

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra rozvojových a environmentálních studií



GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ
V KRAJI VYSOČINA

Diplomová práce

Bc. Veronika HYPŠOVÁ

Vedoucí práce: Mgr. Simona Šafaříková, Ph.D.

Mezinárodní rozvojová studia

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně na základě zdrojů a literatury, které jsem uvedla v příloženém seznamu.

V Olomouci dne

.....

Bc. Veronika HYPŠOVÁ

„Mávnutí křídla motýla na jednom konci světa může způsobit tajfun na konci druhém.“

– Edward Lorenz

„Vzdělání je nejmocnější zbraní, kterou můžete použít ke změně světa.“

– Nelson Mandela

Ráda bych poděkovala vedoucí své práce Mgr. Simoně Šafaříkové, Ph.D. za vstřícný přístup, trpělivost, odborné vedení a cenné rady při psaní práce. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelům, kteří se zúčastnili mého výzkumu. V neposlední řadě bych ráda poděkovala svým nejbližším, kteří mě během celého studia podporovali.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Veronika HYPŠOVÁ
Osobní číslo: R190074
Studijní program: N1301 Geografie
Studijní obor: Mezinárodní rozvojová studia
Téma práce: Globální rozvojové vzdělávání v kraji Vysočina
Zadávající katedra: Katedra rozvojových a environmentálních studií

Zásady pro vypracování

Tato závěrečná práce se zabývá globálním rozvojovým vzděláváním na gymnáziích v kraji Vysočina. Teoretická část se zaměřuje na koncept globálního rozvojového vzdělávání, výzkumná část analyzuje situaci globálního rozvojového vzdělávání na gymnáziích v kraji Vysočina pomocí kvalitativních metod u předmětu zeměpis.

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

Seznam doporučené literatury:

ČŠI (Česká školní inspekce). 2016. *Tematická zpráva: Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách*. Praha: Česká školní inspekce. http://www.csic.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1.

Hrubeš, M., Vávrová, T. 2019. *Výzkum potřeb pedagogů v oblasti GRV v rámci projektu Global Issues ? Global Subjects. Výzkumná zpráva*. <https://arpok.cz/wp-content/uploads/2019/05/Vyzkum-potreb-pedagogu-v-oblasti-GRV.pdf>.

Hrubeš, M., Protivínský, T., Čáp, P. 2014. *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560dc_uploaded_cov2014-postoje_a_potreby_ucitelu_grv.pdf.

Milěřová, J., Skalická, P. 2017. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: podkladová studie pro průřezové téma*. Praha: Národní ústav vzdělávání. <http://www.nuv.cz/file/3221/>.

MZV ČR (Ministerstvo zahraničních věcí České republiky). (rok neuveden). *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech (pro období 2018?2030)*. https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Simona Šafaříková, Ph.D.
Katedra rozvojových a environmentálních studií

Datum zadání diplomové práce: 13. ledna 2020
Termín odevzdání diplomové práce: 25. dubna 2021

L.S.

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.
děkan

doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 28. ledna 2020

Abstrakt

Tato práce se zabývá globálním rozvojovým vzděláváním (GRV) v Kraji Vysočina. Cílem je zjistit zájem učitelů o globální témata, zjistit stav začleňování globálních témat do výuky a zjistit, jak zlepšit začlenění těchto témat do výuky. Těchto cílů je dosaženo prostřednictvím kvalitativního výzkumu, konkrétně individuálními a polostrukturovanými rozhovory s učiteli vyučující zeměpis na gymnáziích v Kraji Vysočina. V první části práce je analyzován kontext GRV a pohled učitelů na tuto problematiku, druhá část popisuje a diskutuje výsledky výzkumu. Výzkum přinesl následující výsledky. Zaprvé, učitelé se v osobním životě zajímají o globální témata, a to z různých důvodů. Zadruhé, učitelé začleňují globální témata do výuky zeměpisu jako součást běžné výuky nebo pouze okrajově, a to prostřednictvím různých forem a metod výuky. Vnímají globální témata jako důležitou součást výuky z různých důvodů. Zatřetí, učitelé by pro zlepšení začleňování globálních témat do výuky uvítali např. více času na přípravu výuky, reorganizaci výukových kurikul, kvalitní materiály, účast na semináři nebo větší spolupráci mezi učiteli.

Klíčová slova

globální rozvojové vzdělávání, Kraj Vysočina, zeměpis, gymnázium, učitelé

Abstract

This thesis is focused on Global Development Education in the Vysočina Region. The aim of this thesis is to find out teachers' interest in global topics, to find out the state of integration of global topics into teaching and to find out how to improve the integration of these topics into teaching. These goals are achieved through qualitative research, especially individual and semi-structured interviews with teachers of geography at grammar schools in the Vysočina Region. The first part of the thesis analyses the context of Global Development Education and the view of teachers on this issue, the second part describes and discusses the results. The research brings the following results. Firstly, teachers are interested in global topics in their personal lives for variety of reasons. Secondly, teachers integrate global topics into geography as part of mainstream teaching or only marginally, through various forms and teaching methods. They see global topics as an important part of teaching for a variety of reasons. Thirdly, teachers would embrace, for instance, more time to prepare their lessons, to reorganize curricula, quality materials, attending seminars or greater cooperation between teachers, to improve the integration of global topics into teaching.

Key words

Global Development Education, Vysočina Region, Geography, grammar school, teachers

Obsah

Úvod	1
Záměr a cíle	2
Metodika výzkumu	4
1. Koncept globálního rozvojového vzdělávání.....	9
1.1 Vývoj terminologie spjaté s globálním rozvojovým vzděláváním	9
1.2 Definice globálního rozvojového vzdělávání.....	12
1.3 Témata globálního rozvojového vzdělávání	14
1.4 Význam a kritika globálního rozvojového vzdělávání.....	17
2. Pohled učitelů na problematiku globálního rozvojového vzdělávání	21
2.1 Znalost termínu globální rozvojové vzdělávání mezi učiteli	21
2.2 Začleňování globálního rozvojového vzdělávání do výuky.....	23
2.3 Dílčí témata globálního rozvojového vzdělávání a jejich výuka	24
2.4 Výukové metody globálního rozvojového vzdělávání.....	27
2.5 Potřeby učitelů	29
3. Globální rozvojové vzdělávání v kontextu českého vzdělávacího systému s důrazem na výuku zeměpisu	34
4. Výsledky výzkumu	39
Cíl 1: Zjistit zájem učitelů o globální témata	39
Cíl 2: Zjistit stav začleňování globálních témat do výuky	58
Cíl 3: Zjistit, jak zlepšit začlenění globálních témat do výuky	78
5. Diskuze	88
Cíl 1: Zjistit zájem učitelů o globální témata	88
Cíl 2: Zjistit stav začleňování globálních témat do výuky	91
Cíl 3: Zjistit, jak zlepšit začlenění globálních témat do výuky	96
Závěr	101
Použitá literatura	103

Seznam použitých zkratek

CLIL	obsahově a jazykově integrované vyučování (<i>Content and Language Integrated Learning</i>)
ČŠI	Česká školní inspekce
DEA	Asociace rozvojového vzdělávání (<i>Development Education Association</i>)
EU	Evropská unie
GRV	globální rozvojové vzdělávání
HVO	hlavní výzkumná otázka
HP	humanitární pomoc
MZV ČR	Ministerstvo zahraničních věcí České republiky
NASA	Národní úřad pro letectví a vesmír (<i>National Aeronautics and Space Administration</i>)
NATO	Severoatlantická aliance (<i>North Atlantic Treaty Organization</i>)
NGOs	Nevládní neziskové organizace (<i>Non-Governmental Organizations</i>)
OSN	Organizace spojených národů
RS	rozvojová spolupráce
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP G	Rámcový vzdělávací program pro gymnázia
SDGs	Cíle udržitelného rozvoje (<i>Sustainable Development Goals</i>)
SO ORP	správní obvod obce s rozšířenou působností
ŠVP	školní vzdělávací program
UNIC Praha	Informační centrum OSN v Praze (<i>United Nations Information Centre Prague</i>)

Seznam schémat

Schéma 1: Model soustředných kruhů lidských vztahů

Schéma 2: Charakteristika globálních témat

Schéma 3: Spektrum globálních témat – vazby mezi kódy

Schéma 4: Globální témata fyzickogeografického charakteru

Schéma 5: Globální témata a obyvatelstvo

Schéma 6: Globální témata a hospodářství

Schéma 7: Bezpečnostní a geopolitická situace

Schéma 8: Způsob zájmu o globální témata

Schéma 9: Důvod zájmu o globální témata

Schéma 10: Zdroje k vyhledávání globálních témat

Schéma 11: Jak začleňují učitelé globální témata do výuky?

Schéma 12: Globální témata jako součást fyzické geografie

Schéma 13: Globální témata v zeměpise a spektrum globálních témat – vztahy mezi kódy

Schéma 14: Globální témata jako součást socioekonomické geografie

Schéma 15: Globální témata jako součást regionální geografie

Schéma 16: Jaké formy výuky učitelé používají při začleňování globálních témat do výuky?

Schéma 17: Jaké výukové metody učitelé používají při začleňování globálních témat do výuky?

Schéma 18: Jaké pomůcky učitelé používají při začleňování globálních témat do výuky?

Schéma 19: Proč učitelé začleňují globální témata do výuky?

Schéma 20: Jaké zdroje využívají učitelé pro výuku globálních témat?

Schéma 21: Význam pojmu globální rozvojové vzdělávání a jeho „synonym“

Schéma 22: Faktory ovlivňující začlenění globálních témat do výuky zeměpisu

Seznam tabulek

Tab. 1: Seznam respondentů

Tab. 2: Rozdílnost tematické oblasti globální problémy/globální výzvy v národních strategiích 2011–2015 a 2016–2017

Tab. 3: Rozdíl mezi učebními osnovami a rámcovým vzdělávacím programem

Tab. 4: Průřezová témata a globální témata

Tab. 5: Bloomova taxonomie a příklady aktivních sloves

Seznam grafů

Graf 1: Tematické oblasti GRV zařazované do výuky českými školami

Seznam map

Mapa 1: Sídla gymnázií v Kraji Vysočina

Úvod

Česká republika je součástí globalizovaného světa. Mnohdy si ani neuvědomujeme, co všechno nám tento fenomén přináší. Kávu, čokoládu, tropické ovoce a další pochutiny, mobilní telefon, počítač, sociální sítě, kancelářský papír, benzín či naftu (nebo vlastně všechno, co má svůj původ v ropě), možnost cestování, možnost studia v zahraničí, možnost komunikace s lidmi z jiných zemí, světadílů či kultur, levné oblečení, levné hračky pro děti, pohodlí. Kdo nám tyto možnosti poskytuje? A proč nám je poskytuje? Kde se vyrábí věci, které běžně používáme? A za jakých podmínek jsou tyto věci vyráběny? Mělo by nás to vůbec zajímat?

Jelikož tyto statky a služby běžně využíváme a jsme to my, kdo je na trhu pravidelně poptává, jsme i hlavními strůjci důsledků, které se s celým tímto systémem pojí. Neměli bychom před nimi zavírat oči jenom proto, že se tyto důsledky odehrávají především v Asii, Africe, Americe v Tichomoří nebo v oceánech. Naopak, globalizace nám přináší obrovskou zodpovědnost za všechny regiony, které jsou v celém řetězci zapojeni. Nemělo by nám být lhostejné kácení tropických deštných lesů za účelem produkce palmy olejné, hrůzné pracovní podmínky švadlen v bangladéšských sweatshopech ani změna klimatu, ke které značně přispíváme svým stylem života. Protože důsledky nakonec pocítíme i my. Přijdou jako blesk z čistého nebe formou novinového článku či živelné katastrofy a my nebudeme vědět, jak s nimi naložit, protože nebudeme znát souvislosti. Pravděpodobně budeme hanit vládu, která bude v tu dobu u moci, že nám nestihla tak rychle zajistit lepší život. Podobnou situaci nemusíme hledat dlouho. Stačí se podívat na ekonomickou krizi v roce 2008, pandemickou situaci v posledních dvou letech nebo nejaktuálněji na konflikt mezi Ruskem a Ukrajinou, resp. invazi ruských vojsk na území Ukrajiny. Ačkoliv ani jedna ze situací nevznikla na území České republiky, plně pocítíme její důsledky.

