategoriích.

Graf 5: Aktivita č. 1 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR a Beninu



Srovnáme-li procentuální zastoupení odpovědí žáků českých a beninských škol, zjistíme, že beninským žákům se v mnohem menší míře asociují odpovědi související s životním prostředím, naopak poměrově nejvíce zastoupenou kategorií je „Lidé a společnost“ a druhou nejvíce zastoupenou je „Ekonomické aktivity“. V obou skupinách žáků je nejméně zastoupenou kategorií odpovědí kategorie „Energie, doprava a komunikace“.

Následuje kvalitativní srovnání odpovědí v jednotlivých kategoriích.

Kategorie „Životní prostředí“

Jak již bylo zmíněno výše, u českých žáků všech věkových kategorií se vyskytovaly mezi asociacemi exotická zvířata, dále např. *písek, deštné pralesy, sekvoje, tropické ovoce, moře, pláže, hory, řeky* a u starších žáků pak polohopisné názvy. Objevovaly se i problémy – *desertifikace, sucho, nedostatek vody, ohrožená zvířata*.

Naopak u beninských žáků se exotická zvířata vyskytovala jen zřídka a zmiňovali i domácí zvířata – *kuřata, prasata* či *krávy*. Častokrát žáci uvedli *příjemné podnebí, rozmanité druhy květin*. Stejně jako čeští žáci jmenovali *slunce, pláže, moře, písek*, ale ne *deštné pralesy*, a přidali např. *sníh* či *duhu*. Z problémů zmínili *zemětřesení*,

znečištění a ohrožení zvířat, otázka sucha a desertifikace se neobjevila ani v jednom případě.

Kategorie „Kulturní krajina“

U obou skupin byla tato kategorie zastoupena jen okrajově, u mladších českých dětí se nejčastěji objevovaly obrázky chýší se slaměnou střechou a domů s červenou střechou, zbořené domy, školy, obchody, studny a políčka. Starší žáci jmenovali taktéž *chýše* a *slaměné domy*, ale psali i *chudé domy*, *chatrče* či *ničení úrody*.

Beninské děti ani v jednom případě nejmenovali svůj vlastní dům, neobjevily se ani slaměné chýše ani chatrče. Nejčastěji jmenovali *školy*, *plantáže*, *farmaření* a *úrodnou půdu*.

Kategorie „Lidé a společnost“

V této kategorii se u českých žáků nejvíce projevil věkový rozdíl. Nejmladší žáci kreslili postavičky, ve většině případů černé, ale nebylo to pravidlem. Starší žáci jmenovali v naprosté většině případů negativní aspekty – *nemoci*, *hlad*, *žízeň*, *nedostatek práce*, *nemají oblečení*, *málo škol*, *chudí lidi* (*jedna skupina napsala, že chudoba je jen někde*), *vysoká úmrtnost dětí*, *žebrající děti*, *uprchlické tábory*, *vysoká porodnost*, *boj o vodu*, *války*, *somálští piráti*, *zbraně*, *kanibalismus*, *AIDS*, *negramotnost*, *kapsáři*. Popisovali-li způsob života, objevilo se *vaření na ohni*, *těžké živobytí* či *nošení věcí na hlavě*. V ojedinělých případech se objevila *rodina*, *domorodci*, *Arabové*, *kmeny*. U jedné skupiny se objevilo jméno *Prisca*, následně v diskuzi objasnili, že se jednalo o jméno spolužačky z Beninu. Obraz Afriky byl v tomto směru u žáků převážně negativní.

Beninští žáci popisovali Afriku z mnohem pozitivnější perspektivy. Ve většině tříd a většině skupin se objevila *humanita*, *láska*, *mír*. Dále se objevovalo *tvrdě pracující muži*, *dobří učitelé*, *čistota*, *bohatství*, *bratrství*, *kontinent inteligence*, *znalosti o bylinách*, *lidské zdroje*, *upřímnost*, *svoboda*, *bezpečí*, *láska k sousedům*, *respekt k hierarchii a starším lidem*. Jmenovali ale i problémy *válka*, *porušování lidských práv*, *týrání*, *závist*, *korupce*, *nezaměstnanost*, *nemoci*, *chudoba*, *hlad*, *nedostatek jídla v některých zemích*, *nebezpečí*,

nedemokracie či *špína*. Jejich obraz Afriky, kontinentu, z kterého pocházejí, se tak zdá být mnohem vyváženější a zahrnuje více aspektů života.

Kategorie „Kultura a historie“

Z historických událostí se u českých dětí pouze jednou objevil obchod s otroky a v několika případech se objevil vznik člověka (jako lidského druhu). Ve většině případů namalovali nebo napsali *pyramidy*, *sfingy* či *Údolí králů* (mladší žáci malovali výhradně pyramidy). Z kultury se jim nejčastěji asociovaly domorodé kmeny, jejich oblékání a zdobení. Objevovalo se i *hraní na bubny a tanec*, *inspirace*, *mešity*, *hřbitov*, *zpívala tu Shakira*, *šamani*, *dá se domluvit francouzsky a anglicky*.

Beninští žáci nejčastěji zmiňovali *kulturní rozmanitost*, *kuchyni*, *tanec*, *zpěv*, *zvyky*, *turistické památky*, *různá náboženství*, vedle *křesťanství* a *islámu* i *voodoo*, které má svůj původ právě v Beninu, *sekty* a *černou magii*. Z historických událostí zmínili taktéž *obchod s otroky* i *vznik člověka* a dále *kolonizaci Portugalskem* a datum 1. 8. 1960, kdy byla vyhlášena nezávislost Beninu. Jmenovali i hudební žánry – *jazz*, *hip hop*, *rap*, *street dance*. Ve dvou případech zmínili *pyramidy*.

Energie, doprava a komunikace

Kategorie byla u obou zkoumaných skupin nejméně zastoupená. V obou skupinách se shodně objevovala *auta* a *cesty*.

Ekonomické aktivity

U obou skupin se objevovala *těžba nerostných surovin* (*ropa*, *zlato*, *diamanty* atd.). Shodně se u obou skupin vyskytl i názor, že zdroje nejsou obhospodařovány správně, u českých žáků se např. objevil i pojem *shell republic*, a beninští žáci napsali také, že *jsou nerostné zdroje špatně obhospodařovány Evropany*. U beninských žáků se velmi často objevoval termín *sklizeň*, *rybolov* a *podrozvinutost*.

Velkou měrou se žákům asocioval ve spojení s Afrikou i turismus. Čeští žáci jmenovali *národní parky*, nejčastěji *Serengeti* a slovo *safari*. Beninští žáci pak *Pandjari*, národní park, který se rozkládá na severu Beninu a zasahuje i do Burkiny Faso a do Toga.

Země a vlastnosti

Čeští žáci nejčastěji země pouze jmenovali, beninští žáci jim v některých případech přidávali i charakteristiky např. *Nigérie – nejlidnatější země Afriky, Libye je nejbohatší země Afriky, Afrika je nedůležitá pro Ameriku a Evropu, veliký kontinent, nádherná země, podrozvinutý západ Afriky, kontinent zázraků a naděje, Afrika – moje budoucnost, mé útočiště či součást celého světa.*

V této části byly nastíněny podobnosti a rozdíly v asociacích, které Afrika vyvolává u českých a beninských žáků. Závěrem je zjištění, že obraz Afriky je u českých dětí z velké míry tvořen negativními asociacemi, naopak u beninských dětí se zdá být obraz Afriky mnohem vyváženější a obsahuje spoustu pozitivních emocí, což je pravděpodobně dáno tím, že beninští žáci v Africe žijí.

6.1.4. Návaznost aktivity na NS GRV a RVP

Návaznost na Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání

Tím, že se aktivita zaměřuje na Afriku, na nejméně rozvinutý kontinent světa, je očekáváno, že se do asociací žáků promítne široká škála globálních problémů. Aktivita tak nejvíce zapadá do tematického celku „Globální problémy“ a dle asociací a následné diskuze mohou být zmíněna všechna témata tohoto celku, do kterých pak lze aktivitu zařadit (soupis témat viz podkapitola 3.2). Pokud v diskuzi pedagog rozvine mezinárodní spolupráci, bude aktivita korespondovat s tematickým celkem „Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce“ a se všemi jejími tématy (viz podkapitola 3.2).

Na úrovni postojů a hodnot jsou cíle aktivity nejbližší cíli NS GRV „*být solidární s lidmi v tíživé situaci*“, v oblasti dovedností „*myslet systémově a hledat souvislosti*“ a mezi znalostmi „*být si vědom/a rozdílů v ekonomické a sociální situaci lidí na světě, znát různé pohledy na příčiny a důsledky tohoto stavu*“ (MZV ČR, 2011, str. 10).

Návaznost na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Z průřezových témat aktivita nejvíce koresponduje s tématem *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*, s tematickým okruhem „Evropa a svět nás zajímá“, který je mj. zaměřen na život dětí v jiných zemích či zážitky a zkušenosti z Evropy a světa.

Z cílů VMEGS má aktivita nejbliže k cílům *překonávat stereotypy a předsudky a rozvíjet a integrovat základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy* (VÚP, 2007a, str. 96).

Pro 1. stupeň ZŠ lze aktivitu zařadit do vzdělávacího oboru „Člověk a jeho svět“ do kapitoly „Místo, kde žijeme“, kde je očekávaným výstupem, že žák *„vyhledá typické regionální zvláštnosti přírody, osídlení, hospodářství a kultury, jednoduchým způsobem posoudí jejich význam z hlediska přírodního, historického, politického, správního a vlastnického“* (VÚP, 2007a, str. 39) či do kapitoly „Rozmanitost přírody“, kde je očekávaným výstupem, že žák *„zkoumá základní společenstva ve vybraných lokalitách regionů“* (VÚP, 2007a, str. 41).

Na 2. stupeň ZŠ aktivita nejvíce koresponduje s obsahem vzdělávacího oboru „Zeměpis“, do kapitoly „Regiony světa“, kde můžeme z očekávaných výstupů jmenovat např. to, že *„žák porovnává a přiměřeně hodnotí polohu, rozlohu, přírodní, kulturní, společenské, politické a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti, potenciál a bariéry jednotlivých světadílů, oceánů, vybraných makroregionů světa a vybraných (modelových) států“* (VÚP, 2007a, str. 61). Dalšími kapitolami, kde aktivita spadá, jsou „Společenské a hospodářské prostředí“ a „Životní prostředí“. Dále lze aktivitu zařadit do vzdělávacího oboru „Dějepis“ do kapitoly „Rozdělený a integrující se svět“, kde je očekávaným výstupem, že *„žák posoudí postavení rozvojových zemí“* a *„prokáže základní orientaci v problémech současného světa“* (VÚP, 2007a, str. 47). V neposlední řadě aktivita odpovídá i vzdělávacímu oboru „Výchova k občanství“, kapitole „Mezinárodní vztahy, globální svět“, kde je jedním z očekávaných výstupů to, že *„žák uvede některé globální problémy*

současnosti, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva“ (VÚP, 2007a, str. 50).

Návaznost na Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Aktivita nejvíce odpovídá průřezovému tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a tematickým okruhům „Globální problémy, jejich příčiny a důsledky“ a „Humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce“.

V oblasti cílů VMEGS koresponduje aktivita např. s cíli „myslet systémově a hledat souvislosti mezi jevy a procesy“ a „vytvořit si na základě osvojených informací vlastní názor, umět ho vyjádřit a obhajovat ho argumentací v diskuzích o politických, ekonomických a sociálních problémech v kontextu s evropskými a globálními vývojovými tendencemi“ (VÚP, 2007b, str. 71).

Zařazení do vzdělávacích oborů je obdobné jako u 2. stupně ZŠ. Pro vzdělávací obor „Občanský a společenskovědní základ“ to je kapitola „Mezinárodní vztahy, globální svět“, pro vzdělávací obor „Dějepis“, kapitola „Moderní doba II – soudobé dějiny“ a pro vzdělávací obor „Geografie“ jsou to kapitoly „Sociální prostředí“ a „Regiony“.

Z očekávaných výstupů je možné např. zmínit, že žák v rámci vzdělávacího oboru „Geografie“, kapitoly „Sociální prostředí“ „analyzuje hlavní rasová, etnická, jazyková, náboženská, kulturní a politická specifika s ohledem na způsob života a životní úroveň v kulturních regionech světa“ (VÚP, 2007b, str. 35).

Závěrem analýzy je, že aktivita koresponduje s tématy a cíli vytyčenými jak v NS GRV, tak s obsahy a očekávanými výstupy RVP pro základní vzdělávání a gymnázia, a dává učiteli široký prostor pro její začlenění.

6.1.5. Závěry a doporučení

Existuje mnoho možností, jak může pedagog aktivitu využít a kde ji může v rámci výuky začlenit. Aktivita je nástrojem pro zjištění přehledu o asociacích žáků

spojených s Afrikou, evokačním cvičením, stejně jako nástrojem pro měření změny v znalostech a postojích např. před a po zařazení tematického celku „Afrika“ do výuky. Aktivita nabízí i alternativu, a to použití místo kontinentu Afrika libovolný další kontinent.

Aktivita plně koresponduje s tématy a cíli vytyčenými jak v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání, tak s obsahy a očekávanými výstupy Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a gymnázia.

Srovnáme-li odpovědi českých žáků v jednotlivých stupních vzdělávání, zjistíme, že žákům 2. – 6. tříd ZŠ se nejčastěji s Afrikou spojují výjevy z běžného života spolu s exotickými zvířaty. Žáci 7. – 9. tříd uvádí nejčastěji polohopisné názvy a žáci gymnázií vedle polohopisných názvů jmenují problémy lidí žijících v Africe.

Srovnáme-li odpovědi žáků českých a beninských škol, shledáme, že žákům českých škol se nejčastěji asociují pojmy spadající do kategorie „Životního prostředí“, naopak žákům beninských škol pojmy spadající do kategorie „Lidé a společnost“. V této kategorii se navíc u českých žáků nejčastěji objevují negativní asociace (chudoba, válka, nemoci apod.), pohled beninských žáků je v tomto směru vyváženější, obsahuje jak negativní, tak pozitivní asociace (láska, mír, humanita apod.).

Doporučením pro pedagogy 2. stupňů ZŠ je, aby při výuce tematického celku Afrika kladli větší důraz na socioekonomickou sféru Afriky, na její kulturní rozmanitost a možné způsoby života (např. život na vesnici, život v rodinných domech i život v domorodých chýších, život ve městech, ve velkoměstech, v bohatých čtvrtích, ve slumech, vnímání rodiny jako základu společnosti).

Doporučením pro pedagogy gymnázií je, aby při výuce témat týkajících se Afriky kladli větší důraz na vyvážení pohledu na Afriku, aby nebyla zobrazována pouze ve stínu problémů, ale aby byly uváděny i pozitivní příklady řešení problémů a úspěchy, kterých tamní lidé dosahují, ať už v literatuře, hudbě, ekonomii, sportu či v jiné oblasti.

6.2. Aktivita č. 2: Černá nebo bílá?

Aktivitou prošlo 204 žáků v České republice a 54 žáků v Beninu (viz tabulky č. 1 a 2, kapitola 5).

6.2.1. Metodologie aktivity

Pomocí aktivity „Černá nebo bílá?“ zjišťujeme, co žáci vědí o rasismu a co si o něm myslí.

Cíle aktivity:

- žák respektuje identitu ostatních lidí, byť by se od něj samotného odlišovali;
- žák najde příklady podobností a společných hodnot mezi lidmi;
- žák rozlišuje různé formy diskriminace mezi lidmi (na základě rasy, náboženství, věku, pohlaví, ...).

Postup aktivity:

- žáci jsou rozděleni do skupin po cca 3, každá skupina dostane obrázek (viz obr. č. 1), prázdný papír a psací potřeby;
- pedagog se zeptá: „Co obrázek znamená, co vyjadřuje?“;
- žáci volně asociují, kriticky přemýšlí a své nápady zapisují na papír, počet odpovědí není omezen;
- po zhruba 5 minutách odloží žáci psací potřeby a společně s pedagogem diskutují, co vše může obrázek znamenat.

Obrázek 1: Černá nebo bílá?



zdroj: Allum et al., 2008

Pro vyhodnocení aktivity pedagog roztrídí všechny sepsané odpovědi žáků do předem daných kategorií (dle manuálu), viz tabulka č. 4, a vypočítá procentuální zastoupení již rozčleněných odpovědí jednotlivých kategorií v rámci celku. V tabulce jsou uvedeny jak názvy kategorií, tak příklady odpovědí žáků.

Tabulka 4: Aktivita č. 2 – Kategorie odpovědí

Kategorie odpovědí	Příklady odpovědí žáků
Zločin	důsledek krádeže, vraždy, kriminalistika, zločin, vina a nevina, vězeň
Rasy a rasismus	symbol boje proti rasismu, žádná rasa není méněcenná, protest černochoů proti rasismu, diskriminace
Všichni jsme rozdílní, a přesto stejní	každý je nějaký, každý má otisk prstu, v některých ohledech jsme všichni stejní
Mír/násilí	symbolika zla nebo nebezpečí u určitých osob, tento obrázek je tu proto, že je čím dál větším globálním problémem terorismus
DNA	kód, biologická rozmanitost
Komu patří? Identita	unikátní poznávací znak, identifikace
Pouze popis	otisk prstu
Ostatní	písnička od Michaela Jacksona, reklamní kampaň, bludiště

Mezi kategorie reflektující postoje žáků v oblasti „multikulturalita“ dle autorky diplomové práce patří: Rasy a rasismus, Všichni jsme rozdílní, a přesto stejní, DNA a Komu patří? Identita. Druhou skupinou jsou kategorie dalších odpovědí, kam patří Mír/násilí, Zločin, Pouze popis a Ostatní.

Tillová (2012, str. 7) říká, že „díky tomu, že se žáka ptáme na to, co nám chce obrázek říci či co jím chtěl jeho prostřednictvím autor sdělit, a ne na to, co si o něm myslí on sám, dáváme mu prostor zamyslet se nad obrázkem z různých úhlů pohledu a přemýšlet nad různými možnostmi jeho interpretace. Žák není postaven už od začátku před nelehký úkol prezentovat svůj osobní vztah např. k rasismu a je pro něj jednodušší diskutovat nad tak abstraktními a náročnými tématy skrz prostředníka. Mimovolně však prezentuje své postřehy a názory, reflektuje, co slýchává ve svém okolí a jaký k tomu má vztah. V samotné

diskuzi pak pedagog návodnými otázkami rozvine debatu, ve které se žáků ptá na jejich osobní zkušenosti a postoje“.

Tillová (2012, str. 7) dále uvádí, že „aktivita může pedagogovi posloužit jako nástroj pro evokaci a pro zmapování názorů a postojů žáků“. Pedagog se může v následné diskuzi opřít o slova samotných žáků. Převážná část jejich odpovědí totiž vypovídá o jejich schopnosti vnímat jedinečnost každého člověka a o nesouhlasu s rasismem a jeho projevy. Úkolem pedagoga je vést žáky k ujasnění vlastních postojů vůči jiným kulturním skupinám, podpořit jejich pozitivní postoje, porozumět těm negativním a hledat jejich kořeny spolu se žáky. Fáze reflexe je tak nedílnou a dalo by se říci i nejdůležitější součástí aktivity“.

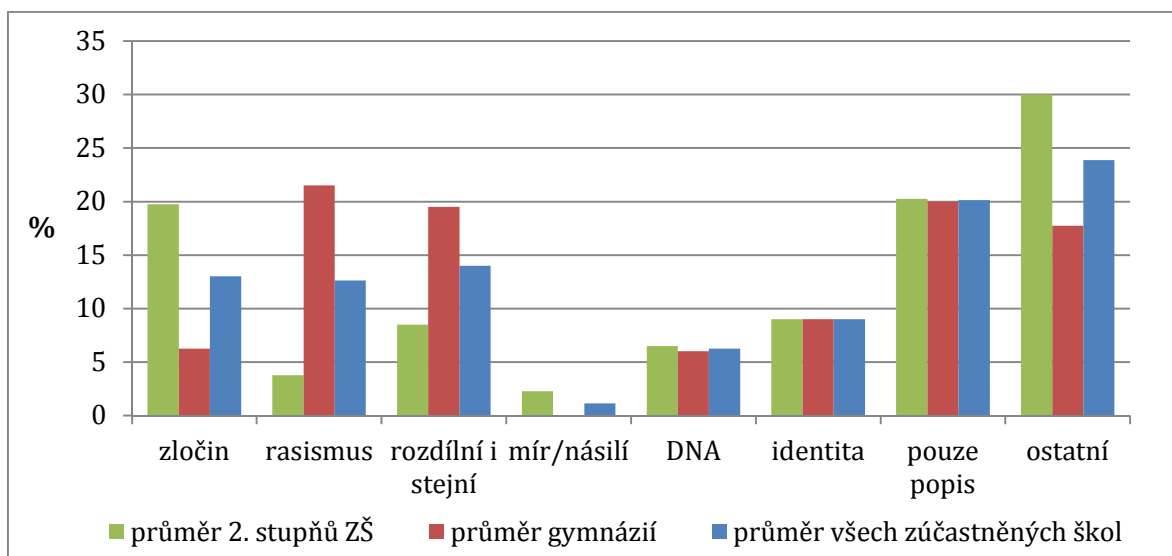
Je obtížné říci, zdali bylo v rámci výzkumu dosaženo všech cílů aktivity. Společně s autorkou práce si žáci vlastním slovy definovali pojem diskriminace a uvedli si jednotlivé příklady diskriminace založené na rase, pohlaví či národnosti. Žáci dále diskutovali nad společnými hodnotami lidí. Otázkou však zůstává, jaký dopad má aktivita na osobní postoje a hodnoty žáků. Působit na žáky v oblasti postojů je dlouhodobý proces a v rámci dvou vyučovacích hodin se žáci respektu k druhým lidem, pokud jej necítí, naučí jen stěží.

6.2.2. Vyhodnocení aktivity pro ČR

Zde jsou uvedeny procentuální zastoupení odpovědí českých žáků na otázku „Co obrázek znamená, co vyjadřuje?“ dle kategorií zmíněných výše a je vedena diskuze nad otázkou, proč žáci odpovídali právě tak, jak odpovídali.

Ve vyhodnocení aktivity si všímáme procentuálního zastoupení odpovědí v kategoriích reflektujících multikulturní témata (Rasy a rasismus, Všichni jsme rozdílní, a přesto stejní, DNA a Komu patří? Identita), blíže pak kategorie Rasy a rasismus (Allum et al., 2008).

Graf 6: Aktivita č. 2 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR



Odpovědi žáků základních škol jsou ze 72 % tvořeny odpověďmi nereflektujícími postoje v oblasti multikulturních témat, naopak u žáků gymnázií se ve většině případů (56 %) objevovaly odpovědi reflektující tato témata, nejvíce zastoupené (z 21 %) byly odpovědi týkající se rasismu.

Dle výzkumu sociologa Anthonyho Giddense (in Průcha, 2006) si některé děti již ve věku 3–4 let uvědomují rozdíly mezi bělochy a černochoy, další výzkumy pak odhalily, že rasové předsudky se objevují u dětí už od věku 5 let, a to jak u bělošských dětí ve vztahu k černochoům, tak u černošských dětí ve vztahu k bělošským. Většina výzkumů konstatuje, že vznik rasových předsudků je významně ovlivňován typem sociokulturního profilu rodin. Děti tedy nastupují školní docházku v době, kdy mají ve svém hodnotovém systému zabudovány určité etnické stereotypy a předsudky. Ty však nejsou tvořeny jen na základě etnické odlišnosti. Dle šetření Petra a Karolíny Sakových (in Průcha, 2006) má u českých dětí mnohem výraznější vliv na utváření postojů k etnickým a rasovým minoritám vnímání odlišnosti ve stylu života a ve vnímání hodnot.