Abychom takovým situacím dokázali čelit co možná nejlepším způsobem, že potřeba se vzdělávat. Jedním z podcílů SDGs¹ je podcíl uvádějící, že bychom měli „do roku 2030 zajistit, aby všichni studenti získali znalosti a dovednosti potřebné k podpoře udržitelného rozvoje, mimo jiné prostřednictvím vzdělávání o udržitelném rozvoji a trvale udržitelném způsobu života“ (UNIC Praha, 2022a). Toto je rovněž jedním z cílů globálního rozvojového vzdělávání, kterým se zabývá i tato práce.

¹ SDGs (Cíle udržitelného rozvoje, *Sustainable Development Goals*) představují program rozvoje pro roky 2015–2030. Navazují tak na agendu Rozvojových cílů tisíciletí (MDGs). (UNIC Praha, 2022b)

Záměr a cíle

Česká republika se po roce 1989 postupně začala otevírat světu a stala se tak součástí globalizovaného světa. Nejen, že my sami jsme tímto globalizovaným světem ovlivňováni, ale zároveň i my sami tento globalizovaný svět ovlivňujeme. Na tuto skutečnost zareagovalo mimo jiné také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, a to zařazením průřezových témat (jejichž součástí jsou i tzv. globální témata) do rámcových vzdělávacích programů. Každá škola je tudíž povinna s těmito tématy při výuce pracovat.

V České republice již byly prováděny výzkumy týkající se začleňování globálních témat do výuky, avšak žádný z nich nebyl zaměřený konkrétně na jejich začleňování:

1. do předmětu zeměpis jakožto do předmětu, do kterého je již ze své interdisciplinární podstaty možné zařadit jak globální témata společensko-ekonomického rázu, tak globální témata environmentálního rázu;
2. a zároveň do gymnázií jakožto typu škol s největší dotační kapacitou (4 roky zeměpisu na nižším a minimálně 3 roky na vyšším gymnáziu včetně zeměpisného semináře);
3. a zároveň v Kraji Vysočina jakožto kraji obklopeném čtyřmi dalšími kraji, přičemž ve dvou z nich (Jihomoravský kraj a Středočeský kraj, resp. Hlavní město Praha) se nachází alespoň jedna nezisková organizace nabízející semináře či vzdělávací materiály podporující přímo globální rozvojové vzdělávání. Přímou v Kraji Vysočina se žádná nezisková organizace zabývající se globálním rozvojovým vzděláváním nenachází.

K výběru tohoto kraje motivovalo autorku rovněž to, že z něj pochází, navíc je absolventkou zdejšího gymnázia. Zároveň je studentkou souběžného doplňujícího studia učitelství geografie.

Vzhledem k výše uvedenému se autorka rozhodla zabývat globálním rozvojovým vzděláváním v Kraji Vysočina u učitelů vyučujících zeměpis na gymnáziích. Stanovila si následující tři cíle:

1. Zjistit zájem učitelů o globální témata.
2. Zjistit stav začleňování globálních témat do výuky.
3. Zjistit, jak zlepšit začlenění globálních témat do výuky.

Ke každému z cílů autorka přiřadila následující hlavní výzkumné otázky (HVO):

Cíl 1: Zjistit zájem učitelů o globální témata.

HVO 1: Co jsou to globální témata?

HVO 2: Jak se učitelé zajímají o globální témata?

HVO 3: Jaké zdroje učitelé využívají k vyhledávání globálních témat?

Cíl 2: Zjistit stav začleňování globálních témat do výuky zeměpisu.

HVO 1: Jaký je aktuální stav začleňování globálních témat do výuky?

HVO 2: Jak je důležité začleňovat globální témata do výuky?

HVO 3: Jaké zdroje využívají učitelé pro výuku o globálních tématech?

HVO 4: Jak učitelé vnímají pojem globální rozvojové vzdělávání?

Cíl 3: Zjistit, jak zlepšit začlenění globálních témat do výuky zeměpisu

HVO 1: Co učitelům brání v začleňování globálních témat do výuky?

HVO 2: Jaké jsou potřeby učitelů ve vztahu k výuce globálních témat?

HVO 3: Co učitelům pomáhá v začleňování globálních témat do výuky?

Tato práce obsahuje celkem pět kapitol. Kapitoly 1–3 se zaměřují na koncept globálního rozvojového vzdělávání a analýzu dosavadních výzkumů, kapitola 4 představuje výsledky kvalitativního výzkumu. Kapitola 5 shrnuje tyto výsledky, propojuje je s teoretickým základem a navrhuje další možnosti pro budoucí výzkum.

Metodika výzkumu

Tato kapitola popisuje metodiku výzkumu. Autorka vysvětluje, jakou metodu výzkumu vzhledem ke stanoveným cílům zvolila, jakým způsobem byl vybírán výzkumný vzorek, jakým způsobem byla zajištěna kvalita výzkumu, jakým způsobem byla data analyzována a jaký byl časový rámec výzkumu.

Kvalitativní výzkum

Vzhledem ke stanoveným cílům se autorka rozhodla dosáhnout těchto cílů prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Creswell (1998, str. 12) definuje kvalitativní výzkum jako:

„proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

Podle Hendla (2005) díky kvalitativnímu výzkumu nezůstáváme pouze na povrchu daného problému, ale je nám umožněno problém prozkoumat více do hloubky, hledat jeho příčiny a důsledky či další souvislosti a vztahy. Cílem autorky tak není kvantifikovat získaná data a zjišťovat „frekvenční rozložení nějakých proměnných v populaci“ (Hendl, 2005, str. 150).

Metoda sběru dat

Vzhledem k tomu, že cílem autorky bylo zjistit, co si učitelé myslí, a zároveň, co dělají, zvolila autorka dle Hendla (2005) jako metodu sběru dat rozhovor. Henerson a kol. (1987, str. 24) charakterizují rozhovor jako:

„setkání dvou a více lidí, při kterém respondent odpovídá na otázky kladené výzkumníkem. Rozhovor může obsahovat předem připravené otázky, ale výzkumník může rozvinout zajímavé odpovědi, pokud je shledá užitečnými.“

Data byla sbírána pomocí individuálních rozhovorů, v rámci kterých dle Švarcové (2005, str. 28) „výzkumný pracovník pracuje jenom s jednou osobou“, a pomocí

polostrukturovaných (polostandardizovaných) rozhovorů, které umožnily autorce klást doplňující a upřesňující otázky (Švarcová, 2005) a v případě potřeby měnit jejich pořadí (Hyhlík, 2018). Výhodou této metody je dostatek času na každého z respondentů ze strany autorky, a zároveň více prostoru pro vyjádření zkušeností, názorů či emocí ze strany respondenta než např. při vyplňování dotazníku. Zároveň z realizačních důvodů (nepříznivá pandemická situace, v naprosté většině se výzkumu zúčastnil pouze jeden respondent z dané školy, respondenti by se museli v jeden čas sejít na jednom místě) nebylo možné realizovat ani fokusní skupiny.

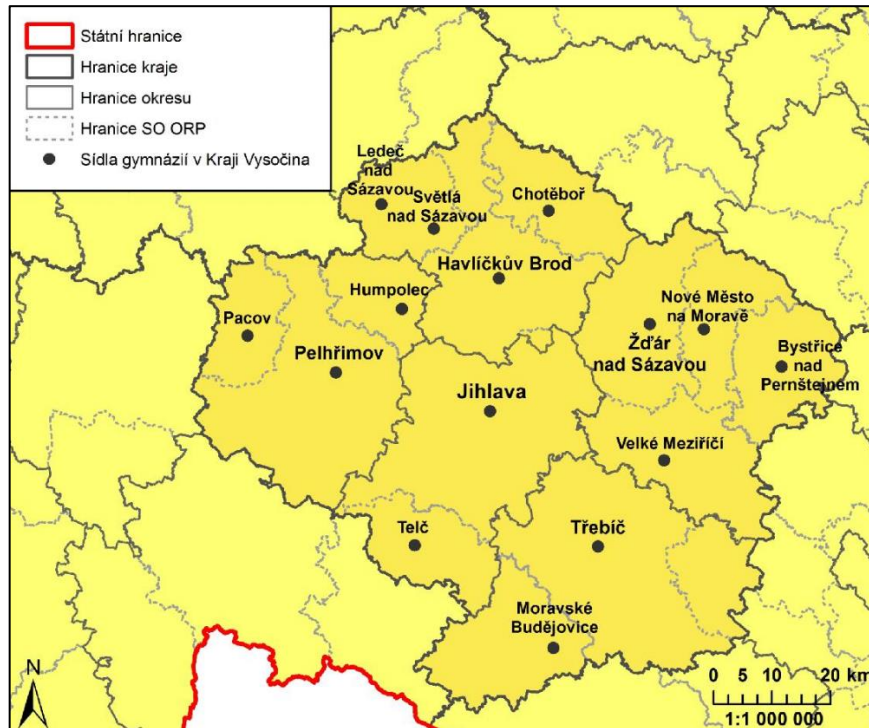
S ohledem na pandemickou situaci byla respondentům nabídnuta možnost absolvovat rozhovor buď v online podobě (přes platformu Microsoft Teams, se kterou měli respondenti zkušenost z období distanční výuky) nebo osobně přímo ve škole. Autorka kromě hlavních otázek kladla otázky úvodní (např. *Jak se máte?*) a závěrečné (např. *Chcete ještě něco doplnit?*), a to z toho důvodu, že dle Hendla (2005) „na začátku dotazování je nutné prolomit případné psychické bariéry a zajistit souhlas se záznamem [...], na konci rozhovoru nebo při loučení můžeme ještě získat důležité informace“ (Hendl, 2005, str. 167). Pro přehlednost rozhovoru a směřování ke konkrétnímu cíli využívala rovněž otázky dynamické.

Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybírán pomocí kriteriálního vzorkování, v rámci kterého dle Hendla (2005) volíme respondenty podle určitých kritérií. Byla zvolena následující kritéria: učitelé vyučující zeměpis na gymnáziích v Kraji Vysočina. Autorka na webových stránkách www.seznamskol.cz zjistila, že se v Kraji Vysočina nachází celkem 18 gymnázií v 15 městech (mapa 1). Konkrétní respondenti byli vyhledáváni na webových stránkách jednotlivých škol, přičemž tímto způsobem bylo najito celkem 56 respondentů. Tito učitelé byli oslovováni prostřednictvím e-mailu. Celkem 46 učitelů bylo možné oslovit napřímo, zbylých 10 učitelů bylo nutné vzhledem k absenci jejich e-mailové adresy na webových stránkách školy oslovit přes sekretariát daných škol. Na tento e-mail zareagovalo celkem 19 učitelů, přičemž s jedním z nich autorka následně ztratila kontakt a další tři z nich odpověděli, že zeměpis již delší dobu nevyučují, a z tohoto důvodu nebyli do výzkumu zařazeni. Rozhovor tak byl proveden s celkem 15 respondenty (tab. 1). Jednalo se celkem o šest žen a devět mužů. Těmto respondentům

bylo z důvodu anonymity přiřazeno označení R1 až R15. Se sedmi respondenty byl realizován rozhovor osobně, s osmi v online podobě. Autorka se na místě a čase rozhovoru s respondenty domlouvala za pomoci e-mailu či telefonicky. V případě osobní formy rozhovoru proběhl daný rozhovor na příslušném gymnáziu, na kterém daný respondent v průběhu výzkumu působil.

Mapa 1: Sídla gymnázií v Kraji Vysočina



Podkladová data: SeznamŠkol.eu (2021)

Zdroj: ArcGIS 10.2, vlastní zpracování

Tab. 1: Seznam respondentů

Respondent/ka	Datum rozhovoru	Pohlaví	Forma rozhovoru
R1	28. 1. 2022	muž	online
R2	28. 1. 2022	muž	online
R3	28. 1. 2022	muž	online
R4	2. 2. 2022	muž	online
R5	2. 2. 2022	žena	online
R6	2. 2. 2022	muž	online
R7	3. 2. 2022	muž	osobně
R8	4. 2. 2022	žena	osobně
R9	4. 2. 2022	muž	osobně
R10	7. 2. 2022	muž	osobně
R11	24. 2. 2022	žena	osobně
R12	25. 2. 2022	žena	online
R13	28. 2. 2022	muž	osobně
R14	28. 2. 2022	žena	osobně
R15	2. 3. 2022	žena	online

Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Zajištění kvality výzkumu

Law a kol. (2003) popisují, že „*kvalita výzkumu, který děláme, ovlivňuje to, do jaké míry je brán vážně*“ (str. 69). Poskytují rovněž možnosti, jakým způsobem lze kvality výzkumu docílit. Autorka v následujících odstavcích popisuje, jaké možnosti pro tento výzkum použila.