V době dospívání se však rychle rozvíjí rozumová složka osobnosti, především schopnost abstrakce. Žák čím dál více dovede myslet v obecných kategoriích a pojmech, své poznatky dokáže zobecnit a své myšlenky dovede vyjadřovat prakticky už tak dobře jako dospělý.

Dle Karla-Heinze Bittla a Dany Moree (2007) hodnoty nejsou vrozené, učíme se jim a přijímáme je od narození až do konce života. Učení se hodnotám je tak permanentně přítomný proces, ve kterém se stále znovu můžeme a smíme ptát po svých hodnotových představách. Proto ve své knize Pokladnice hodnot poukazují Bittl a Moore (2007) na fakt, že učitel není pouze ten, kdo předává hodnoty, ale rovněž tím, kdo je znovu znovu objevuje.

Aktivita dle Tillové (2012, str. 7) „mnohem více vypovídá o schopnostech žáků jít za pouhý popis obrázku a nacházet jeho další možné významy. Aktivita také reflektuje, nakolik jsou žáci schopni a ochotni se vyjadřovat k multikulturním otázkám, jaký slovník používají a jak jsou následně schopni argumentace a obhajoby svých názorů v třídním kolektivu“.

Nejpalčivější otázkou do diskuze je bezesporu problematika Romů. I když je aktivita koncipována do obecné roviny, dříve nebo později se v diskuzi téma Romů objeví. Na základě realizovaných aktivit a diskuzí lze říci, že žáci zpravidla vyjadřují kladný vztah k odlišným rasám (k negroidní i mongoloidní), ale velice negativní postoje k Romům. Tento fakt lze podpořit i výzkumy Aleny Svobodové (in Šišková, 1998) a Iva Markvarta (in Průcha, 2006). Alena Svobodová zkoumala vzorek 800 žáků 8. a 9. tříd pražských škol. Závěrem jejího šetření bylo, že všichni žáci se většinou alespoň nějakou formou vyjádřili proti rasismu. Černoši byli obecně oblíbeni, a dle jejích slov až zbožněni. Pokud se u nějakého dítěte rasismus objevil, pak šlo spíše o xenofobii, projevující se strachem z cizinců. Největší nenávisť a agresivita byla nasměrována proti Romům, případně proti Romům a Vietnamcům.

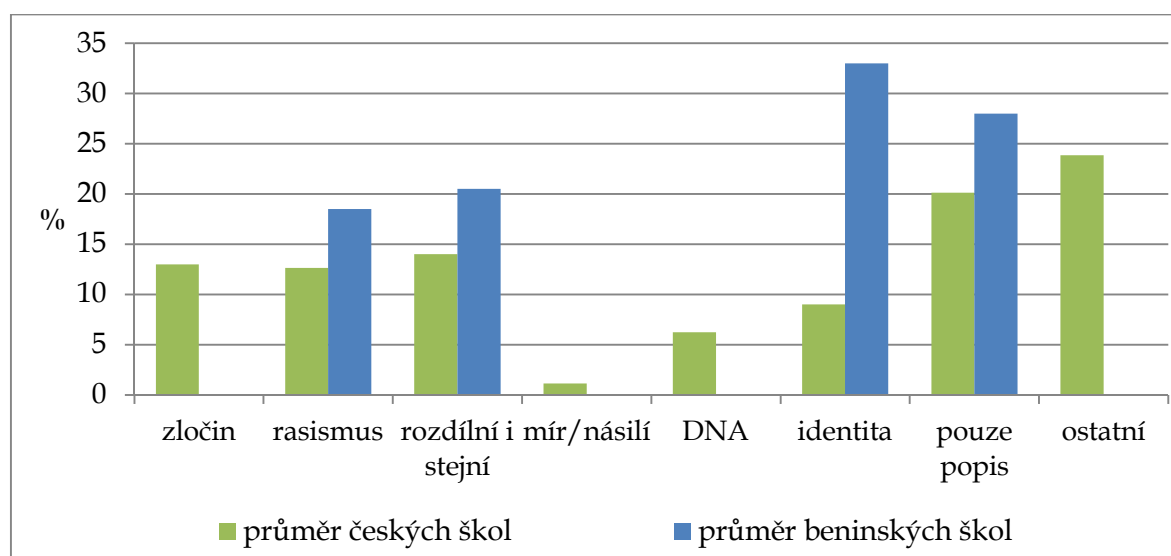
Ivo Markvart (in Průcha, 2006) zkoumal žáky ve věku 10–15 let pěti ZŠ a jednoho gymnázia města Louny. V souboru 1120 odpovědí byly zhruba tři čtvrtiny výpovědí pozitivně laděných vůči jiným etnikům. Extrémně odmítavých byl nízký počet. Častý byl ale i zde výskyt negativních postojů k romské menšině. Stovky dětí k nim vyjádřily pocity odporu, obav, strachu a otevřené nenávisť.

V rámci výzkumu diplomové práce se mezi psanými odpověďmi výše zmíněné výzkumy paní Svobodové a pana Markvarta nepotvrdily, žáci se nevyjadřovali negativně k Romům a ani se neobjevoval strach z cizinců a imigrantů. Na druhou stranu se ale výzkumy potvrdily v diskuzích, jak již bylo zmíněno výše, ve kterých se mezi žáky objevovaly negativní postoje k romské menšině, a stejně jako u zmíněných výzkumů, k ostatním menšinám byly postoje žáků převážně buď neutrální či pozitivní.

6.2.3. Srovnání odpovědí českých a beninských žáků

V této podkapitole jsou srovnávány odpovědi žáků českých a beninských škol na otázku „Co obrázek znamená, co vyjadřuje?“ Jsou srovnány jak kvantitativní údaje, tj. procentuální zastoupení odpovědí žáků v jednotlivých kategoriích, tak také obsahy odpovědí v jednotlivých kategoriích.

Graf 7: Aktivita č. 2 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR a Beninu



Srovnáme-li procentuální zastoupení odpovědí v jednotlivých kategoriích, zjistíme, že beninští žáci ve většině případů (72 %) reflektovali ve svých odpovědích multikulturní témata, oproti tomu čeští žáci jen v polovině případů (42 %).

Při kvalitativním srovnání obsahů odpovědí českých a beninských žáků dojdeme ke zjištění, že žáci obou zkoumaných skupin reflektují velmi podobné postoje k multikulturním tématům (Tillová, 2012). Následují příklady odpovědí žáků v jednotlivých kategoriích.

Kategorie Rasy a rasismus

ČR: *Rozdílná barva pleti, xenofobie, rozdílnost ras, diskriminace, rasismus, symbol boje proti rasismu, žádná rasa není méněcenná, protest černochoů proti rasismu.*

Benin: *Je ten člověk bílý nebo černý – z otisku to nemůžeme poznat, měli bychom žít spolu bez ohledu na to, jaká jsme rasa.*

Kategorie Všichni jsme rozdílní a přesto stejní

ČR: *před bohem jsme si všichni rovni, lidé se neliší barvou pleti – nezáleží na ní – uvnitř jsme stejní, všichni mají právo na život, všichni jsou stejně důležití, nikdo není jen zlý nebo jen dobrý, nezáleží na tom, jakou máme barvu pleti, protože podle otisku to nepoznáš, každý má otisk prstu, všichni jsme stejní a na otisku prstu to absolutně nepoznáme, v některých ohledech jsme všichni stejní, člověk jako člověk, i když máme různé rasy a jejich zbarvení, všichni máme společné znaky, podle otisku nejde poznat jaký kdo je (rasa, povaha, ...).*

Benin: *autor chtěl říci, že navzdory různým rasám, jsme všichni stejní, jsme si všichni rovni, bůh nás stvořil stejným způsobem, ať jsme černí nebo bílí, všichni jsme si rovni.*

Kategorie Komu patří? Identita

ČR: *Unikátní poznávací znak, otisk prstu – identifikace, rozlišení mezi námi a jinými lidmi, znamení.*

Benin: *Komu patří ten otisk?, díky otisku poznáváme identitu, ať jsme černí nebo bílí, všichni máme ještě vlastní identitu.*

Ostatní

ČR: *Svět není černobílý*

Benin: *do této kategorie nespádala žádná z odpovědí.*

I když zkoumaný vzorek není široký, Tillová (2012) uvádí, „že navzdory skutečnosti, že lidské vnímání ovlivňuje sociokulturní prostředí, v němž člověk vyrůstá a žije, hodnoty jako rovnost všech lidí či tolerance k odlišnostem jsou univerzálními hodnotami lidské společnosti“.

6.2.4. Návaznost aktivity na NS GRV a RVP

Návaznost na Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání

Aktivita svým obsahem nejvíce koresponduje s tematickým celkem „Lidská práva“, blíže pak s tématy „Diskriminace a xenofobie“ či „Základní lidská práva“. Zařadit bychom ji však mohli i do tematického celku „Globální problémy“ do tématu „Konflikty a násilí“, pokud bychom se chtěli zabývat rasově, etnicky, kulturně či nábožensky motivovanými konflikty. V případě, že bychom chtěli aktivitu využít pro tematiku migrace a následné soužití majoritní společnosti s národnostními menšinami, korespondovala by i s tematickým celkem „Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa“ a s tématy „Migrace ve světě“ či „Kulturní, sociální a politická globalizace“. (Soupis tematických okruhů a témat viz kapitola 3.2)

Na úrovni postojů a hodnot jsou cíle aktivity nejbližší cíli NS GRV „*respektovat odlišné názory a pohledy na svět*“, v oblasti dovedností „*efektivně spolupracovat s ostatními*“ a mezi znalostmi „*vědět, co podporuje udržitelný lidský rozvoj a co mu brání*“ (MZV ČR, 2011, str. 10), pokud budeme vnímat xenofobii, rasismus, diskriminaci apod. jako jednu z překážek lidského rozvoje.

Návaznost na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Svou povahou aktivita nejvíce zapadá do průřezového tématu Multikulturní výchova, do tematického okruhu „Lidské vztahy“, kam patří témata jako např. „*udržování tolerantních vztahů a rozvíjení spolupráce s jinými lidmi, bez ohledu na jejich kulturní, sociální, náboženské, zájmové nebo generační příslušnost*“ či „*předsudky a vžitá stereotypy (příčiny a důsledky diskriminace)*“ (VÚP, 2007a, str. 98). Z cílů MKV má aktivita nejbližší k cílům „*přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat*

si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazená jiné“ a „rozvíjet dovednost rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti a napomáhat prevenci vzniku xenofobie“ (VÚP, 2007a, str. 97).

Ze vzdělávacích oblastí má nejbližší aktivitě vzdělávací obor „Výchova k občanství“, kapitola „Stát a právo“, kde je očekávaným výstupem, že žák „přiměřeně uplatňuje svá práva a respektuje práva a oprávněné zájmy druhých lidí, posoudí význam ochrany lidských práv a svobod“ (VÚP, 2007a, str. 50).

Návaznost na Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

I na tomto vzdělávacím stupni aktivita nejvíce koresponduje s průřezovým tématem Multikulturní výchova, tentokrát se řadí do tematických okruhů „Základní problémy sociokulturních rozdílů“, zde patří např. téma „jaké postoje a jednání provázejí xenofobii, rasismus, intoleranci a extremismus“ (VÚP, 2007b, str. 74) a „Psychosociální aspekty interkulturality“, zde např. téma „jak ovlivňují předsudky a stereotypy styk příslušníků majority s cizinci a příslušníky minority“ (VÚP, 2007b, str. 75). V oblasti cílů MKV koresponduje aktivita např. s cíli „rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti, umět vysvětlovat příčiny xenofobie v minulosti i současnosti“ a „uplatňovat základní morální normy, aplikovat je ve vlastním životě a umět aktivně čelit projevům amorality, intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu“ (VÚP, 2007b, str. 74).

Ze vzdělávacích oblastí má aktivita nejbližší k oboru „Občanský a společenskovední základ“, kapitola „Občan ve státě“, kde je očekávaným výstupem, že žák „obhajuje svá lidská práva, respektuje lidská práva druhých lidí a uvážlivě vystupuje proti jejich porušování“ (VÚP, 2007b, str. 41).

Závěrem analýzy je, že aktivita koresponduje s tématy a cíli vytyčenými jak v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání, tak s obsahy a očekávanými výstupy Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a gymnázia.

Podrobnou analýzu MKV i jejího zakotvení v RVP provedla Dana Moore (2008, str. 39). Ta v analýze uvádí, že „*sporným bodem RVP je, že se nesnaží dát pedagogům návod, jak konkrétně s tématem (myšleno multikulturní témata, pozn. autorky práce) pracovat*“, dále že „*nenabízí žádné konkrétní výukové metody*“ a že „*nezdůrazňuje roli pedagoga, ačkoliv školní prostředí a vztahy mezi školou a okolím jsou považovány za důležitý faktor úspěšné implementace multikulturní výchovy*“. Aktivita tak může být pro pedagoga jednou z metod, jak témata multikulturní výchovy uchopit.

Dále Dana Moore (2008, str. 41) říká, že zpracování MKV v RVP „*postrádá podporu kritického myšlení a jednoznačně protěžuje předávání vědomostí*“ a že „*na emociální úrovni je zmíněna rovnost, ale není zde (myšleno v RVP, pozn. autorky práce) nabídnut žádný způsob posílení interkulturní senzitivity*“. Aktivita je i v tomto případě pro pedagoga jednou z metod, kterou může ve výuce využít, jelikož nabízí žákům projevit své emoce a názory a kriticky se nad nimi zamyslet.

6.2.5. Závěry a doporučení

Při realizaci aktivity hraje významnou roli osobnost učitele, jeho schopnost vnímat podněty přicházející od žáků a schopnost reflektovat je a využít je pro cíle aktivity.

Asociace, které se žákům vybavily v první části aktivity, reflektují zčásti jejich postoje ke xenofobii a rasismu. Stěžejní částí aktivity je diskuze, která nabízí možnost zabývat se detailněji výroky žáků a podporovat v nich respekt ke všem lidem bez ohledu na rasu, náboženské vyznání apod.

Citlivou částí diskuze v České republice bývá zpravidla problematika Romů, byť na ni není aktivita primárně zaměřena. I zde jsou kladeny vysoké nároky na učitele v tom, aby dokázal obecnou shodu žáků, že je důležité respektovat všechny lidi bez rozdílu, aplikovat na Romy a další menšiny.

Srovnáme-li odpovědi zkoumaných žáků ZŠ a gymnázií v ČR dojdeme ke zjištění, že starší žáci častěji reflektují v odpovědích své postoje k rasismu, což je převážně dáno jejich věkem.

Srovnáme-li odpovědi žáků českých a beninských škol, zjistíme, že byť žáci pocházejí z rozdílného sociokulturního prostředí, odpovědi jsou si velice blízké a vypovídají o respektu k lidské důstojnosti, což si můžeme vyložit i tak, že určité hodnoty jsou univerzální pro lidskou společnost.

Aktivita koresponduje s tématy a cíli vytyčenými jak v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání, tak s obsahy a očekávanými výstupy Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a gymnázia. A doporučením pro pedagogy nechť zůstává, aby otvírali tato témata se žáky, a jak již bylo zmíněno výše, pomáhali jim ujasnit vlastní postoje vůči jiným sociokulturním skupinám, podpořili jejich pozitivní postoje, porozuměli těm negativním a hledali jejich kořeny spolu se žáky.

6.3. Aktivita č. 3: Jak nejlépe chránit životní prostředí?

Aktivitou prošlo 122 žáků v České republice a 106 žáků v Beninu (viz tabulky č. 1 a 2, kapitola 5).

6.3.1 Metodologie aktivity

Pomocí aktivity zjišťujeme, co žáci vědí a co si myslí o dopadech jejich chování na životní prostředí (dále jen ŽP).

Cíle aktivity:

- žák si uvědomí vztah mezi svým chováním, potažmo chováním lidské společnosti, a stavem ŽP;
- žák formuluje a vyjádří graficky svůj názor, respektuje a případně přijme názory spolužáků.

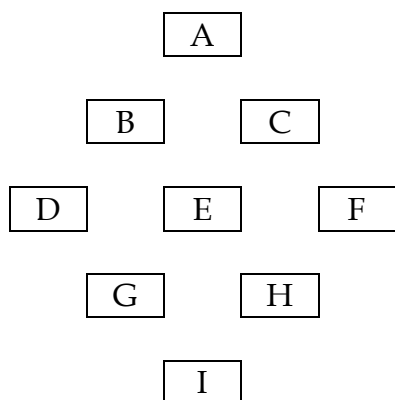
Postup aktivity:

- každá skupina (cca po 3 žácích) dostane svou sadu kartiček s aktivitami směřujícími k ochraně ŽP, prázdný papír a lepidlo;
- pedagog se zeptá: „*Jak nejlépe chránit životní prostředí?*“;
- žáci vytvoří z kartiček diamant, viz obr. č 2, ve kterém umístí nahoru kartičku s názvem aktivity, která dle nich nejlépe chrání ŽP, a dolů tu, která nejméně chrání ŽP;
- po přibližně 8 minutách přilepí žáci svůj diamant na prázdný papír;
- pedagog diskutuje společně se žáky výsledky aktivity.

Aktivity k rozřazení:

1. Nakupovat potraviny vyprodukované místními zemědělci
2. Necestovat letadlem
3. Neplýtvat vodou
4. Neplýtvat elektřinou
5. Dávat již nepotřebné věci na charitu
6. Recyklovat vše, co jde
7. Chodit do školy pěšky
8. Kompostovat bioodpad na vlastní zahrádce
9. Nakupovat pouze to, co potřebujeme

Obrázek 2: Diamant



Při vyhodnocení aktivity se počítá, kolik která aktivita získala průměrně bodů. Aktivita umístěná do pole A má hodnotu 5 bodů (má nejvyšší prioritu v ochraně ŽP), do polí B a C 4 body, do polí D, E a F 3 body, do polí G a H 2 body a do pole I 1 bod (má nejnižší prioritu v ochraně ŽP). Následně se sečtou body za všechny pracovní skupiny a zprůměrují se na jednu skupinu.

V následné diskusi pedagog s žáky nejprve rozebírá důvody, které vedly žáky k umístění aktivit do jednotlivých polí. Dále se může zaměřit na rozbor jednotlivých aktivit směřujících k ochraně ŽP, jejich výhod a úskalí, jejich dopadu v lokálním a globálním měřítku. V diskusi tak také jmenuje spolu se žáky lokální

a globální problémy spojené se životním prostředím a jejich lokální a globální dopad. Na závěr diskuze je důležité se zamyslet společně s žáky nad tím, čím konkrétně může každý z nás přispět k ochraně životního prostředí, a to opět jak na lokální, tak na globální úrovni.

Aktivita byla během výzkumu realizována pouze se staršími žáky, pro mladší žáky je aktivita vhodná po úpravě a zjednodušení pojmů, které mají žáci přiřazovat.

Zda bylo v rámci výzkumu dosaženo cílů, je otázkou stejně jako u předchozí aktivity. Žáci formulovali svůj názor i jej graficky vyjádřili, stěžlí lze ale říci, zda žáci vnitřně respektovali názory spolužáků a zda je přijali. Stejně diskutabilní je, zda si uvědomili vztah mezi svými chováním, potažmo chováním lidské společnosti, a stavem životního prostředí, byť si spolu s autorkou práce jednotlivé příklady uváděli.

6.3.2 Vyhodnocení aktivity pro ČR

Zde je uveden průměrný bodový zisk jednotlivých odpovědí u českých žáků na otázku „Jak nejlépe chránit životní prostředí?“ a je vedena diskuze nad otázkou, proč žáci odpovídali právě tak, jak odpovídali.

Tabulka 5: Aktivita č. 3 – Žebříček aktivit žáků v ČR

	Aktivity	Bodový zisk
1.	Recyklovat vše, co jde	4,63
2.	Neplýtvat vodou	3,79
3.	Neplýtvat elektřinou	3,49
4.	Nakupovat pouze to, co potřebujeme	3,11
5.	Kompostovat bioodpad na vlastní zahrádce	2,91
6.	Nakupovat potraviny vyprodukované místními zemědělci	2,63
7.	Necestovat letadlem	2,42
8.	Dávat již nepotřebné věci na charitu	2,06
9.	Chodit do školy pěšky	1,97

Z výsledků výzkumu vyplývá, že dle českých žáků je nejlepším způsobem ochrany životního prostředí recyklace všeho, co jde. Znamka 4,63 značí, že naprostá většina skupin označila tuto možnost jako za tu nejlepší. Jedním z důvodů může být např. postupné zavádění třídění odpadu na českých školách a vzdělávání s tím spojené. To, že si však žáci myslí, že to je nejlepší způsob ochrany ŽP, ještě neznamena, že kromě školy odpad třídí i doma. Z diskuzí se žáky vyplynulo, že jen přibližně 1/3 žáků odpad třídí i doma. Pro svou obhajobu nejčastěji zmiňovali fakt, že způsob nakládání s odpady v domácnosti je záležitostí rodičů.

Na dalších dvou místech se umístily možnosti začínající slovem „neplýtvat“, jednou vodou, podruhé elektřinou. Mezi způsoby, jak toho docílit uváděli zastavování vody během čištění zubů či během umývání nádobí, zhasínání v místnostech, kde už nejsou, odpojování spotřebičů od elektrické energie v době, kdy nejsou využívány apod. Mezi žáky se však objevovaly pochybnosti ohledně smyslu všech těchto opatření v situaci, kdy se zdroji dle jejich slov plýtvá ve velkém např. v nákupních centrech apod. Diskuzi se pak autorka práce snažila vést k uvědomění si, že každý je v první řadě zodpovědný za své spotřebitelské chování a žádná z aktivit směřující k ochraně životního prostředí není zbytečná, byť má jen malý dopad.

Na čtvrtém místě se umístila možnost „nakupovat pouze to, co potřebujeme“. Při diskuzích docházelo v tomto bodě k tzv. „aha efektu“, kdy žákům docházelo, že recyklace řeší až příčinu nadměrné produkce zboží a s ní spojeného odpadu a že může být užitečnější se nejdříve ptát, zda člověk novou věc potřebuje a zda věci potřebuje opravdu tolik, kolik si myslel.

Na pátém a šestém místě skončily možnosti „kompostovat bioodpad na vlastní zahrádce“ a „nakupovat potraviny od místních zemědělců“. Žáci v následné diskuzi neuváděli, že by jednu nebo druhou činnost aktivně vykonávali.

Na posledních místech se umístily možnosti „necestovat letadlem“, „dávat již nepotřebné věci na charitu“ a „chodit do školy pěšky“. Z diskuzí vyplynulo, že většina žáků nikdy ani letadlem necestovala a že se do míst, kam případně cestovali letadlem, dle jejich slov, dostává jinými způsoby jen stěží.

Pro žáky, kteří jezdí do školy autem, autobusem nebo vlakem, bylo nepředstavitelné, že by chodili pěšky, navíc neshledávali, že by to vůbec nějak mohlo napomoci k ochraně životního prostředí.

Dávání nepotřebných věcí na charitu pak neměli spojené s ochranou životního prostředí ale spíše s pomocí lidem v nouzi. V diskuzi pak autorka vysvětlila žákům, že dávání nepotřebných věcí na charitu může být jedním ze způsobů recyklace.