Zaprvé, autorka před zahájením rozhovorů realizovala pilotní rozhovor, který jí umožnil zjistit srozumitelnost otázek a časovou náročnost. Účastníkem tohoto rozhovoru byl učitel vyučující zeměpis na gymnáziu. Na základě této zkušenosti bylo upraveno znění a množství některých otázek.

Zadruhé, autorka každý rozhovor nahrávala, čímž získala úplný záznam toho, co bylo řečeno. Law a kol. (2003) zároveň popisují, že by měl být výzkumník připraven na případné selhání nahrávacího zařízení, a z toho důvodu autorka rozhovory nahrávala na dvě zařízení, a to na počítač, konkrétně programem Movavi Screen Recorder, a také na mobilní telefon. Nahrávky jsou uloženy na osobním úložném zařízení autorky.

Dle Law a kol. (2003) je rovněž povinností výzkumníka „*zajistit, že budete chránit fyzickou, sociální a psychickou pohodu těch, které studujete, a že budete chránit jejich práva, zájmy a soukromí*“ (str. 234). Zároveň „*respondenti by měli mít právo zůstat v anonymitě*“ (str. 240). Díky tomuto lze získat větší důvěru u respondentů, a tím pádem pravdivější data pro výzkum. Law a kol. (2003) i Hendl (2005) popisují, že je třeba získat od respondentů informovaný souhlas. Ten byl všem patnácti respondentům zaslán e-mailem. Byly v něm uvedeny cíle a účel výzkumu, cílová skupina, forma výzkumu, předpokládaná délka rozhovoru, kontaktní údaje na autorku a informace ohledně dobrovolnosti, možnosti zaslání diplomové práce, zaručení anonymity a souhlas s nahráváním. Všichni respondenti si tento informovaný souhlas přečetli a svůj souhlas ústně stvrdili do nahrávky před začátkem samotného rozhovoru.

Law a kol. (2003) vysvětlují, že ačkoliv je pro výzkumníka jeho výzkum velmi důležitý, je třeba si uvědomit, že „*respondenti mají jiné priority*.“ (str. 238). Autorka proto nabídla všem respondentům možnost zvolit si čas a formu (popř. místo) rozhovoru tak, aby se během rozhovoru cítili co možná nejkomfortněji a věděli, že mají na zodpovězení otázek dostatek času.

Autorka v neposlední řadě respondentům aktivně naslouchala, což je podle Louwa a kol. (2011) „jednou z klíčových dovedností při dosahování cílů polostrukturovaného rozhovoru“ (str. 2). Tytéž autoři popisují, že aktivní naslouchání má za cíl porozumět odpovědím respondenta a být vůči němu empatický. Respondent by měl vidět, že je mu opravdu nasloucháno. Autorka tohoto cíle dosahovala např. pomocí doptávání se, ujasňování si odpovědí, parafrázování respondentovy odpovědi či dávání dostatečného prostoru pro odpověď.

Metody analýzy dat

Vzhledem ke stanoveným cílům výzkumu se autorka rozhodla dosáhnout cílů práce tematickou analýzou, kterou Braun a Clarke (2006) označují jako „*metodu identifikace, analýzy a odkazování ke vzorům (tématům) v rámci dat*“ (str. 79). Poté, co autorka všechny nahrávky rozhovorů přepsala, je podrobila analýze. Během prvotního seznamování se s podklady hledala první významy a vztahy, následně vytvářela kódy a v případě potřeby je seskupovala do kategorií. Braun a Clark (2006) přitom popisují, že konkrétní kódy se mezi tématy nesmí překrývat. Je tedy potřeba rozhodnout, do které kategorie bude který kód zařazen, přičemž následovně může docházet k hledání vztahů mezi kódy. K jednotlivým kódům byly přidány příslušné citace z rozhovorů dokumentující jejich pravdivost. Po této analýze autorka diskutovala výsledky výzkumu s informacemi získanými během prvotní rešerše literatury.

Časový rámec

Výzkum probíhal celkem zhruba dva roky. Z časového hlediska je možné ho rozdělit do tří fází:

- 1) Fáze přípravná (2020, 2021). Během tohoto období byl stanoven návrh výzkumu a probíhala rešerše literatury. Autorka využívala převážně zahraniční odborné články, české a zahraniční výzkumné zprávy a další zdroje.
- 2) Fáze sběru dat (listopad 2021 – březen 2022). Během této fáze byli osloveni potenciační respondenti a následně byla sbírána data pro výzkum.
- 3) Fáze analytická (únor 2022 – květen 2022). Během tohoto období byla analyzována a diskutována získaná data.

1. Koncept globálního rozvojového vzdělávání

Tato kapitola popisuje, jak se vyvíjela terminologie spjatá s globálním rozvojovým vzděláváním, jak lze globální rozvojové vzdělávání definovat, jaká témata zahrnuje, jaký je jeho význam a proč bývá kritizováno.

1.1 Vývoj terminologie spjaté s globálním rozvojovým vzděláváním

Terminologie související s globálním rozvojovým vzděláváním se na základě vnějších vlivů vyvíjí již několik desítek let. Postupem času vznikaly termíny jako rozvojové vzdělávání (*development education*), globální vzdělávání či globální výchova (*global education*), globální učení (*global learning*), globální občanství (*global citizenship*) či globální rozvojové vzdělávání (*global development education*), které se navzájem ovlivňovaly. Vzhledem k tomu, že v jednotlivých zemích, a tím pádem také ve studiích používaných v této práci mohou nastat drobné nejednoznačnosti týkající se těchto termínů, považuje autorka za důležité vývoj terminologie spjaté s globálním rozvojovým vzděláváním ve zkratce vysvětlit.

Počátky této problematiky se začaly objevovat již v období po druhé světové válce. Dle Connora a Zeichnera (2011) byly tehdejší státy vyzvány, aby do školních kurikulů začleňovaly témata týkající se míru, a to s důrazem na Organizaci spojených národů (OSN). Bourn (2012) popisuje, že zatímco ve Spojených státech amerických se toto mezinárodní vzdělávání dostalo pod tlak pravicových politických skupin, podle jejichž názorů nebylo příliš vlastenecké, naopak v Evropě, například ve Velké Británii, se během 70. let 20. stol. na základě iniciativ vlád a mezinárodních organizací založených na globálním Severu ujalo označení rozvojové vzdělávání (Bourn, 2014). Dle Skalické a Miléřové (2017) se toto vzdělávání zpočátku zabývalo informováním o chudobě a problémech postihujících globální Jih či dle Bourna (2012) informováním o pomoci a rozvoji. Jedny z prvních zemí podporující programy rozvojového vzdělávání byly například Švédsko, Nizozemsko, Kanada či Japonsko. Rozvojové vzdělávání však postupně začalo nabývat kritičtější postoj. Například zatímco rozvojové vzdělávání se snažilo propagovat pozitivní obrazy obyvatel v rozvojových zemích, naopak média informovala především o tamních problémech (např. o hladomoru), navíc velmi strohým způsobem, čímž docházelo k posilování tradičních stereotypů. Mezi typické příklady

takového informování lze zařadit například benefiční koncert Live Aid², který však byl založený spíše na vnímání a potřebách veřejnosti než na příčinách a potřebách etiopského obyvatelstva. Na druhou stranu tyto strategie přispěly ke zvýšení zájmu veřejnosti o chudobou trpící oblasti a tamní obyvatele. (Bourn, 2012)

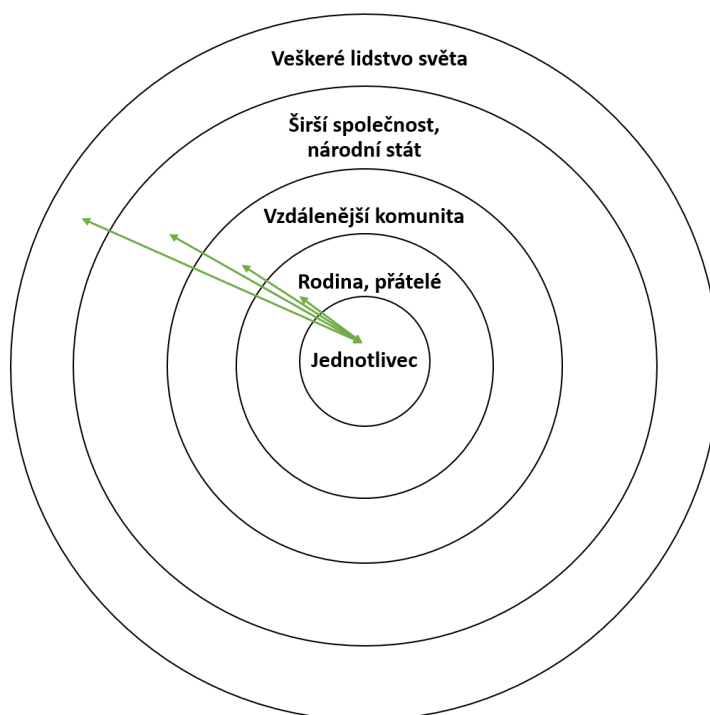
Tento kritický postoj se nadále rozvíjel. Podle Bourn (2012) navazoval na environmentální, mírové a multikulturní vzdělávání, lidská práva a pozdější protirasistické vzdělávání. Navíc díky tomu, že se svět stával čím dál tím více globalizovanějším, bylo třeba připravit občany států na jejich novou roli. Učení se podle Skalické a Miléřové (2017) „*posouvalo od „o lidech tam někde“ nebo „rozvojových zemích“ k porozumění toho, jak rozdělení globálních sil ovládá místní, národní a transnárodní úrovně*“ (str. 3). Vzhledem k tomu, že termín *globální* poukazyval na propojenost celého světa a na potřeby globalizované společnosti, začal být podle Bourn (2012) nakonec v 90. letech 20. století chápán jako vhodnější než termín *rozvojový*. Stejně tak i Scheunpflug (2008) zpochybňuje hodnotu termínu *rozvojové vzdělávání* s tím, že spolu s příchodem globální společnosti se jedná o zastaralý koncept. Z těchto důvodů se také Asociace rozvojového vzdělávání (DEA, *Development Education Association*) rozhodla v roce 2008 upustit od pojmu *rozvojové vzdělávání* a nahradila ho pojmem *globální výchova / globální vzdělávání* (Bourn, 2012).

Dalším termínem týkajícím se vzájemně propojeného životního stylu mnoha lidí na globálním Severu je dle Bourn (2012) *globální občanství*. Tento koncept, původně navržený britskou organizací OXFAM, se stal populárním zejména v Severní Americe a ve Velké Británii. OXFAM (2020) vysvětluje, že globální občanství je především o podpoře mladých lidí, aby rozvíjeli své znalosti či dovednosti, které potřebují k zapojení se do světa. Dále je potřeba myslet na to, že každý může něco změnit. Produktem vzdělávání pro globální občanství (*Global Citizenship Education/Education for Global Citizenship*) je tak dle OXFAM globální občan (*Global Citizen*), kterým je takový člověk, který chápe širší svět a své místo v něm. Také se aktivně zapojuje ve své komunitě a spolupracuje s ostatními lidmi tak, aby byla naše planeta udržitelnější, spravedlivější a mírumilovnější. Zároveň Jackson (2019) vysvětluje, že je třeba, aby člověk pochopil svou roli ve světě, a to na základě tzv. modelu soustředných kruhů lidských vztahů

² Live Aid byl benefiční koncert, který se uskutečnil 13. 7. 1987. Jeho cílem bylo získat finanční prostředky na potlačení projevů a důsledky hladomoru v Etiopii. Jednalo se o „*největší koncert v dějinách rockové a populární hudby*“. (Česká televize, 2010)

(*concentric circles model of human relations*). Tento model, zobrazený ve schématu 1, zahrnuje pět soustředných kruhů: ve středním kruhu se nachází jednotlivec, v kruhu nejbližší ke středu jeho nejbližší známi jako rodina či přátelé, ve vzdálenějším kruhu jednotlivcova vzdálenější komunita, v dalším kruhu širší společnost či národní stát a v největším kruhu veškeré lidstvo světa. Na základě tohoto modelu by měl člověk pochopit, že je součástí jednotlivých společností neboli jednotlivých kruhů, a zároveň žije ve vztazích se všemi ostatními lidmi na světě, a to od těch jemu nejbližších až po ty nejvzdálenější.

Schéma 1: Model soustředných kruhů lidských vztahů



Zdroj: Jackson (2019); upraveno autorkou

Jak již bylo na začátku této podkapitoly zmíněno, při nahlédnutí do strategií týkajících se globálního rozvojového vzdělávání v různých zemích světa lze zjistit, že terminologie této problematiky není jednotná a že termíny jsou často zaměňovány. Zatímco v jedné zemi je běžně používán termín *globální vzdělávání* (dle Globálne vzdelávanie (2021) např. Slovensko), v další je upřednostněn termín *rozvojové vzdělávání* (dle Carrica-Ochoa a Bernal-Matínez-de-Soria (2019) např. Španělsko), *globální občanství* (např. již zmíněná Velká Británie) a další. Důvodem tohoto jednání jsou dle Bourna (2012) zejména lingvistické či politické okolnosti nebo také problém nedostatečné pojmové jasnosti. Bourn (2008) dokonce popisuje, že v dnešní době lze rozvojové vzdělávání zaměnit za globální vzdělávání či globální občanství. Česká republika se rozhodla kvůli

nejasnému rozhodnutí sloučit globální vzdělávání s rozvojovým vzděláváním, čímž vznikl termín v České republice vůbec nejrozšířenější, a to *globální rozvojové vzdělávání* (dále GRV; Novotná, 2016). Zatímco první z termínů tohoto slovního spojení („globální“) má poukazovat na porozumění „procesům a změnám, které ovlivňují životy nás všech, být si vědomi možností, jak každý z nás může zasahovat do dění v dnešním světě“ (Skalická a Miléřová, 2017, str. 14), druhý z termínů („rozvojové“) připomíná skutečnost, že GRV je součástí agendy rozvojové spolupráce České republiky (Novotná, 2016). Podle O’Loughlina a Wegimonta (2008) tak GRV zahrnuje jak širší globální rozvojová témata, tak témata blíže související s rozvojovou spoluprací.

1.2 Definice globálního rozvojového vzdělávání

Jak je již z předchozí podkapitoly zřejmé, není jednoduché vzhledem k různorodé terminologii globální rozvojové vzdělávání jednoznačně definovat. České subjekty zabývající se problematikou GRV nabízí poměrně široké množství definic. Vzhledem k tomu, že aktuální *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech* platná pro období 2018–2030 přímo nedisponuje žádnou definicí (MZV ČR, nedatováno (c)), je třeba nahlédnout do *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015 (aktualizovaná pro období 2016–2017)*. Dle této strategie:

„Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní vzdělávací proces, který vede k porozumění ekonomických, sociálních, politických, environmentálních a kulturních procesů, které čím dál víc ovlivňují životy lidí v globalizovaném světě. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. [...] směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“

(MZV ČR, nedatováno (b), str. 5)

Oproti tomu definice neaktualizované *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015* obsahuje informaci, že GRV „přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích“ a následně hovoří i o „vztahu vyspělých zemí a zemí rozvojových“. (MZV ČR, nedatováno (a), str. 5) Tato definice se tedy zmiňuje také o rozdílech vs. podobnostech a rozvojových

vs. rozvinutých zemích, což jsou termíny, kterým se věnuje například Rosling a kol. (2018). Dle tohoto autora mají lidé tendenci všechno rozdělovat na dvě odlišné skupiny a často mezi těmito skupinami hledat konflikty či hluboké propasti. Navíc dělení zemí na rozvojové a vyspělé již v dnešní době není vzhledem k rozvoji první skupiny zemí aktuální, avšak především západní země mají stále tendenci tímto způsobem svět pro větší přehlednost dělit. Přitom se dnes většina světové populace nachází někde mezi rozvojovým a rozvinutým světem, čímž lze od této propasti prakticky upustit. Dle názoru tohoto autora lze konstatovat, že vynechání těchto termínů v rámci aktuálnější verze české strategie je možné považovat za vhodné.

Své definice zveřejňují také české nevládní organizace zabývající se GRV. Například nezisková organizace Člověk v tísni (2019) ve své definici oproti výše zmíněným strategiím popisuje, že GRV „*nás vede k neustálému zkoumání světa a snaze pochopit vztah mezi námi a ostatními lidmi a místy na světě*“. V další části této definice je popsáno, že GRV nabádá lidi „*k respektu vůči sobě samým, ostatním lidem i k Zemi a jejím limitům*“. Nezisková organizace Člověk v tísni zároveň na webových stránkách *Jeden svět na školách* (Člověk v tísni, 2021) uvádí, že GRV „*nás seznamuje s problémy, kterým čelí lidé v jiných, méně šťastných částech světa*“. Autorka kladně hodnotí environmentální část definice poukazující na limity planety Země i důležitost lidského respektu, avšak zároveň se pozastavuje nad dvěma aspekty.

Zprvce si pokládá otázku, koho tato nezisková organizace považuje za *nás* a koho za *ostatní*. Dle autorky lze navázat na problematiku již výše zmíněnou Roslingem a kol. (2018), tedy potřebu Západu rozdělovat společnost na dvě polarizované skupiny a hledat mezi nimi mezeru. Problematikou polarizované společnosti se věnoval také Said (2008) zabývající se tím, jak Západ pohlíží na Východ (tedy Orient). Popisuje, že hranice mezi těmito dvěma „světy“ není dána fyzicko-geograficky, ale pouze myšlením Západu, který kategorizuje jednotlivce na základě socio-geografických poměrů jako jsou národní příslušnost, kulturní tradice či náboženská víra. Zatímco Evropan se podle Saida pokládá za racionálního, civilizovaného či normálního, Orientálec je dle Evropanů iracionální, jiný, zaostalý či nemravný. Toto je dle Saida jeden z předsudků orientalismu, kterého se Západ dopouští. Dalším, ne však posledním podobným předsudkem je, že Západ pohlíží na Orient jako na homogenní prostor, avšak ve skutečnosti je jak fyzicko-geograficky, tak socio-geograficky (zejména kulturně) výrazně diverzifikován. Autorka se tak zamýšlí nad tím, zda by nebylo vhodné tuto část definice více specifikovat či vypustit.

Zadruhé se autorka zamýšlí nad otázkou, zda lze obyvatele jiných regionů považovat za méně šťastné. Pokud by těmito částmi světa měly být země s nižším příjmem, než je Česká republika či jiné vyspělé země, nemusela by být tato teorie pravdivá. Vztah mezi štěstím a důchodem sledoval Easterlin (1974), který ve své práci popisuje, že v rámci jedné země v konkrétním čase jsou lidé s vyššími důchody v průměru šťastnější než lidé s nízkými důchody, avšak tento vzorec je neplatný v případě, pokud jsou porovnávány různé země či různá časová období. Podle jeho teorie tak lidé v zemích s vyšším důchodem nejsou šťastnější než lidé v zemích s nízkým důchodem. Dle autorky by tak bylo vhodné i tuto část definice blíže specifikovat.

Další nezisková organizace zabývající se GRV, NaZemi (2020), představuje GRV tak, že *„přispívá [...] k tomu, abychom dokázali nacházet způsoby, jak spolu žít s ohledem na potřeby všech a při zachování limitů planety“*. Dále pokračuje tím, že *„lidé, místa, ekonomiky a životní prostředí jsou v rámci naší planety propojené a vzájemně závislé“*. V neposlední řadě GRV *„pomáhá lidem [...] uvědomit si svůj vliv a roli [ve světě]. Usiluje o větší sociální spravedlnost a udržitelnost ve světě“*. Dle autorky se tak vzhledem k frázi *„nacházet způsoby, jak spolu žít“* jedná o definici směřující spíše pozitivním směrem, která zároveň poukazuje na důležitost uvědomění si vlastního vlivu a roli na světě – tudíž porozumění tomu, jakých společností jsme součástí a jak se tyto společnosti vzájemně ovlivňují (viz model soustředných kruhů lidských vztahů dle Jacksona (2019) na stranách 10 a 11). Tato definice zároveň hovoří o propojenosti a vzájemné závislosti či o spravedlnosti a udržitelnosti.

1.3 Témata globálního rozvojového vzdělávání

Vzhledem k nejednotnosti terminologie týkající se GRV je patrné, že každý stát vlastní svou strategii této problematiky může nabízet v této strategii lehce rozdílná globální (a rozvojová) témata. Tato kapitola se zaměřuje na popis témat GRV popisovaných v českých strategiích.

Nejaktuálnější *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech* platná pro období let 2018–2030 (MZV ČR, nedatováno (c)) nabízí celkem

šest tematických oblastí globálního rozvojového vzdělávání, které se mezi sebou vzájemně prolínají. Těmito oblastmi jsou³:

- Propojenost světa a vzájemná závislost
- Rozmanitost světa
- Životní prostředí
- Chudoba a nerovnost
- Lidská práva
- Mír a řešení konfliktů

Tato strategie zároveň uvádí příklady témat, která jsou propojena nejen s uvedenými oblastmi, ale také mezi sebou na základě širokých souvislostí. Tato témata jsou uvedena v následujícím seznamu⁴:

- Globalizace (ekonomická, kulturní, sociální, politická) a propojenost světa
- Světový obchod a jeho vliv na rozvoj
- Migrace ve světě
- Mezinárodní instituce a jejich role v rozvoji světa
- Základní lidská práva, dětská práva, práva seniorů a práva různých menšin (vč. rovnosti pohlaví)
- Rovné příležitosti a respekt k jinakosti
- Demokracie a dobré vládnutí
- Globální výzvy a Cíle udržitelného rozvoje
 - odstranění chudoby a snížení nerovností ve světě
 - odstranění hladu a zajištění potravinové bezpečnosti
 - zdraví obyvatel a kvalitní život
 - kvalitní vzdělání
 - rovnost mužů a žen
 - pitná voda, kanalizace a hygiena
 - důstojná práce a udržitelný ekonomický rozvoj
 - průmysl, inovace a infrastruktura

³ převzato z MZV ČR (Ministerstvo zahraničních věcí České republiky). nedatováno (c). *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech (pro období 2018–2030)*. https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf, str. 6–7. [cit. 14. 1. 2020]

⁴ převzato z MZV ČR (Ministerstvo zahraničních věcí České republiky). nedatováno (c). *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech (pro období 2018–2030)*. https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf, str. 7–8. [cit. 14. 1. 2020]

- udržitelná města a obce
- odpovědná výroba a spotřeba
- klimatická opatření a udržitelné využívání zdrojů a energií
- mír, nenásilí, spravedlnost a odpovědné instituce
- globální partnerství pro udržitelný rozvoj
- Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce
 - rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost
 - historie, motivy, cíle a 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

Při porovnání aktuální strategie s *Národní strategií globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015 aktualizovaná pro období 2016–2017* (MZV ČR, nedatováno (b)) si lze všimnout několika věcných rozdílů. Zprvée, starší verze zahrnovala pouze čtyři tematické oblasti, a to:

- globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa
- lidská práva
- globální výzvy
- humanitární pomoc a rozvojová spolupráce

do nichž bylo rozděleno celkem 23 témat. Zadruhé, v nejaktuálnější verzi tohoto dokumentu došlo k rozšíření globálních témat o témata spjatá přímo s cíli udržitelného rozvoje (ve výše uvedeném seznamu například témata důstojná práce a udržitelný ekonomický rozvoj až globální partnerství pro udržitelný rozvoj). Zatřetí, některá z témat jsou v nejaktuálnější verzi strategie více vztažená k rozvoji. Například zatímco ve strategii platné v letech 2016–2017 je jedním z globálních témat mezinárodní instituce, v aktuální strategii je toto téma nazváno jako mezinárodní instituce a jejich role v rozvoji světa. (MZV ČR, nedatováno (b;c))