6.3.3 Srovnání s beninskými žáky

Zde jsou srovnávány bodové zisky odpovědí u českých a beninských žáků na otázku „Jak nejlépe chránit životní prostředí?“

Tabulka 6: Aktivita č. 3 – Žebříček aktivit žáků v Beninu

	Aktivity	Bodový zisk
1.	Neplýtvat vodou	3,97
2.	Recyklovat vše, co jde	3,77
3.	Nakupovat pouze to, co potřebujeme	3,43
4.	Neplýtvat elektřinou	3,37
5.	Nakupovat potraviny vyprodukované místními zemědělci	3,32
6.	Dávat již nepotřebné věci na charitu	3,03
7.	Kompostovat bioodpad na vlastní zahrádce	2,8
8.	Chodit do školy pěšky	1,87
9.	Necestovat letadlem	1,45

Ze srovnání výsledků vyplývá, že na prvních čtyřech místech se u českých i beninských žáků objevují stejné činnosti vedoucí k ochraně životního prostředí. V Beninu ale neexistuje propracovaný systém pro třídění odpadu, navíc v Porto-Novu neexistuje ani městem řízený svoz odpadů a mnoho domácností odpad

spaluje na ulici. Vysvětlením tak může být rozdílně vnímaný obsah slova „recyklace“, kdy ji čeští žáci pravděpodobně vnímají hlavně prostřednictvím třídění odpadu a beninští žáci např. prostřednictvím opětovného používání rozebraných součástí použitých věcí.

Mezi třemi činnostmi umístěnými na posledních třech místech se shodně objevuje „chodit do školy pěšky“ a „necestovat letadlem“. Stejně jak pro české žáky, tak i pro beninské žáky platí, že málokterý žák kdy cestoval letadlem, pravděpodobně beninských žáků cestovalo letadlem mnohem méně než českých žáků. Většina beninských žáků chodí do školy pěšky, a ti kteří ne, by si taktéž stěžili představili nabízený způsob dopravy – chodit pěšky.

Návaznost aktivity na NS GRV a RVP

Návaznost na Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání

Aktivita svým obsahem nejvíce koresponduje s tematickým celkem „Globální problémy“ s tématem „Životní prostředí“. Rozebíral-li by pedagog se žáky i důsledky poškozování životního prostředí a jeho vliv na obyvatele, mohli bychom aktivitu zařadit v rámci stejného tematického celku i pod témata „Nedostatek nezávadné vody“ či „Zdravotní problémy“.

Na úrovni postojů a hodnot jsou cíle aktivity nejbližší cíli NS GRV „*přijmout zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijí*“, na úrovni dovedností „*přijmout názor ostatních a korigovat svůj původní názor*“ a mezi znalostmi „*znát příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů*“ (MZV ČR, 2011, str. 10).

Návaznost na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Aktivita nejlépe zapadá do průřezového tématu Environmentální výchova, do tematických okruhů „Lidské aktivity a problémy životního prostředí“, zde např. témata: „*doprava a životní prostředí či odpady a hospodaření s odpady*“ a „*Vztah člověka a prostředí*“, zde např. témata: „*naš životní styl – spotřeba věcí, energie,*

odpady apod., prostředí a zdraví či aktuální – lokální – ekologický problém“ (VÚP, 2007a, str. 100).

Z cílů EV má aktivita nejbliže k cílům *„vést k odpovědnosti ve vztahu k biosféře, k ochraně přírody a přírodních zdrojů“ (VÚP, 2007a, str. 100) a „umožnit pochopení souvislostí mezi lokálními a globálními problémy a vlastní odpovědností ve vztazích k prostředí“ (VÚP, 2007a, str. 99).*

Pro 1. stupeň ZŠ lze aktivitu zařadit do vzdělávacího oboru *„Člověk a jeho svět“* do kapitoly *„Rozmanitost přírody“*, ve které je očekávaným výstupem, že *„žák zhodnotí některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišuje aktivity, které mohou prostředí i zdraví člověka podporovat nebo poškozovat“ (VÚP, 2007a, str. 41).*

Na 2. stupeň ZŠ aktivita koresponduje s obsahem vzdělávacích oborů *„Přírodopis“* a *„Zeměpis“*. V rámci přírodopisu aktivita spadá do kapitoly *„Základy ekologie“*, kde můžeme z očekávaných výstupů jmenovat to, že *„žák uvede příklady kladných i záporných vlivů člověka na životní prostředí a příklady narušení rovnováhy ekosystémů“ (VÚP, 2007a, str. 60).* V rámci zeměpisu aktivita spadá do kapitoly *„Životní prostředí“*, ve které se jedná o obdobný očekávaný výstup, a to ten, že *„žák uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí“ (VÚP, 2007a, str. 62).*

Návaznost na Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Aktivita taktéž koresponduje s obsahem průřezového tématu *Environmentální výchova* a tematickým okruhem *„Člověk a životní prostředí“*, ve kterém se žáci mají naučit mj. to, *„jaké jsou nástroje a možnosti řešení globálních ekologických problémů a jaké jsou možnosti zapojení jednotlivce do jejich řešení“ (VÚP, 2007b, str. 77).*

Na úrovni cílů EV koresponduje aktivita např. s cíli *„uvědomit si, že k ochraně přírody může napomoci každý jedinec svým ekologicky zodpovědným přístupem k běžným denním činnostem“* a *„dozvídat se, jaké možnosti mám jako občan při ochraně životního prostředí, a umět je využívat“ (VÚP, 2007b, str. 76).*

Aktivita spadá do vzdělávacího oboru „Geografie“, do kapitoly „Životní prostředí“, kde je stejně jako u 2. stupně ZŠ očekávaným výstupem, že „žák zhodnotí některá rizika působení přírodních a společenských faktorů na životní prostředí v lokální, regionální a globální úrovni“ (VÚP, 2007b, str. 35).

Závěrem analýzy je, že aktivita koresponduje s tématy a cíli vytyčenými jak v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání, tak s obsahy a očekávanými výstupy Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a gymnázia.

6.3.4 Závěry a doporučení

Aktivita nejlépe zapadá v rámci RVP do obsahu Environmentální výchovy, která se svými tématy překrývá i s tématy globálního rozvojového vzdělávání, čímž je aktivita relevantní pro oba systémy. V rámci NS GRV aktivita spadá do tematického celku „Globální problémy“, tématu „Životní prostředí“.

Z výzkumu vyplývá, že čeští i beninští žáci mají ochranu životního prostředí spojenou s recyklací a zastavením plýtvání zdrojů, byť obsah pojmů může být pro každou zkoumanou skupinu rozdílný. Jako nejméně prospěšné aktivity v ochraně životního prostředí obě skupiny uváděly „necestovat letadlem“ a „chodit do školy pěšky“, a to pravděpodobně proto, že činnosti buď již dělali či neviděli přiměřenou alternativu např. pro cestování do vzdálenějších míst či pro dojíždění do školy ze vzdálenějších míst.

Aktivita koresponduje s tématy a cíli vytyčenými jak v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání, tak s obsahy a očekávanými výstupy Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a gymnázia.

Na základě „aha efektu“ při rozebírání činnosti „nakupovat pouze to, co potřebujeme“, je doporučením pro pedagogy 2. stupňů ZŠ a gymnázií to, aby spolu se žáky více diskutovali otázku uvědomělé spotřeby, konzumu a nadprodukce.

6.4. Aktivita č. 4: Jak můžu udělat já sám/a svět lepším místem?

Aktivitou prošlo 597 žáků v České republice a 261 žáků v Beninu (viz tabulky č. 1 a 2, kapitola 5).

6.4.1 Metodologie aktivity

Aktivitou zjišťujeme, jakými způsoby by chtěli žáci přispět k tomu, aby byl svět lepším místem pro život.

Cíle aktivity:

- žák diskutuje o své úloze ve světě, kterého je součástí;
- žák si uvědomí důležitost svého chování – i sebemenší aktivitou může přispět k tomu, aby byl svět lepším místem;
- žák umí rozlišit mezi pojmem lokální/globální.

Postup aktivity:

- žáci jsou rozděleni do skupin po cca 3 žácích, nemají žádné pomůcky kromě listu papíru a psacích potřeb;
- pedagog se zeptá žáků, jak by odpověděli na otázku: „Jak můžu udělat já sám/a svět lepším místem?“;
- žáci volně asociují a zapisují své nápady na papír, počet odpovědí není omezen;
- po přibližně 5–10 minutách odloží žáci psací potřeby a společně s pedagogem diskutují, co je napadlo.

Pedagog roztrídí všechny odpovědi žáků do předem daných kategorií (dle manuálu), viz tabulka č. 7, a vypočítá procentuální zastoupení již rozčleněných odpovědí jednotlivých kategorií v rámci celku. V tabulce jsou uvedeny jak názvy kategorií, tak příklady odpovědí žáků.

Tabulka 7: Aktivita č. 4 – Kategorie odpovědí

Kategorie odpovědí	Zkratka	Příklady odpovědí žáků
Lokální udržitelnost	LU	kompostovat, používat přírodní hnojiva, nemočit na veřejných prostranstvích, neplýtvat, zasadit kytky, nevyhazovat odpadky do přírody, chránit životní prostředí, chovat se ekologicky
Globální udržitelnost	GU	třídít odpad, nekácet deštné pralesy, zbytečně nevyrábět auta, zakázat spreje s freony, nepřemnožovat se, recyklace, nelovit velryby
Lokální sociální spravedlnost	LSS	udržovat přátelské vztahy, být milý, být lepší – být takový jací by ke mně měli být druzí, budu se chovat slušně, aby si všichni tykali, darovat krev, nekrást, chránit mladší
Globální sociální spravedlnost	GSS	adoptovat děti z chudých zemí, dát podnikatelům v Africe návod, jak lépe zužítkovat suroviny, Amerika – snížit zadluženost země, posílat charitu do Afriky, být smířlivý k jiným národům, aby nebyly války, zbavit svět zločinu a terorismu

Třídít odpad a recyklace byly zařazeny do kategorie globální udržitelnost, jelikož velké množství zboží, obalů apod. se k nám dováží ze zahraničí, stejně jako materiály a suroviny potřebné pro jejich produkci. Také následný vytrízený odpad se používá při výrobě recyklovaných produktů v zahraničí.

Pedagog by měl žákům zdůraznit, aby se pokusili zamyslet nad tím, čím jsou opravdu oni sami schopni přispět ke zlepšení světa, aby se zamysleli nad tím, co je v jejich reálných možnostech. Často totiž žáci nejprve zmiňovali termíny, jako jsou světový mír, odstranění chudoby apod., a poté bylo potřeba se jich doptat, čím konkrétně oni sami mohou přispět k světovému míru, k odstranění chudoby, a zaměřili jsme se tak např. na mezilidské vztahy v jejich okolí.

Důležitou součástí diskuze je i vyzvednutí faktu, že žádný počin není zbytečný a že žák sám sice nejspíš nevyřeší žádný globální problém, ale může přispět k jeho

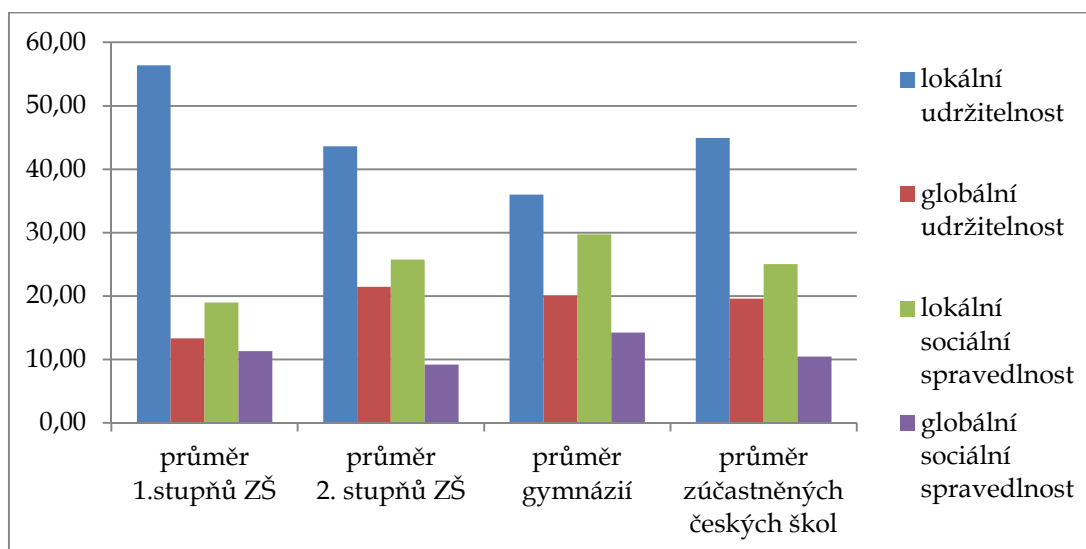
řešení a že pokud se bavíme o světě, bavíme se i o svém nejbližším okolí, které může žák přímo ovlivňovat a je tak jeho nedílnou součástí.