Při porovnávání neaktualizované strategie pro roky 2011–2015 a aktualizované verze platné pro roky 2016–2017 lze narazit na podstatně méně rozdílů. Tím nejvýraznějším, avšak velice významným ze sociologického úhlu pohledu, je pozitivnější postoj aktuálnější verze. Zatímco starší verze hovoří o jedné z globálních oblastí jako

o „globálních problémech“, jako jsou např. chudoba a nerovnost, nízká míra vzdělanosti či zdravotní problémy, čili se k tomuto tématu staví spíše negativně, tak aktuálnější verze obsahuje globální oblast nazvanou jako „globální výzvy“, jejíž součástí je například odstranění chudoby a nerovnosti či vyšší míra vzdělanosti. Tento rozdíl je patrný také v tabulce 2. Tato tabulka zároveň dokumentuje začlenění problematiky klimatické změny a digitální nerovnosti mezi globální témata. (MZV ČR, nedatováno (a;b))

Tab. 2: Rozdílnost tematické oblasti globální problémy/globální výzvy v národních strategiích 2011–2015 a 2016–2017

Národní strategie GRV 2011–2015	Národní strategie GRV 2011–2015 aktualizovaná pro období 2016–2017
Globální problémy	Globální výzvy
chudoba a nerovnost	odstranění chudoby a nerovnosti
nízká míra vzdělanosti	vyšší míra vzdělanosti
zdravotní problémy	zdraví obyvatel
podvýživa a hlad	potravinové zabezpečení
nedostatek nezávadné vody	přístup k nezávadné/pitné vodě
životní prostředí	životní prostředí a klimatické změny
populační růst	populační růst
konflikty a násilí	mírová řešení konfliktů
-	odstranění digitální nerovnosti

Zdroj: MZV ČR, nedatováno (a;b); upraveno autorkou

Témata spjatá s GRV jsou také zveřejňována na webových stránkách českých neziskových organizací (NGOs) zabývajících se touto problematikou. V naprosté většině se však jedná o témata přímo převzatá z výše zmiňovaných strategií či se v případě nepřevzatosti jedná o velmi podobná (např. jinak řazená či lehce odlišně nazvaná) témata. Z tohoto důvodu zde autorka tato témata z webových stránek NGOs neuvádí.

1.4 Význam a kritika globálního rozvojového vzdělávání

Globální rozvojové vzdělávání je v dnešní době mnohými autory (např. Molina a Lattimer (2013), Jackson (2019), de Andreotti (2014a) a další viz níže) považováno za velmi důležité, a to hned z několika důvodů, které se vzájemně prolínají.

Jedním z důvodů je globalizace mající stále výraznější dopad na životy lidí napříč celým světem. Molina a Lattimer (2013) popisují, že školy musí s ohledem na čím dál tím větší propojenost světa účinně připravovat své žáky na život a práci v globální společnosti. Vzdělávací rámec 21. století by tak měl pomoci žákům zorientovat se ve složitosti života

v globalizovaném světě, dát jim kompetence pro schopnost přizpůsobit se měnícím se potřebám a umožnit jim flexibilně porozumět jiným názorům. Stejně tak i Jackson (2019) vysvětluje, že v současném vzdělávacím procesu nestačí naučit mladé lidi, jak fungovat v současném světě, naopak je třeba studenty připravit na dynamickou a neurčitou budoucnost. Toto vzdělávání však podle de Andreotti (2014a) vyžaduje „*hlubší porozumění společenským, kulturním, ekonomickým a historickým silám a tokům, které spojují národy, místa, prostory a světonázory*“ (str. 33). Pokud by tento koncept chyběl, mělo by vzdělávání naopak tendenci reprodukovat nerovné vztahy mezi dominantní a marginalizovanou populací, čímž by mohlo docházet ke vzniku propasti mezi dvěma společnostmi, která je blíže diskutována Roslingem a kol. (2018) v podkapitole 1.2 (str. 13). Příklad takového jednání popisuje na příkladu migrace de Andreotti (2016), dle které zatímco selhání imigrantů a uprchlíků je vnímáno jako reakce na nedostatečnost jejich kultury, tak selhání osob považovaných perspektivou Západu za stejné je vnímáno jako pochybení jednotlivců. Tímto lze poukázat na problematiku orientalismu zmíněné již v podkapitole 1.2 (str. 13).

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015 aktualizovaná pro období 2016–2017 (MZV ČR, nedatováno (b)) však uvádí, že i přes solidaritu projevovanou českou populací během humanitárních krizí česká společnost stále postrádá širší povědomí o globálních a rozvojových otázkách. Problémy typické pro rozvojové země jsou tak pro většinu české společnosti něčím, co se jí přímo netýká, ovšem světové finanční či migrační krize dokazují, že dnešní svět je propojený. Studenti by však dle Bourna (2005) měli být schopni provázat globální události s lokálními, a tím porozumět své vlastní situaci v širším kontextu. Dle autorky tuto vzájemnou provázanost vyspělých a rozvojových zemí v dnešní době dokládá také pandemie COVID-19, mezi jejíž důsledky patří ekonomické i sociální problémy propojené s environmentálními aspekty, čímž dochází k zasažení prakticky celého konceptu udržitelného rozvoje skládajícího se dle Masona (2021) z ekonomického, sociálního a environmentálního pilíře. Obdobný názor zastává také Chen (2019), dle kterého není svět propojen pouze prostřednictvím těchto tří aspektů, ale také po hodnotové a sentimentální stránce. Popisuje, že havárie letu etiopské letecké společnosti v březnu 2019 vyvolala stejnou paniku jak v Etiopii, tak ve Spojených státech amerických, v Evropě či Asii, a stejně tak tomu bylo i při útocích v Christchurch na Novém Zélandu.

Pro pochopení globálních témat je dle Connora a Zeichnera (2011) potřeba podporovat a zejména rozvíjet kritické myšlení. Dle Bourna (2005) lidé nemohou pochopit příčiny chudoby či nerovnosti, aniž by praktikovali a neustále rozvíjeli kritické a analytické myšlení. Tento autor dokonce popisuje, že pedagogové zabývající se globálním rozvojovým vzděláváním jsou povinni zajistit, aby se studenti setkali také s odlišnou perspektivou než takovou, která je jim blízká, například s perspektivou marginalizovaných lidí. K tomuto názoru se přiklání také de Andreotti (2014b), která rozděluje globální vzdělávání na „kritické“ (*Critical Global Education*) a na „měkké“ (*Soft Global Education*), přičemž aby žáci porozuměli globálním problémům, je třeba, aby prozkoumávali místní i globální kontext formou „kritického“ globálního vzdělávání. Tato kritická gramotnost je založena na předpokladu, že veškeré znalosti jsou neúplné, konstruované pouze v našich kontextech, kulturách a zkušenostech, a tím pádem nám chybí znalosti konstruované v jiných kontextech, kulturách a zkušenostech. Tato autorka tak vysvětluje, že aby bylo možné kriticky vzdělávat o globálních tématech, je třeba se dívat na svět i z jiné než pouze z vlastní perspektivy. Učitelé by tak neměli říkat studentům, co si mají myslet a co mají dělat, naopak by jim měli umožnit rozhodnout se na základě různorodých informací. Pouze tímto kritickým přístupem lze transformovat názory jedinců. Při pohledu na učitele de Andreotti (2014a) rozlišuje na škále mezi učiteli, kteří dávají prostor studentům, aby se za jejich pomoci zorientovali ve světě, a učiteli, kteří studentům vykládají o světě a globálních tématech pouze v rámci svých vlastních pravd, tvrzení a domněnek, které mohou postrádat reálnou validitu. De Andreotti (2014b) dále popisuje, že tito pedagogové, kteří sami nejsou příliš „kriticky gramotní“, riskují (i když ne vždy úmyslně), že studentům tuto schopnost kritického uvažování odejmou. Dle Bourna (2005) však nemusí být kvůli přílišnému zkreslování globální problematiky západními médii pochopení příčin chudoby či dalších témat jednoduché, avšak i z tohoto důvodu je třeba dle autorky ovládat jak kritickou, tak mediální gramotnost. Gardner-McTaggart a Palmer (2018) vysvětlují, že i když média publikují články, reportáže apod. týkající se některých globálních problémů, jedná se především o povrchně podávané informace prezentované bez zasazení do kontextu či bez uvedení příčin. I přes to je však jejich vliv velký a dosah široký, a z toho důvodu by studenti měli umět nad jejich přebíráním uvažovat kriticky.

I přes výše zmíněné argumenty týkající se důležitosti GRV je tento vzdělávací přístup mnohdy kritizován. Této kritice se věnuje například Rapoport (2010), v jehož studii lze

rozeznat tři hlavní problémy týkající se globálního občanství. Zaprvé, jak již bylo zmíněno v podkapitole 1.1 (str. 9), globální občanství je terminologicky nejednoznačný pojem. Na druhou stranu lze uvést argument Reynoldse a kol. (2019), kteří tvrdí, že výchova ke globálnímu občanství je vždy ovlivněna učitelem a prostředím, ve kterém vyučuje. Z tohoto důvodu nelze pravděpodobně očekávat, že by vznikl konsenzus. Zadruhé, dle Rapoporty (2010) existuje obava, že tento přístup podkopává národní stát či demokracii, a to prostřednictvím oslabování státních institucí. Tento názor se ujal například ve Spojených státech amerických. Jackson (2019) však popisuje, že ačkoliv většina učitelů podporuje neetnocentrickou formu nacionalismu či vlastenectví, mohou také vhodnou formou učit studenty, že rozmanitost je jednou ze silných stránek národního státu. Naopak výuka založená pouze na etno-nacionalismu podle tohoto autora vybízí ke škodě a nemorálnímu chování, které je na místo na spravedlnosti založeno na předsudcích. Zatřetí, Rapoport (2010) popisuje, že rozvojové vzdělávání údajně hovoří pouze samo o sobě, avšak nenachází se v širším kritickém pedagogickém diskurzu. I když v tomto směru došlo k určitému pokroku, je tato tradice stále příliš rozšířena v mnoha vyspělých zemích, kde rozvojové vzdělávání poskytuje řada nevládních organizací a sociálních hnutí. Učitelé však právě naopak potřebují jasné kurikulární vedení, které jim pomůže začleňovat globální témata do výuky, a pokud toto nemají, je jejich motivace zapojovat studenty do výuky globálních témat značně podkopána. Vztah učitelů k začleňování globálních témat do výuky bude blíže diskutován v následující kapitole. Obecně však dle Rapoporty (2010) všechny tyto tři problémy vedou k zanedbávání výuky globálních témat na školách.

2. Pohled učitelů na problematiku globálního rozvojového vzdělávání

Tato kapitola popisuje, jakým způsobem nahlíží učitelé na globální rozvojové vzdělávání, jaká témata GRV a prostřednictvím jakých výukových metod začleňují do výuky a jaké jsou potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání.

2.1 Znalost termínu globální rozvojové vzdělávání mezi učiteli

Świdrowska a Tragarz (2018) popisují, že zkušenosti a povědomí učitelů ohledně globálního vzdělávání spočívají v tom, zda se tito učitelé účastní či neúčastní projektů či aktivit zaměřujících se na GRV. Dle zkušenosti těchto autorů, učitelé, kteří se zúčastnili podobné aktivity, dokázali okamžitě představit řadu příkladů toho, co je globální vzdělávání, naopak učitelé bez podobné zkušenosti byli někdy touto otázkou zmateni. Jednotlivé rozdíly mezi sebou vykazují také učitelé různých předmětů, kdy učitelé etiky a polštiny (tj. jazyka) chápou pojem globální vzdělávání v souladu s definicí globálního vzdělávání, naopak učitelé matematiky chápou tento pojem vzhledem k definici nejméně. Rapoport (2010) dodává, že pro mnohé učitele se jedná o nový koncept. Ačkoliv někteří učitelé nikdy nebo pouze občasně použili pojem globální občan, všichni se shodli na tom, že chápou, co tento pojem znamená, avšak nikdo z nich nepředložil vysvětlení ve formě přímé definice, naopak spíše umísťovali koncept do konkrétního kontextu. Obecně učitelé v rámci českých, evropských a amerických studií během výzkumů zmiňovali myšlenky, přičemž některé z nich opravdu odpovídají definicím globálního rozvojového vzdělávání popisovaných v předchozí kapitole. Učitelé nejčastěji mluvili o bodech popsanych v následujících odstavcích.

Zprvė, učitelé dle Hruběše a kol. (2014) zmiňují propojenost světového systému, kdy autoři schválně uvádějí pojem systém, jelikož „*učitelé primárně nehovoří o světě a světových událostech [...], ale o systému či lépe řečeno o systémech, čímž mají na mysli různé oblasti lidské působnosti – lidské vztahy, politiku, ekonomiky, vzdělávání apod.*“ (Hruběš a kol, 2014, str. 6). S propojeností souvisí také pojmy globalizace a vzájemná závislost, které byly učiteli zmiňovány ve studii Rapoport (2010). Zároveň Świdrowska a Tragarz (2018) popisují, že více než 51 % učitelů zapojujících se do projektů týkajících se globální problematiky se zmiňují o vzájemné závislosti, což jen podporuje výše zmíněný fakt, že účast učitelů na podobných aktivitách do určité míry ovlivňuje

pochopení toho, co je globální vzdělávání. Connor a Zeichner (2011) dodávají, že učitelé chápou globální vzdělávání jako vzdělávání studentů o příčinách a důsledcích globálních nespravedlností, čili nutnost chápat také propojenost příčin a důsledků.

Zadruhé, učitelé dle Świdrowske a Tragarze (2018) hovoří o poznávání, a to konkrétně o poznávání různých zemí, kultur či globálních přírodních a klimatických jevů. Avšak tito autoři zároveň vysvětlují, že učitelé v rámci těchto pojmů zaměřují GRV s multikulturní výchovou. Na druhou stranu je však třeba se zamyslet nad tím, jak je na tyto země či kultury nahlíženo. Szilvia (2019) popisuje, že dle učitelů je důležité ne dívat se na věci a svět jen z našeho, eurocentrického, úhlu pohledu, ale také z jiných pohledů a z co možná nejširšího úhlu pohledu. Tímto způsobem je možné rozvinout myšlení dětí tak, aby pochopily, že být jiný není špatné. Molina a Lattimer (2013) tak uvádí, že dle učitelů by studenti neměli porozumět nejen rozdílům, ale také podobnostem, které ony „jinakosti“ vzájemně propojují.

Zatřetí, učitelé ve výzkumech uvádí pojmy mezinárodní vztahy (Rapoport, 2010) či mezinárodní spolupráce (Marošiová a kol., 2020). Současně s tímto Świdrowska a Tragarz (2018) popisují, že globální vzdělávání dle učitelů ukazuje možnosti, jak pomoci zemím a lidem v krizi, tedy v zemi s určitým problémem. Tento názor mají také čeští učitelé, dle kterých se v rámci GRV ukazuje žákům, jak se žije v místech, „*kde jsou prostě problémy*“ (Hrubeš a kol, 2014, str. 6).

Začtvrté, učitelé dle Szilvia (2019) hovoří o globálním vzdělávání jako o vzdělávání, které zahrnuje znalosti o globálních problémech, se kterými se lze setkat v každodenním životě. Zároveň učitelé popisují, že globální vzdělávání pro ně znamená přihlídnout k aktuálním společenským změnám, reagovat na tyto změny a představit další témata, která se těchto změn týkají.

Zapáté, Molina a Lattimer (2013) popisují, že dle učitelů by se studenti v rámci globálního vzdělávání neměli zabývat pouze tím, co se děje v jejich bezprostředním okolí, ale také tím, co se děje na celém světě. Měli by tak rozvíjet zájem o živé bytosti a životní prostředí, a to z důvodu vzájemné propojenosti, která již byla v této kapitole diskutována.

Avšak ne všichni učitelé pokládají globální rozvojové vzdělávání za běžné. Někteří z nich dle Marošiové a kol. (2020) při otázce, co je globální vzdělávání, považují za globální vzdělávání cokoli, co není běžným učivem („všechno jiné“) či jakékoli téma, ke kterému je vytvářena speciální aktivita či je zvolena nějaká netradiční forma výuky.

V návaznosti na tyto „netradiční“ formy výuky Szilvia (2019) popisuje, že se podle učitelů jedná o přístup ke vzdělávání, v němž funguje oboustranná aktivní interakce mezi učitelem a studentem. Zároveň učitelé dle Świdrowske a Tragarze (2018) hovoří o globálním vzdělávání jako o interdisciplinárním učení, reflektující vztahy mezi předměty či obory. Autorka se bude podrobněji metodám a formám výuky využívaných při práci s tématy GRV věnovat v podkapitole 2.4 (str. 27).

2.2 Začleňování globálního rozvojového vzdělávání do výuky

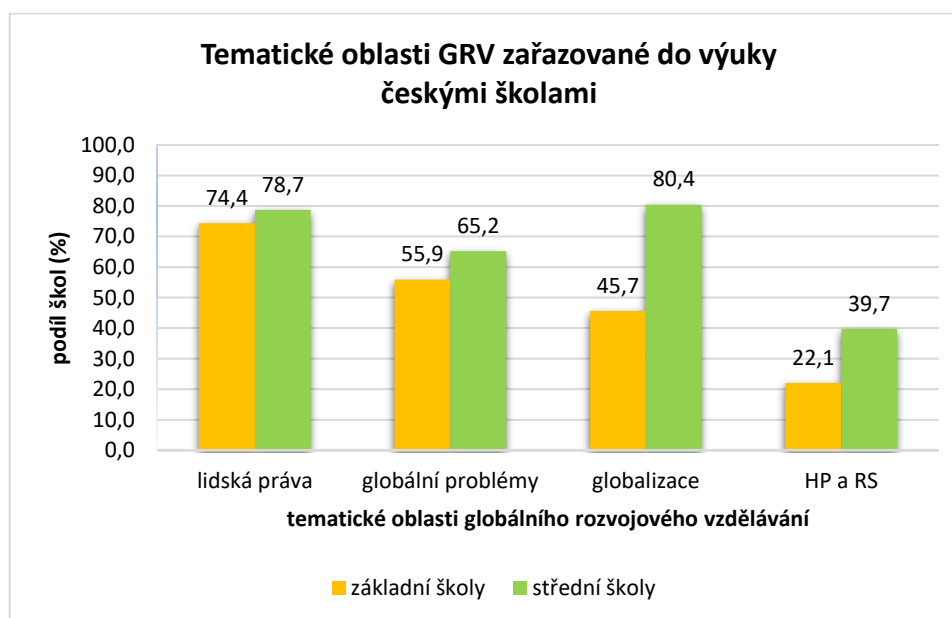
Česká školní inspekce (2016) provedla v roce 2016 celorepublikový výzkum s cílem vyhodnotit aktuální stav vzdělávání v globálních a rozvojových tématech, a to konkrétně na základních a středních školách a gymnáziích. Zjistila, že 95 % druhých stupňů základních škol zařazuje globální a rozvojová témata do různých předmětů, a to konkrétně nejčastěji do občanské výchovy (93,3 % škol), dále do zeměpisu (92,5 % škol) či do přírodopisu (91,4 % škol). Vysokou hodnotu vykazuje také střední školství, kdy 87 % středních škol zařazuje tato témata do svých předmětů, kterými jsou stejně jako v předchozím případě občanská výchova (92,2 % škol) a zeměpis (více než polovina škol). V rámci středních škol vyšlo najevo, že gymnázia začleňují globální a rozvojová témata do výuky výrazně častěji než odborné střední školy, avšak odborné střední školy častěji nabízí samostatný předmět zabývající se touto problematikou. Dále lze dodat, že školy mnohdy nezačleňují globální a rozvojová témata pouze do jednotlivých předmětů či nevytváří předmět věnovaný pouze této problematice, ale také do chodu a systému školy například v rámci třídění odpadu, recyklace, používání místních či šetrných produktů apod. Výsledek této studie je v tomto smyslu velice podobný výsledku polské studie Świdrowske a Tragarze (2018), dle kterých 90 % všech dotazovaných učitelů také začleňuje tato témata do výuky v rámci svých předmětů. Skinner (2018) prokazuje, že slovinští učitelé pracují s těmito tématy méně častěji – zhruba 60 % těchto učitelů uvedlo, že se zabývá globálními tématy. Tento autor navíc dodává, že vždy záleží na názoru konkrétního učitele, jak vnímá (mnohdy citlivé) téma a jaká je jeho schopnost a ochota se daným tématům věnovat. Podobný výsledek prokazují také Reynolds a kol. (2019) popisující, že výchova ke globálnímu občanství je vždy ovlivněna učitelem a prostředím, ve kterém vyučuje.

Naprostá většina českých škol nemá podle České školní inspekce (2016) zavedenou funkci koordinátora globálního rozvojového vzdělávání. Pouze 0,3 % základních škol a 0,7 % středních škol takového koordinátora má. Na druhou stranu více než polovina škol využívá programy nabízené externími organizacemi zaměřené na globální a rozvojové vzdělávání (například projekt Jeden svět na školách nebo vzdělávací program Varianty – školy tak nejčastěji spolupracují s neziskovou organizací Člověk v tísni) s tím, že ve srovnání se středními odbornými školami využívají gymnázia tuto možnost častěji.

2.3 Dílčí témata globálního rozvojového vzdělávání a jejich výuka

V rámci vlastního výzkumu věnovala Česká školní inspekce (2016) svou pozornost také tomu, jakým globálním a rozvojovým tématům se české základní a střední školy věnují. Učitelé měli vybrat z témat definovaných v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015 (MZV ČR, nedatováno (a)). Výsledky tohoto výzkumu autorka pro větší přehlednost shrnula do grafu 1 zobrazujícího podíl škol zařazující jednotlivé tematické oblasti do výuky. Tyto tematické oblasti jsou blíže popsány v podkapitole 1.3 (str. 14).

Graf 1: Tematické oblasti GRV zařazované do výuky českými školami



Zdroj: ČŠI (2016); upraveno autorkou. Pro větší přehlednost byl název tematické oblasti globalizace a vzájemné závislosti jednotlivých částí světa zkrácen na globalizace, a zároveň byla použita zkratka HP a RS pro tematickou oblast humanitární pomoc a rozvojová spolupráce.

Z dat vyplývá, že zatímco největší podíl základních škol se věnuje oblasti lidských práv (v průměru 74,4 % škol), největší podíl středních škol se věnuje oblasti globalizace a vzájemné závislosti jednotlivých částí světa (průměrně 80,4 % škol). Naopak nejmenší podíl jak základních, tak i středních škol se věnuje oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce. Obecně však z grafu vyplývá, že střední školy se globálním a rozvojovým tématům věnují více než základní školy. Z výsledků tohoto výzkumu dále vyplývá, že v rámci jednotlivých témat se největší podíl základních škol věnuje tématům základní a lidská práva (92,2 %; oblast lidská práva), životní prostředí (90,0 %; oblast globální problémy) a dětská práva a práva seniorů (83,7 %; oblast lidská práva), naopak nejmenší podíl základních škol se věnuje tématům rozvojové cíle tisíciletí (6,3 %), rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost (15,1 %) a aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce (21,0 %; všechna tato témata jsou součástí oblasti humanitární pomoc a rozvojová spolupráce). Střední školy vykazují velice podobné hodnoty – největší podíl středních škol se věnuje tématům základní a lidská práva (93,8 %; oblast lidská práva), životní prostředí (92,8 %; oblast globální problémy) a ekonomická globalizace (86,2 %; oblast globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa), naopak nejmenší podíl středních škol se věnuje tématům rozvojové cíle tisíciletí (20,0 %), rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost (35,1 %) a aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce (37,4 %; všechna tato témata jsou součástí oblasti humanitární pomoc a rozvojová spolupráce). (ČŠI, 2016)

Výše popisovaným výsledkům odpovídá také zjištění výzkumu Hrubeše a kol. (2014), dle kterých učitelé pokládají za nejdůležitější globální témata základní lidská práva a zhoršující se životní prostředí, dále nedostatek nezávadné vody či diskriminace a xenofobie, naopak mezi nejméně důležitá témata jsou řazeny rozvojové cíle tisíciletí, aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce, mezinárodní instituce či rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost. Mírně hodnotově vyrovnanější výsledky popisují Hrubeš a Vávrová (2019), kterým pouze 73,8 % respondentů uvedlo, že vyučují o životním prostředí a jeho ochraně (a s tím spojené problematice změny klimatu, znečištění, přírodních zdrojů atd.), 63,4 % učitelů o zdraví (a s tím spojená témata nemoci, pitná voda, hlad a podvýživa), pouze 61,6 % učitelů o demokracii, dobrém vládnutí a lidských právech. Naopak 61,5 % respondentů uvedlo, že učí o rozvoji, cílech udržitelného rozvoje a rozvojové spolupráci.