I u této aktivity se dá stěží říci, zda bylo v rámci výzkumu dosaženo všech cílů aktivity, a to ze stejného důvodu jako u předchozích dvou aktivit – měnit postoje a hodnoty lze jen stěží ve dvou vyučovacích hodinách. Bylo však dosaženo těchto cílů: žáci si definovali pojem lokální/globální a společně diskutovali o své úloze ve světě. Jelikož měli na počátku aktivity problémy se sepsáním toho, co mohou oni sami udělat, v rámci diskuze dokázali nacházet příklady a sdíleli mezi sebou své nápady. Zda si však uvědomil důležitost svého chování, zůstává otázkou.

6.4.2 Vyhodnocení aktivity pro ČR

V této podkapitole jsou uvedeny procentuální zastoupení odpovědí českých žáků na otázku „Jak můžu udělat já sám/a svět lepším místem?“ dle kategorií zmíněných výše a je vedena diskuze nad otázkou, proč žáci odpovídali právě tak, jak odpovídali.

Graf 8: Aktivita č. 4 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR



Z výsledků vyplývá, že mezi odpověďmi žáků převládaly aktivity s lokální působností nad těmi s globální, a to u všech vzdělávacích stupňů.

Žáci všech vzdělávacích stupňů ve velké míře jmenovali, „co by se dělat mělo“, např. *nekrást, neválcit* apod., a když se jich autorka práce zeptala, zda tedy kradou a jsou ve válce, odpověděli, že ne. Pak bylo potřeba je nasměrovat k tomu, aby se zkusili zamyslet, co by mohli změnit, s čím by mohli začít, aby se jim na světě žilo lépe. Avšak i přes toto vybídnutí měli žáci s nacházením aktivit, které mohou oni sami zrealizovat, problémy, což se promítá i do níže uvedených odpovědí.

Žáci 1. stupně ZŠ kladli největší důraz na aktivity vztahující se k jejich blízkému okolí, mezi odpověďmi vztahujícími se k lokální udržitelnosti (dále jen LU) se objevovalo např. *zasazovat kytky, uklízet odpad, zasadit nový strom, nepálit plasty, neházet sklo do vody, uklízet, neničit přírodu* a další, k lokální sociální spravedlnosti (dále jen LSS) pak *pomáhat si navzájem, nehádat se, být poctiví, pomáhat chudším dětem* či *nekrást*. Mezi aktivitami s globální působností, ke globální udržitelnosti (dále jen GU), jmenovali – *nelovit velryby, aby byly lidstvem dvě obyvatelné planety, zbytečně nevyrobět auta* či *třídít odpad*, a pro globální sociální spravedlnost (dále jen GSS) uváděli tyto aktivity – *nekrást po celém světě, polepšíme lidi, aby nebyly války, zachraňovat děti v Africe* apod.

Mezi odpověďmi žáků 2. stupně ZŠ byly v největší míře opět zastoupeny aktivity směřující k lokální udržitelnosti, ale oproti 1. stupni ZŠ byly více zastoupeny odpovědi v kategoriích globální udržitelnost a lokální sociální spravedlnost. Mezi odpověďmi v kategorii LU se objevovalo *neodhazovat odpadky, lepší silnice, nakupovat biopotraviny, budu šetřit papírem, budu šetřit elektřinou, aby měl každý farmu, starat se o životní prostředí* apod. Mezi aktivitami směřujícími ke globální udržitelnosti se objevovalo téměř u každé skupiny *třídít odpad* a *recyklace*, mezi dalšími odpověďmi bylo – *nebudeme zabíjet zvířata pro módní doplňky, zabráníme únikům ropy do moře, šetřit plynem/ropou* či *nekácet pralesy v Amazonii*. V oblasti sociální spravedlnosti, na lokální úrovni jmenovali podobné aktivity jako žáci 1. stupně, zde uvádím některé ze zajímavostí – *aby si všichni tykali, vytvořit rodinu, postavíme více nemocnic, pomáhat starším lidem, v Lošticích kino, nekouřit, posíláme lidem pozitívni myšlení, usmíváme se, věci do charity, pracovat tam kde se pomáhá ostatním* – *doktor, policie*; a na globální úrovni – *zrušení zla, zrušení lží, aby v Africe*

nebyli chudí a měli více jídla, dopis do Hollywoodu, aby natočili film o lepším životě, práce pro všechny, zastavit komunismus, žít v míru a další.

Žáci gymnázií odpovídali na otázku obdobně jako žáci 2. stupňů ZŠ, zde jsou uvedeny příklady odpovědí, které se dříve neobjevovaly, LU – *více využívat hromadou dopravu, pěstovat si vlastní potraviny bez chemikálií, sprchování studenou vodou, podpora čističek odpadních vod, budu kompostovat, používat přírodní hnojiva, GU – opět byly v největší míře zastoupeny činnosti třídít odpad a recyklovat, dále pak např. stop tepelným elektrárnám či podpora využití alternativních ekologických paliv, LSS – často se objevilo chodit k volbám, dále být dobrým vzorem pro ostatní, staré oblečení pro charitu, neuplácet, budu na lidi hodná a příjemná, stop rasismu, GSS – podpora adopce na dálku, pomoc míň rozvojovým státům, zakládání větších organizací → větší vliv na okolí, dát podnikatelům v Africe návod, jak lépe zužitkovat suroviny, Amerika – snížit zadluženost země, posílat charitu do Afriky, být smířlivý k jiným národům.*

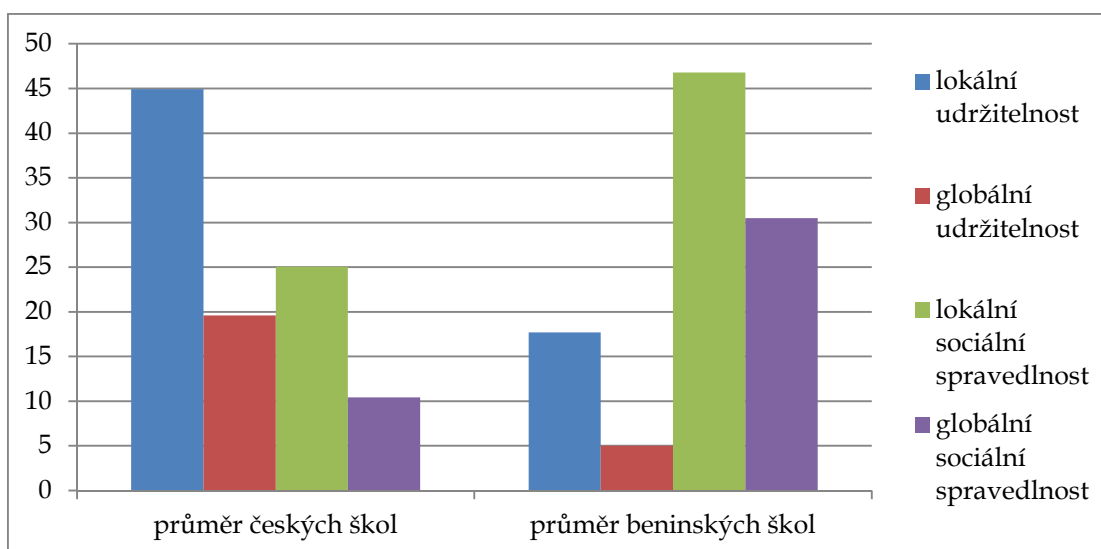
Aktivita tak nabízí pedagogovi zmapování představ žáků o lepším světě. Zjistí, která témata se nejčastěji objevují, a může je využít pro navázání další diskuze.

Nejproblematictější částí, jak již bylo zmíněno výše, bylo pro žáky uvědomění si vlastních možností, proto by měl pedagog v diskuzi společně se žáky hledat a jmenovat cesty, které napomáhají cílům, které oni často ve svých odpovědích zmiňují.

6.4.3 Srovnání s beninskými žáky

Zde jsou srovnávány odpovědi českých a beninských žáků na otázku „Jak můžu já sám/a udělat svět lepším místem?“ Jsou srovnány jak kvantitativní údaje, tj. procentuální zastoupení odpovědí žáků v jednotlivých kategoriích, tak také obsahy odpovědí v jednotlivých kategoriích.

Graf 9: Aktivita č. 4 – Srovnání procentuálního zastoupení odpovědí žáků v ČR a Beninu



Srovnáme-li procentuální zastoupení odpovědí žáků českých a beninských škol, zjistíme, že beninským žákům se v mnohem větší míře asociují odpovědi související se sociální spravedlností, a to jak s lokální, tak s globální, a naopak odpovědi zahrnující lokální či globální udržitelnost se vyskytují okrajově.

Následuje kvalitativní srovnání odpovědí v jednotlivých kategoriích. Stejně jako žáci českých škol i beninští žáci měli problém uvádět činnosti, které by mohli realizovat i oni sami.

Kategorie „Lokální udržitelnost“

U žáků českých škol se vyskytovala široká škála aktivit, od *používání hromadné dopravy, přes ochranu životního prostředí, uklízení exkrementů po psech, sázení stromů až po farmaření* (viz výše). U žáků beninských škol byly v této kategorii zmíněny obdobné aktivity – *nekácení stromů, zachování čistoty ve městech, používání aut, které méně znečišťují ovzduší, nezhazování odpadků na zem, nekouřit*. Mezi aktivitami se nově objevilo *zachovat čistou vodu, aby se předcházelo nemocem či ochránit lidi před nemocemi*.

V této kategorii se odpovědi žáků českých a beninských škol v zásadě nelišily.

Kategorie „Globální udržitelnost“

Žáci českých škol v rámci této kategorie nejčastěji uváděli *třídění odpadů a recyklaci*, tyto pojmy se naopak u beninských žáků téměř vůbec nevyskytovaly. Beninští žáci v této kategorii jmenovali tyto aktivity – *lidé by měli ocenit krásu světa, lepší hospodaření s přírodními zdroji, potravinová bezpečnost pro všechny země světa, nezabíjet zvířata pro peníze* či *neznečišťovat města ve všech zemích*.

Zde se projevil rozdílný kontext obou zemí, u českých žáků se pravděpodobně promítla osvěta ohledně třídění odpadu a recyklace, a naopak u beninských žáků lokální problémy – otázka potravinové bezpečnosti či znečištění měst odpady.

Kategorie „Lokální sociální spravedlnost“

Žáci českých škol nejčastěji uváděli činnosti směřující ke zlepšení mezilidských vztahů v jejich komunitě – *pomoc ostatním, zastání se slabších, pustím starší lidi sednout v autobuse* apod., dále se objevilo např. *nebát se projevit svůj názor* či *nekrást*. Beninští žáci nejčastěji zmiňovali *zastavení korupce v zemi, vzdělání pro děti, lepší oblečení a boty, práci pro lidi, lepší zákony v zemi, respektování práv, lásku mezi lidmi* a *pomoc slabším*.

V této kategorii se objevovaly u českých i beninských žáků některé shodné prvky, ty týkající se soužití lidí, beninští žáci k nim dále přidávali celospolečenská témata relevantní pro situaci v jejich zemi – *korupce, nezaměstnanost, nízká míra gramotnosti* apod., čímž opět obě skupiny reflektovaly kontext svého prostředí.

Kategorie „Globální sociální spravedlnost“

U žáků českých škol se nejčastěji vyskytoval *mír, pomoc chudším zemím, charita* a *pomoc lidem v Africe*, ale i *zbavit svět zločinu a terorismu* či *zastavit komunismus*. Beninští žáci shodně jmenovali *světový mír, zabránění válkám, humanitární pomoc pro nejchudší země, rozvojové projekty pro celý svět, odstranění chudoby*. Navíc se u beninských žáků ve velké míře objevovala *spolupráce, porozumění a respekt mezi státy světa i mezi státy Afriky navzájem* či *vzdělávání dívek ve světě*.

Opět se v této kategorii projevil kontext, ve kterém žáci vyrůstají – u českých žáků solidarita s méně rozvinutými zeměmi, u beninských žáků témata jako mír, odstranění chudoby či vzdělávání dívek. V této kategorii bylo zajímavé vnímat, jak při diskusi mluvili čeští žáci víceméně o problémech tak, jakoby se děly pouze ve vzdálených zemích a na naší kultuře by mělo být pomoci je řešit, naopak beninští žáci vnímali některé z problémů jako součást jejich života, v několika případech se vyjádřili, že je potřeba, aby se svět zapojil do jejich řešení.

V této kapitole byly nastíněny podobnosti a rozdíly v odpovědích na otázku „Jak můžu já sám/a udělat svět lepším místem?“ u českých a beninských žáků. Závěrem je zjištění, že čeští žáci častěji inklinují k tématům lokální příp. globální udržitelnosti, beninští žáci častěji k lokální příp. globální sociální spravedlnosti a že odpovědi jsou ve značné míře ovlivněné rozdílným kontextem, ve kterém žáci žijí.

6.4.4 Návaznost aktivity na NS GRV a RVP

Návaznost na Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání

Aktivita je tematicky velice otevřená a záleží na žácích i pedagogovi, jak bude zaměřena. Mohou se v ní tudíž odrazit všechna témata NS GRV.

Na úrovni postojů a hodnot jsou cíle aktivity nejbližší cílům NS GRV „*přijmout zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijí*“ a „*být motivován/a k aktivní účasti na řešení místních problémů a přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích, ze kterých neplynou přímé výhody*“, na úrovni dovedností „*odhadnout své schopnosti a hledat možnosti, jak je využít při řešení problémů*“ a „*vymezit problém, analyzovat ho, hledat různá řešení, vybrat nejvhodnější řešení a využívat při něm vlastních zkušeností i zkušeností ostatních*“ (MZV ČR, 2011, str. 10).

Návaznost na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

I zde je obtížné aktivitu jednoznačně zařadit do určitého průřezového tématu. Aktivita může být zařazena v rámci průřezového tématu Osobnostní a sociální

výchova, pod tematický okruh „Sociální rozvoj“ a téma „Mezilidské vztahy“ či tematický okruh „Morální rozvoj“ a téma „Řešení problémů a rozhodovací dovednosti“. Možnost ovlivňovat dění kolem sebe a na půdě školy je zahrnuta např. v průřezovém tématu Výchova demokratického občana, v rámci tematického okruhu „Občanská společnost a škola“. Tematika lokálních a globálních souvislostí problémů je obsažena v průřezovém tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, otázka soužití se taktéž objevuje v průřezovém tématu Multikulturní výchova v tematických okruzích „Lidské vztahy“ či „Princip sociálního smíru a solidarity“. A v neposlední řadě aktivita spadá i do průřezového tématu Environmentální výchova, do tematických okruhů „Lidské aktivity a problémy životního prostředí“ a „Vztah člověka k prostředí“.

Provázanost cílů aktivity s cíli obsaženými v průřezových tématech můžeme demonstrovat např. na průřezovém tématu Výchova demokratického občana, které *„umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a s vědomím jejich důsledků“* či *„vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení“* (VÚP, 2007a, str. 93).

Pro 1. stupeň ZŠ lze aktivitu zařadit do vzdělávacího oboru „Člověk a jeho svět“ do kapitoly „Lidé kolem nás“, ve které je očekávaným výstupem, že žák *„poukáže v nejbližším společenském a přírodním prostředí na změny a některé problémy a navrhne možnosti zlepšení životního prostředí obce (města)“* (VÚP, 2007a, str. 40).

Na 2. stupeň ZŠ aktivita koresponduje s obsahem vzdělávacích oborů „Výchova k občanství, kapitoly „Člověk ve společnosti“, a kde můžeme z očekávaných výstupů jmenovat to, že *„žák zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi a v situacích ohrožení“* (VÚP, 2007a, str. 48) či kapitoly „Mezinárodní vztahy, globální svět“, kde je očekávaným výstupem to, že žák *„objasní souvislosti globálních a lokálních problémů, uvede příklady možných projevů a způsobů řešení globálních problémů na lokální úrovni – v obci, regionu“* (VÚP, 2007a, str. 50).

Návaznost na Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Aktivita koresponduje, stejně jako v případě základního vzdělávání, s obsahy průřezových témat Osobnostní a sociální výchova, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Environmentální výchova.

V rámci průřezového tématu „Osobností a sociální výchova“ aktivita koresponduje s tím, že stejně jako průřezové téma napomáhá *„tvořit kvalitní mezilidské vztahy, brát ohled na druhé; být si vědom svých práv, závazků a zodpovědnosti v rámci skupiny i práv a závazků druhých“* (VÚP, 2007b, str. 67). V rámci VMEGS aktivita napomáhá žákovi *„přijímat zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žije“* a *„aktivně se podílet na řešení místních problémů, přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích vyžadujících dlouhodobé společné úsilí“* (VÚP, 2007b, str. 70) a v rámci EV napomáhá žákovi *„uvědomovat si specifické postavení člověka v přírodním systému a jeho odpovědnost za další vývoj na planetě“* (VÚP, 2007b, str. 76).

Aktivita spadá do vzdělávacího oboru „Občanský a společenskovední základ“, např. do kapitoly „Občan ve státě“, kde je očekávaným výstupem, že *„žák uvede příklady, jak může občan ovlivňovat společenské dění v obci a ve státě a jakým způsobem může přispívat k řešení záležitostí týkajících se veřejného zájmu“* (VÚP, 2007b, str. 41).

Závěrem analýze je, že aktivita koresponduje s tématy a cíli vytyčenými jak v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání, tak s obsahy a očekávanými výstupy Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a gymnázia.

6.4.5 Závěry a doporučení

Aktivita zapadá v rámci RVP do většiny průřezových témat, a ze vzdělávacích obsahů nejvíce koresponduje se vzdělávacím obsahem „Člověk a jeho svět“ na 1. stupni ZŠ, s „Výchovou k občanství“ na 2. stupni ZŠ a s „Občanským a společenskovedním základem“. V rámci NS GRV může být aktivita zařazena do kteréhokoliv tematického celku.

Aktivita koresponduje s tématy a cíli vytyčenými jak v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání, tak s obsahy a očekávanými výstupy Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a gymnázia.

Z výsledků vyplývá, že je představa o lepším světě u zkoumaného vzorku žáků ovlivněna kontextem, ve kterém žijí a že se odpovědi českých žáků častěji vztahovaly k oblasti lokální respektive globální udržitelnosti a naopak odpovědi beninských žáků k oblasti lokální respektive globální sociální soudružnosti.

Na základě faktu, že žákům činilo obtíže jmenovat ty činnosti, kterými by oni sami mohli přispět k zlepšení světa, ve kterém žijí, a častěji jmenovali obecné zásady a přání, je doporučením pro pedagogy, aby ve výuce se žáky více diskutovali, jak se mohou oni sami zapojit do řešení lokálních problémů, jak zlepšovat mezilidské vztahy apod.

7. Závěr

Analýza provázanosti Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015 a Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a pro gymnázia ukázala, že globální rozvojové vzdělávání nestojí stranou formálního vzdělávání, ale je naopak jeho nedílnou součástí. Z pohledu NS GRV jsou stěžejní částí RVP průřezová témata, v každém z nich jsou obsažena jak témata GRV, tak i období cílů. Analýza provázanosti realizovaných aktivit s NS GRV a RVP nabízí pedagogům praktickou ukázkou toho, jak začleňovat aktivity pracující s postoji žáků ke globálním tématům do výuky. Aktivity mohou být zařazovány jak v rámci průřezových témat, tak také v rámci vzdělávacích oborů a pomáhají k naplňování očekávaných výstupů. Analýzy tak demonstrují šíři, v jaké je možné GRV začleňovat do výuky.

Aktivity jsou jedním z možných nástrojů, které mohou napomoci pedagogům v krocích 2 – 4 a 6 – 7 modelu začleňování globálních témat do výuky (viz podkapitola 4.2.). V druhém kroku mapují pedagogové vzdělávací kurikulum a hledají možnosti, jak a kam začlenit témata GRV do výuky, analýzy návaznosti aktivit na RVP jim tak mohou posloužit jako inspirace a návod, kde témata GRV začlenit. Třetím krokem je reflexe, ta obsahuje mj. otázky jako „O čem by se chtěli učit žáci? Která témata je zajímají?“ – odpovědi mohou pedagogové získat prostřednictvím realizace zmíněných aktivit, v rámci kterých mají možnost žáci diskutovat své názory, a učitel tak získává přehled o žákovských postojích a preferencích. Ve čtvrtém kroku si pedagogové tvoří akční plán, aktivity mohou být součástí akčního plánu, mohou být zařazeny na jeho začátku i konci a učitel může porovnat výsledky svého snažení, čímž se dostáváme k předposlednímu kroku, který se věnuje evaluaci. Výsledky z realizace aktivit může pedagog použít pro plánování dalších kroků. Výsledky ukáží, na co je třeba se ve výuce zaměřit a co podpořit. Po realizaci aktivit v rámci výzkumu v ČR proběhlo setkání s koordinátory zkoumaných škol a společně byla vedena diskuze nad výsledky. Následuje shrnutí výsledků výzkumu a doporučení pro pedagogy založené na výsledcích výzkumu.

Žáci 2. – 6. tříd českých škol si nejčastěji s Afrikou spojují výjevy z běžného života spolu s exotickými zvířaty. Žáci 7. – 9. tříd uvádí nejčastěji polohopisné názvy a žáci gymnázií vedle polohopisných názvů jmenují problémy lidí žijících v Africe. Přemýšlí-li čeští žáci o lidech žijících v Africe a o tamní společnosti, vybavují se jim především negativní asociace (chudoba, válka, nemoci apod.), naopak asociace beninských žáků se jeví v tomto směru vyváženější.

Starší žáci častěji než mladší žáci ve svých asociacích reflektují postoje ke xenofobii a rasismu. V odpovědích i diskuzích se převážně objevovaly postoje odmítající projevy extremismu, na druhou stranu ale zpravidla byla citlivou částí diskuze v České republice problematika Romů, byť na ni není aktivita primárně zaměřena. Celkově se však dá říci, že odpovědi žáků českých i beninských škol vypovídají o respektu žáků k lidské důstojnosti, což si můžeme vyložit i tak, že určité hodnoty jsou univerzální pro lidskou společnost.

Ochranu životního prostředí mají čeští i beninští žáci spojenou s recyklací a zastavením plýtvání zdrojů, byť obsah pojmů může být pro každou zkoumanou skupinu rozdílný. Jako nejméně prospěšné aktivity v ochraně životního prostředí obě skupiny uváděly „necestovat letadlem“ a „chodit do školy pěšky“.

Představa o lepším světě u zkoumaného vzorku žáků byla ovlivněna kontextem, ve kterém žijí. Odpovědi českých žáků se častěji vztahovaly k oblasti lokální respektive globální udržitelnosti a naopak odpovědi beninských žáků k oblasti lokální respektive globální sociální soudružnosti.

Při realizaci aktivit v rámci výzkumu bylo u žáků dosaženo cílů vědomostních, popř. dovednostních, ale autorka práce si je vědoma skutečnosti, že cílů v oblasti postojů a hodnot mohlo být dosaženo jen stěží, jelikož působit na postoje a hodnoty žáků je dlouhodobým procesem, který mohou nejvíce ovlivnit (vedle externích vjemů – rodiče, média apod.) právě učitelé.