Zajímavé je také porovnání s dalšími evropskými státy. Například Marošiová a kol. (2020) uvádí, že 75 % slovenských učitelů se pravidelně věnuje environmentálním tématům, 69 % tématu lidských práv, 46 % multikulturním otázkám, 39 % boji s extrémismem, 33 % mírovému vzdělávání, naopak na chvostu se nachází témata týkající se globální ekonomiky (27 %), migrace a integrace migrantů (22 %) či problematiky rozvojových zemí a chudoby (21 %). Avšak těmto marginalizovaným tématům se věnují slovenští učitelé alespoň příležitostně, konkrétně 62 % z nich se příležitostně věnuje problematice rozvojových zemí a chudobě ve světě, 61 % migraci a integraci migrantů a 52 % globální ekonomice. Zároveň v rámci slovenských učitelů zeměpisu a tématu migrace vyšlo najevo, že 23 % těchto učitelů se pravidelně věnuje tomuto tématu, 73 % příležitostně a pouhé 1 % se vůbec ve svých hodinách migraci nevěnuje.

Analýzou výzkumu polských autorů Świdrowska a Tragarz (2018) lze zjistit, že 56 % polských učitelů se věnuje tématu zdraví a kvalita života, 52 % tématu mír a konflikty ve světě a 50 % přístupu ke vzdělání, naopak pouze 17 % z nich se věnuje globálnímu trhu a mezinárodnímu obchodu, 22 % udržitelnému rozvoji a 31 % rovnosti mužů a žen. Autoři této studie dále uvádí, že učitelé zeměpisu se nejčastěji věnují tématům migrace, změna klimatu a přírodní zdroje, naopak nejméně z nich se věnuje tématu rovnosti žen a mužů. Větší zapojení globálních témat do výuky slovinskými učiteli prokazuje výzkum Skinnera (2018), dle kterého 79 % učitelů vyučuje o kulturní rozmanitosti, 76 % o ochraně životního prostředí, 74 % o sociální spravedlnosti, 69 % o globalizaci, 66 % o udržitelném rozvoji, 61 % o konzumentalismu, 61 % o migraci, 58 % o rovnosti žen a mužů a 58 % o míru a řešení konfliktů. Ačkoliv tyto učitelé považují téma kulturní rozmanitosti (spolu s tématem rovností žen a mužů, migrací a sociální spravedlností) za jedno z nejcitlivějších témat, je dle autorky překvapivým zjištěním, že právě tomuto tématu se slovinskí učitelé věnují nejčastěji. Skinner dále uvádí, že v rámci řešení otázky rovnosti žen a mužů je nejcitlivějším tématem diskriminace homosexuálů. Tématům využívaným během výuky se věnuje také francouzská organizace Le Partenariat (2021). Ta uvádí, že francouzští učitelé se nejčastěji věnují tématům sociální nerovnosti, klimatické změně, přírodním zdrojům a rovnosti pohlaví, naopak nejméně času tráví nad tématem důstojné práce. Tito učitelé se však shodují v tom, že se konkrétně těmto tématům věnují na základě jejich momentální aktuálnosti. Zatímco před několika lety se studenti chtěli věnovat tématu manželství pro homosexuální páry, nyní je více zajímavá otázka sexuální identity.

2.4 Výukové metody globálního rozvojového vzdělávání

Někteří učitelé si globální vzdělávání spojují s používáním různých výukových metod⁵ (Hrubeš a kol., 2014). O tomto vztahu svědčí také fakt, že se v řadě výzkumů objevuje otázka zaměřená na to, pomocí jakých výukových metod učitelé začleňují globální témata do výuky. Tato kapitola shrnuje nejčastější odpovědi.

Na českých školách se tímto tématem zabývala Česká školní inspekce (2016). Zjistila, že zatímco 87,9 % základních škol používá výklad, vysvětlování či vyprávění a 82,2 % škol řízený rozhovor nebo diskuzi, tak naopak pouze 8,5 % škol využívá místně zakotvené učení, 10,3 % škol badatelskou výuku, 15,1 % škol simulaci, simulační hry či interaktivní dílny a 21,9 % kritické čtení. U středních škol je rozdíl mezi těmito nejvíce a nejméně využívanými metodami ještě propastnější. Výsledky tohoto výzkumu jsou velice podobné analýze Hrubeše a Vávrové (2019), dle které rovněž 70,9 % učitelů zařazuje do výuky aktivity postavené na diskuzi, naopak 12,8 % učitelů využívá aktivity postavené na simulační hře či dramatizaci.

Takto nízký podíl používání aktivizačních metod během výuky GRV není typický pouze pro české školství. Marošiová a kol. (2020) uvádí, že podle slovenských žáků se pouhá 3 % z nich setkala s případovými studiemi, stromem příčin a důsledků a T-diagramem a 8 % s kritickou analýzou. Navíc pouze 28 % žáků uvedlo, že se během globálního vzdělávání setkalo s diskuzí.

Problémem však podle autorky této práce je, že příliš vysoký podíl učitelů stále vnímá aktivizační metody jako *nové, alternativní* či *jiné*. Například slovenští učitelé (Marošiová

⁵ Výukové metody lze definovat různými způsoby. Například podle Maňáka a Švece (2003) se jedná o systém, který vede k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů, přičemž součástí tohoto systému mohou být různé prostředky či postupy. Prostřednictvím výukových metod dochází ke zprostředkování informací a dovedností. Výukové metody lze členit různými způsoby, autorka pro případ této práce zvolila členění dle Zormanové (2012), která dělí výukové metody na tradiční a inovativní (alternativní, aktivizující). Zatímco mezi tradiční metody řadí např. vyprávění, vysvětlování, výklad, práci s textem, rozhovor či práce s obrazem, mezi aktivizující metody řadí např. diskuzi, didaktické hry, projektovou výuku nebo inscenační metody (hraní rolí a řešení problémů).

Výukové metody založené na zážitku mohou být začleněny do tzv. zážitkové pedagogiky. Kapšová (2008) popisuje, že zážitková pedagogika je přístup, jehož definice se nestále vyvíjí. Jejím základem je vlastní aktivita žáka, prostřednictvím které získává zážitky, přičemž čím více je zážitek založen na emocích, tím lépe se uchová v dlouhodobé paměti. Jedná se prakticky o opak tradičního způsobu získávání vědomostí a pasivního přebírání informací.

Výukové metody bývají někdy nesprávně zaměňovány s formami výuky. Forma výuky neboli organizační forma vyučování je podle Šťávy (2016) „*organizační uspořádání podmínek k realizaci obsahu výuky*“ (str. 1). Formy výuky lze dělit podle různých kritérií, např. podle vztahu k osobnosti žáka (výuka frontální neboli hromadná, skupinová či samostatná), podle charakteru výukového prostředí (např. výuka ve třídě, exkurze, domácí úkoly) nebo podle délky trvání výuky (45 min., 90 min.).

a kol., 2020) bývají často přesvědčeni, že *alternativní* metody nemohou nahradit ty tradiční, protože v rámci nich není dosahováno požadovaných výsledků. Tito učitelé se zároveň obávají, že inovativní metody přináší do vzdělávacího systému zábavu vnímanou učiteli jako hraní si či debatování za účelem neučit se, a to na úkor získávání vědomostí. Tito učitelé zároveň uvádí, že při zavádění *nových* metod do výuky se setkávají s nepochopením ze strany žáků, kteří jsou tímto vytrženi ze své komfortní zóny. Avšak zároveň dle Marošiové a kol. (2020) má většina učitelů díky tomu, že žáci bývají o hodinách aktivnější, s inovativními přístupy ve škole dobrou zkušenost.

Zatímco někteří učitelé chápou diskuze jako neučení se, jiní je podle Hrubeše a Vávrové (2019) vnímají jako nejhodnotnější část hodiny. Jeden z českých učitelů uvádí, že „*někdy je docela zajímavé [žáky] poslouchat, protože ty názory jsou ovlivněné spoustou faktorů a samozřejmě některé slyší z domu, některé ovlivňují televize, rádio...*“ (Hrubeš a Vávrová, 2019, str. 33). Tato citace je zároveň prakticky potvrzena Skinnerem (2018), dle kterého jsou někteří slovinští učitelé často překvapeni, že i oni sami se mohou od žáků hodně naučit. Také si myslí, že je potřeba nechat žáky, aby se nad daným tématem sami zamysleli. Zároveň však podotýkají, že během diskuzí se může stát, že učitel nezná odpověď na nečekanou otázku ze strany žáka. Avšak dle stejného autora není pro tyto učitele těžké přiznat, že něco nevědí. Uvádí, že v takových případech požádají žáky, aby se odpověď pokusili nalézt společně. Podobně tak další z učitelů uvádí, že pokud udělá během výuky chybu, tak se žákům omluví, čímž jim zároveň ukáže, jak lze vyřešit mnohé mezilidské konflikty.

V rámci dalších metod lze uvést, že podle Marošiové a kol. (2020) se 74 % slovenských žáků během výuky globálních témat setkala s filmem či videem. Tyto metody využívá rovněž 90 % slovinských učitelů (Skinner, 2018). Také francouzští učitelé považují videa (a fotografie) za snadno použitelné (Le Partenariat, 2021).

Podle autorky je jedním z nejzákladnějších pilířů vyučovací hodiny kvalitní reflexe. Její názor je rovněž podpořen a argumentován Hrubešem a kol. (2014, str. 10), podle něhož „*neopomenutelným prvkem ideální hodiny by měla být reflexe na konci výukové hodiny. Učitelé ji považují za důležitou právě proto, že si žáci díky ní uvědomí, co se dozvěděli, jak k tomu dospěli, co by rádi dozvěděli dále apod.*“.

V rámci analýzy Skinnera (2018) přišli sami učitelé s několika doporučeními, jak efektivně začleňovat globální témata do výuky, přičemž některá z nich jsou založena

právě na aktivizačních výukových metodách. Zaprvé, je vhodné, aby bylo žákům umožněno vžít se do konkrétní situace. Například při řešení problematiky migrace si mohou představit, jaké by to bylo, kdyby se ocitli ve válečném stavu, kdyby byli v ohrožení života, kdyby se museli rychle sbalit a uprchnout, co by očekávali od ostatních zemí apod. Zadruhé, k pochopení dané situace může žákům pomoci hledání příkladů z jejich vlastního okolí (například u tématu migrace se zamyslí nad přemísťováním členů jejich rodiny nebo přátel). Zatřetí, žáci by měli hledat příčiny daného problému a uvádět příklady z minulosti. Začtvrté, než dojde k samotné debatě s cílem získat různé pohledy na konkrétní situaci, je užitečné naučit žáky správně argumentovat. Zapáté, otázky řešené během školní výuky by měli žáci umět uplatnit v praxi. Není proto důležité je příliš zahlcovat informacemi, ale spíše jim ukazovat cestu, jak se stát aktivními občany. Toho mohou docílit například pomocí hledání alternativních řešení, která mohou být prospěšná i dalším lidem (např. principy Fairtrade). Zašesté, je vhodné začít takovým tématem, které je žákům blízké. Může jím být například cestování, přičemž učitel může zahrnout také možnosti udržitelného způsobu cestování, které lze následně propojit s dalšími globálními tématy.

2.5 Potřeby učitelů

Dle analyzovaných výzkumů existují konkrétní aspekty, které pomáhají učitelům zařazovat globální témata do své výuky. Tyto aspekty se následně prolínají s jejich motivací. Ovšem v počtu jmenovaných aspektů stále převažují takové, které globálnímu vzdělávání spíše zabraňují a učitele demotivují. Tato část práce předkládá některé z aspektů směřujících k efektivnějšímu začleňování globálních témat do výuky.