Doporučením pro pedagogy 2. stupňů ZŠ je, aby při výuce tematického celku Afrika kladli větší důraz na socioekonomickou sféru Afriky, na její kulturní rozmanitost a možné způsoby života. Doporučením pro pedagogy gymnázií je, aby při výuce témat týkajících se Afriky kladli větší důraz na vyvážení pohledu na Afriku, aby nebyla zobrazována pouze ve stínu problémů, ale aby byly uváděny i pozitivní příklady řešení problémů a úspěchy, kterých tamní lidé dosahují, ať už v literatuře, hudbě, ekonomii či jinak.

Doporučením pro pedagogy všech vzdělávacích stupňů je, aby otvírali témata soužití různých sociálních, náboženských, etnických, národnostních či rasových skupin se žáky, pomáhali jim ujasnit si vlastní postoje vůči jiným sociokulturním skupinám, podpořili jejich pozitivní postoje, porozuměli těm negativním a hledali jejich kořeny spolu se žáky.

Na základě „aha efektu“ při rozebírání činnosti „nakupovat pouze to, co potřebujeme“ u aktivity č. 3, je doporučením pro pedagogy 2. stupňů ZŠ a gymnázií to, aby spolu se žáky více diskutovali otázku uvědomělé spotřeby, konzumu a nadprodukce.

Na základě faktu, že žákům činilo obtíže jmenovat ty činnosti, kterými by oni sami mohli přispět k zlepšení světa, ve kterém žijí, a častěji jmenovali obecné zásady a přání, je doporučením pro pedagogy, aby ve výuce se žáky více diskutovali, jak se mohou oni sami zapojit do řešení lokálních problémů, jak zlepšovat mezilidské vztahy apod.

Z doporučení pro jednotlivé aktivity vyplývá, že nejdůležitějším aspektem všech aktivit je diskuze nad odpověďmi žáků. Při realizaci aktivit tak hraje významnou roli osobnost učitele, jeho schopnost vnímat podněty přicházející od žáků a schopnost reflektovat je a využít je pro cíle aktivit.

Shrnutí

Diplomová práce je rozdělena na dvě hlavní části. V teoretické části práce je představena současná situace na poli globálního rozvojového vzdělávání v České republice a je analyzována návaznost Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání na Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání a pro gymnázia. Dále se teoretická část věnuje projektu Global Curriculum jako nástroji globálního rozvojového vzdělávání a jeho návaznosti na NS GRV.

Stěžejní částí práce je praktická část, ve které je prezentován průběh a výsledky výzkumu, v rámci něhož byly měřeny a srovnávány postoje žáků českých a beninských pilotních škol projektu ke globálním rozvojovým tématům. Dále je vedena diskuze nad výsledky výzkumu. V závěru práce jsou formulována doporučení pro pedagogy vycházející z poznatků výzkumu.

Klíčová slova: globální rozvojové vzdělávání, projekt Global Curriculum, Rámcový vzdělávací program, Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015, měření postojů

Summary

The diploma thesis is divided into two parts – the theoretical and the practical one. In the theoretical part there is presented the situation of global development education in the Czech Republic and there is analysed the continuity of National strategy of global development education to Framework educational programmes for basic education and for grammar schools. Further on is the theses dedicated to the project Global Curriculum as a tool of global development education and its continuity to National strategy of GDE.

The main part of the thesis is the practical one. There is presented the process and the results of the research in the Czech and Beninese schools. The aim of the research was to measure and to compare the attitudes of Czech and Beninese pupils towards global development issues. Author of the thesis thinks about the

results and analyses them. In the final part the author of the thesis defines recommendations for teachers how to use the results.

Keywords: global development education, Global Curriculum Project, Framework Education Programme, National Strategy for Global Development Education 2011-2015, measuring attitudes

Použité zdroje

ALLUM, Liz, Barbara LOWE a Louise ROBINSON. *How do we know it's working?: A toolkit for measuring attitudinal change*. 1. vyd. Reading: RISC, 2008. ISBN 978-1-874709-10-6.

BITTL, Karl-Heinz a Dana MOREE. *Pokladnice hodnot: Transkulturní učení hodnotám*. Dresden: Europa-Direkt [u.a.], 2007. ISBN 978-3-939317-02-9.

DUDKOVÁ, Lenka, Kristýna TILLOVÁ. *Na STOPĚ začleňování globálních témat do výuky*. 1. vyd. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2012. ISBN 978-80-905361-0-4.

DVOŘÁK, Jiří, Alice KOHOUTOVÁ a Pavel TAIBR. *Zeměpis 7: pro základní školy a víceletá gymnázia*. 1. vyd. Praha: Fraus, 2005. ISBN 80-723-8304-3.

EVROPSKÝ PARLAMENT. *Písemné prohlášení o poskytování informací o rozvojové problematice a o aktivním celosvětovém občanství: 0007/2012* [online]. 2012 [cit. 2012-10-22]. Dostupné z: <http://citizens.concordeurope.org/>

GERSTNEROVÁ, Andrea. *Obraz Afriky v českém a evropském tisku* [online]. Univerzita Karlova v Praze, 2007 [cit. 2012-12-04]. Dostupné z: <http://unhcr.dexusnet.cz/dokumenty/afrika-ocima-ceskych-novinaru.pdf>

HALBARTSCHLAGER, Franz. *Global Curriculum Project* (projektová žádost v rámci dotačního titulu Evropské komise „Non-State Actors and Local Authorities in Development: Public awareness and education for development in Europe“). Südwind, 2009.

HENERSON, Marlene E, Lynn Lyons MORRIS, Carol Taylor FITZ-GIBBON. *How to measure attitudes*. 2. vydání. Newbury Park, Calif.: Sage Publications, 1987. ISBN 08-039-3131-X.

MÁCHAL, Aleš, Helena NOVÁČKOVÁ a Lenka SOBOTOVÁ. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*.

1. vyd. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87604-01-4.

MOREE, Dana. *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, 2008. ISBN 978-808-6961-613.

MŠMT ČR. *Analýza naplnění cíl Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání* [online]. 2009 [cit. 2012-10-12]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10093_1_1/download/

MŠMT ČR. *Školská reforma, harmonogram* [online]. 2006, 2012 [cit. 2012-10-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/harmonogram>

MZV ČR. *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015* [online]. 2011 [cit. 2012-12-04]. Dostupné z: http://fors.cz/user_files/nsgrv.pdf

NÁDVORNÍK, Ondřej. *Zpráva o globálním rozvojovém vzdělávání v České republice v letech 2008-2010* [online]. FoRS, 2010 [cit. 2012-10-20]. ISBN 978-80-904395-3-5. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/co-je-grv/oficialni-dokumenty-cr.html?download=2>

NÁPRSTEK, Martin. *Emailová korespondence ARPOKu s Martinem Náprstkem*. 2012

O'LOUGHLIN, Eddie a Liam WEGIMONT. *Global Education in Europe to 2015 – outcomes and papers of the Europe wide Global Education congress, Maastricht, The Netherlands*. Lisabon: North-South Centre of the Council of Europe, 2003.

O'LOUGHLIN, Eddie a Liam WEGIMONT. *Globální vzdělávání v České republice* [online]. Amsterdam: GENE, 2008 [cit. 2012-10-22]. Dostupné z: http://fors.cz/user_files/narodni_zprava.pdf

OXFAM GB. *Education for Global Citizenship: A guide for Schools*. OXFAM GB, 2006.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-725-4866-2.

RISC. *A history of RISC* [online]. 2009a [cit. 2012-12-01]. Dostupné z: <http://www.risc.org.uk/about/history.php>

RISC. *Collective* [online]. 2009b [cit. 2012-12-01]. Dostupné z: <http://www.risc.org.uk/about/collective.php>

ROBINSON, Louise. Emailová korespondence studentky s Louise Robinson. 2012

STIBOROVÁ, Adéla. Emailová korespondence autorky práce s A. Stiborovou. 2012.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník: zdroje a formy rasismu a netolerance, informace o národnostních menšinách hry a cvičení pro žáky a studenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8285-8.

TILLOVÁ, Kristýna. Černá nebo bílá. *Prevence*. 2012, roč. 9, č. 6, str. 7-8. ISSN 1214-8717.

TILLOVÁ, Kristýna. *Global Curriculum Project* (projektová žádost v rámci dotačního titulu České rozvojové agentury „Spolufinancování českých subjektů podpořených ze zdrojů Evropské unie (Evropské komise) na rok 2011“. Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2011a.

TILLOVÁ, Kristýna. Řízené rozhovory s pedagogy pilotních škol. 2011b.

VARIANTY. *Reforma školství v České republice. Člověk v tísní - společnost při ČT*, o. p. s., 2006.

VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. 2007a [cit. 2012-12-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

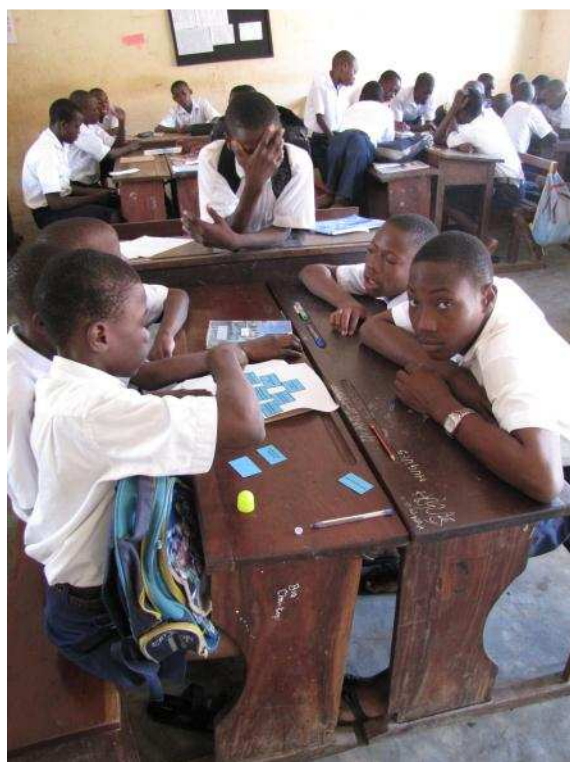
VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. 2007b [cit. 2012-12-04].
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (Zákon o pedagogických pracovnících)

Příloha č. 1

Fotodokumentace realizace výzkumu v Beninu





Autoři fotografií: Ansley Hofmann a Kristýna Tillová

Příloha č. 2

Příklady vyplněných obrysových map: 2. - 6. třída ZŠ

2. třída - ZŠ Karla staršího ze Žerotína Bludov



3. třída - ZŠ a MŠ Velký Újezd



4. B - ZŠ Svatoplukova 7, Šternberk



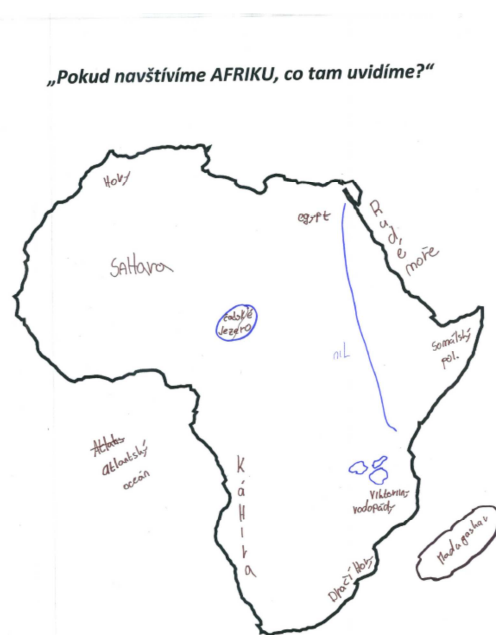
6. třída - ZŠ Loštice, okres Šumperk



Příklady vyplněných obrysových map: 7. - 9. třída ZŠ

7. třída - ZŠ Karla staršího ze Žerotína Bludov

7. třída - ZŠ Loštice, okres Šumperk



8. B - ZŠ a MŠ J. Železného Prostějov, S. svobody 24/79

9. třída - ZŠ a MŠ Velký Újezd