Aspekty, které pomáhají vyučujícím začleňovat globální témata do výuky, se ve svém výzkumu zabývali Hrubeš a Vávrová (2019). Učitelé podle nich spoléhají například na své pedagogické zkušenosti, které jim pomáhají odhalit, která témata nebo aktivity budou či nebudou u třídního kolektivu fungovat. Dále učitelé preferují dlouhodobou spolupráci s danou třídou, s čím rovněž souvisí vytváření bezpečného prostředí (a s ním spjatý přátelský vztah mezi vyučujícím a žáky), které je při diskuzi o někdy více kontroverzních tématech klíčové. Podle učitelů je rovněž vhodné si předem určit pravidla (např. neskákat si do řeči, uznávat názory druhých, logická argumentace apod.), které budou žáci při probírání globálních témat dodržovat. Marošiová a kol. (2020) rovněž

uvádí, že si učitelé v případě, že jim vedení školy umožňuje dostatečně vyzkoušet zařazovat globální témata do výuky formou inovativních metod, této podpory velice cení. V neposlední řadě Skinner (2018) popisuje, že vyučujícím pomáhají vhodné metodické materiály, avšak pouze pokud informace z nich pochází ze spolehlivých zdrojů, obsahují aktuální data a pokyny v nich jsou napsány jasně a srozumitelně. Zároveň ideální je, pokud si učitelé tyto metody mohou sami vyzkoušet např. na školeních pro pedagogy.

Hrubeš a Vávrová (2019) rovněž zjistili, že většina učitelů je pozitivně motivována k tomu, aby globální témata do svých předmětů začleňovala. Uvádí, že 91,3 % učitelů tuto problematiku do své výuky zahrnuje, jelikož se jedná o témata z reálného světa, podle 66,9 % učitelů témata přispívají k občanské uvědomělosti žáků, 37,2 % učitelů témata zařazují, protože jsou atraktivní a žáky baví.

Větší množství zdrojů se však zabývá tím, co učitelům brání tato témata do svých hodin začleňovat. Autorka je zde vyjmenovává pro větší přehlednost jednotlivě, avšak je potřeba si uvědomit, že všechny tyto aspekty jsou vzájemně provázané. Zaprvé, různí evropští autoři (např. Hrubeš a kol. (2014), Marošiová a kol. (2020), Skinner (2018) nebo Le Partenariat (2021)) informují, že jednou z nejdůležitějších zábran je nedostatek času. Učitelé podle Hrubeše a kol. (2014) upozorňují na to, že mají spoustu práce a agendy, kterou musí v rámci svého zaměstnání splnit, a z toho důvodu na něco navíc nemají čas. Čas zároveň podle nich hraje roli ve dvou významech, kterými jsou na jedné straně čas jedné vyučovací hodiny, na straně druhé doba potřebná k přípravě této vyučovací hodiny. Globální témata jsou pro učitele náročná na přípravu, a z toho důvodu se musí podle Skinnera (2018) připravovat i o svém volném čase. Zároveň podle Hrubeše a Vávrové (2019) nebo Marošiové a kol. (2020) musí učitelé dodržovat tematický plán a školní vzdělávací program, čímž se dostávají pod určitý tlak. Paradoxem tohoto aspektu však je, že podle Hrubeše a Vávrové (2019) 29,1 % učitelů využívá materiály neziskových organizací, naopak 80,8 % učitelů používá vlastní materiály. Sami autoři popisují, že se jedná „o překvapivou informaci ve vztahu k tomu, že nedostatek času na přípravu patří mezi jeden z klíčových faktorů, které brání učitelům a učitelkám v realizaci efektivní výuky GRV témat“ (Hrubeš a Vávrová, 2019, nečíslováno). Na druhou stranu ze stejného šetření vyplynulo, že za vlastní materiály učitelé považují i takové materiály, jejímž autorem je nezisková organizace, avšak oni sami si je upravili ku svým potřebám.

Zadruhé, podle Hruběše a kol. (2014) se jedná o obtížná témata, která zároveň bývají podle Skinnera (2018) kontroverzní či extrémně citlivá. Świdrowska a Tragarz (2018) rovněž upozorňují na to, že by nemělo být předpokládáno, že jsou tato témata sama o sobě známá. Dalším problémem podle učitelů je, že tato témata jsou velmi komplexní, a z toho důvodu je velmi těžké je ve výuce uchytit tak, aby výuka měla význam a byla efektivní. O tom vypovídá například následující citace jednoho z učitelů: „*každý z těchto problémů se ještě propojuje s dalšími čtyřmi [...] jestli jsem přišel o práci, tak jsem chudý, když jsem chudý, tak nemám na vzdělání, jestli nejsem vzdělaný, tak nemůžu dostat práci [...] přitom to nejde rozčlenit a říct, teď je to jenom o tomhle, protože jenom o tomhle to nikdy není*“ (Hruběš a Vávrová, 2019, str. 36).

Třetí aspekt znesnadňující začleňování globálních témat do výuky souvisí s nedostatkem informací o těchto tématech (např. Świdrowska a Tragarz (2018) nebo Skinner (2018)). Učitelé ve výzkumech nejčastěji uvádí, že nejsou v této problematice dostatečně vzděláni (Hruběš a kol., 2014), mají k dispozici pouze zastaralé učebnice (Marošiová a kol., 2020), nemají k dispozici dostatek školení (Le Partenariat, 2021) nebo jim chybí didaktické materiály (Hruběš a kol., 2014).

Začtvrté, učitelům dle Marošiové a kol. (2020) schází podpora ze strany vedení školy či obecně podpora učitelského sboru. Jeden z respondentů dokonce vypověděl, že i když je ředitelka jeho školy nakloněna globálnímu vzdělávání a tím pádem tuto činnost podporuje, většina jeho kolegů se potýká se syndromem vyhoření, a z toho důvodu nemá zájem se na začleňování globálních témat do výuky podílet. Zároveň většina škol nedisponuje koordinátorem globálního vzdělávání nebo to alespoň respondenti nezaznamenali.

Zapáté, někteří učitelé uvádí, že není možné globální témata začlenit do všech předmětů (Marošiová a kol., 2020). Například podle Świdrowske a Tragarze (2018) 44 % učitelů uvádí, že nevidí žádnou souvislost těchto témat s předmětem, který učí, přičemž 50 % učitelů si myslí, že globální témata nejdou kombinovat s předmětem geografie. Problém může podle Skinnera (2018) vzniknout i u občanské výchovy, která má však dle předchozího textu ke globálním tématům velice blízko. Podle učitelů z této studie ředitelé škol často považují občanskou výchovu či etiku za okrajový předmět, jehož výuka bývá často svěřována takovému učiteli, který učí menší počet hodin bez ohledu na to, zda má oprávnění předmět učit nebo ne. Ředitel přitom předpokládá, že takový předmět zahrnuje

obecná témata, která jsou všeobecně známá, ale skutečnost je odlišná a tito učitelé se na výuku musí připravovat mnohem déle, kvůli čemuž jde výuka globálních témat stranou.

Šestým aspektem je respekt či dokonce strach z reakcí žáků nebo rodičů. Hrubeš a Vávrová (2019) uvádí, že učitelé mají strach z toho, že před žáky ukáží svou neznalost či strach z jejich názorů, které si utváří na internetu či za pomoci dalších médií, slyší nenávistné projevy šířené některými politickými stranami (Skinner, 2018), ale také jsou pod vlivem domácího prostředí. Děti podle Marošiové a kol. (2020) přejímají názory svých rodičů, a i když se učitelé snaží, aby ukázali žákům daný problém z jiného úhlu pohledu, je velmi těžké takový názor změnit. Zároveň názory slovenských žáků jsou podle stejné autorky ovlivněné katolickou vírou rodin, které mnohdy nejsou ochotny akceptovat odlišnost či otevřenost vůči jiným názorům. Rovněž Skinner (2018) popisuje, že porovnávání, a především hledání spojitostí mezi různými náboženstvími, není jednoduché. Někteří učitelé popisují, že problematika různých náboženství je v poslední době vůbec nejcitlivějším globálním tématem, zvláště v kolektivu, který je nábožensky či národnostně rozličný. Jeden z respondentů dokonce prohlásil, že do jeho konzultačních hodin dorazil rodič vyznávající odlišné náboženství a prohlásil, že jeho syn nebude poslouchat učitelku, protože je ženou. Učitelé se rovněž podle Świdrowske a Tragarze (2018) obávají reakce rodičů (uvedlo 21 % polských učitelů etiky). Z tohoto důvodu někteří slovinští učitelé nepracují s tématy týkajícími se práv menšit a osob stejného pohlaví (Skinner, 2018).

Těchto šest důvodů není jediných, které učitele demotivují od začleňování globálních témat do výuky. Pedagogové ve výzkumných pracích rovněž uváděli, že mají i jiné priority než začleňování konkrétně globálních témat, dále potenciální nutnost ovládat aktivizační výukové metody (Hrubeš a kol., 2014) či neznalost možností nekvantitativních metod hodnocení – učitelé neví, jak hodnotit diskuze, práce ve skupinách apod. (Hrubeš a Vávrová, 2019).

Na základě výzkumů a v logické návaznosti na předchozí odstavce lze rovněž jmenovat konkrétní potřeby, které by učitelům pomohly při začleňování globálních témat do výuky. Zaprvé, učitelé by podle Marošiové a kol. (2020) uvítali školení, které by mělo být bezplatné a mělo by probíhat přímo na půdě jejich školy. Tato školení by podle nich mohly vykonávat například neziskové organizace zabývající se globální problematikou a tyto neziskové organizace by jim rovněž mohly poskytovat dlouhodobější poradenství.

Zároveň z výzkumu Świdrowske a Tragarze (2018) vyšlo najevo, že je potřeba učitelům vysvětlit rozdíl mezi vzděláváním o jiných zemích a kulturách a globálním vzděláváním, a to například za pomoci uvedení velmi konkrétních příkladů vzájemné závislosti světa. Jedna z českých pedagožek ve výzkumu Hrubeše a kol. (2014, str. 7) uvedla, že jejím cílem je předat žákům své osobní zážitky a zkušenosti z cestování, protože „*zažila ty lidi na té druhé straně*“. Otázkou tak podle autorky této práce je, zda se v tomto případě opravdu jedná o globální vzdělávání a především, zda tato učitelka tímto výrokem nepodporuje mezi žáky určitou propast mezi „námi“ a „nimi“.

Zadruhé, učitelé by se rádi zúčastnili ukázkové hodiny, během které by se dozvěděli, jak vhodně začlenit globální téma do konkrétního předmětu a do konkrétní třídy. Podle jedné z učitelek je velice těžké o něčem učit, pokud nikdy něco takového nezažila. Zároveň další učitelka podotýká, že ona si může myslet, že tuto činnost dělá dobře, ale byla by ráda za to, kdyby jí to někdo naučil dělat i jiným způsobem. S tímto rovněž souvisí požadavek učitelů ohledně vypracování návrhu, jak konkrétně zapojit globální témata do školních vzdělávacích programů či přímo do tematických plánů. (Marošiová a kol., 2020)

Zatřetí, učitelé by podle Marošiové a kol. (2020) uvítali přítomnost metodických materiálů, které by měly být zasílány do škol. Z výzkumu Świdrowske a Tragarze (2018) však zároveň vyšlo najevo, že tyto materiály by měly podle respondentů splňovat určité parametry: učitelé upřednostňují spíše kratší lekce, například na 10–15 minut, a pokud už by se jednalo o lekce na celou vyučovací hodinu, mělo by se jednat o lekce trvající spíše 35 minut, protože těchto 35 minut je ve skutečnosti reálný čas, které má učitel v 45minutové hodině k dispozici. Podle učitelů je nutné rovněž tyto materiály vhodně propagovat, a zároveň propagovat online databáze, ve kterých by učitelé materiály našli. Na druhou stranu ne všichni učitelé jsou příznivci metodických příruček. Jedna ze slovenských vyučujících prohlásila, že metodické příručky jsou sice krásné, ale téměř nepoužitelné, protože učitel v nich nemá čas listovat a hledat vhodné aktivity (Marošiová a kol., 2020).

V neposlední řadě by učitelé ocenili možnost objednat si do školy lektora, který by tato témata žákům zajímavou a inovativní formou představil, dále zapojení rodičů do vzdělávacích aktivit týkajících se globálního vzdělávání na půdě školy, vyšší časovou dotaci na globální vzdělávání a šíření globálního vzdělávání přes média, čímž by bylo dosaženo zacílení na všechny věkové skupiny.

3. Globální rozvojové vzdělávání v kontextu českého vzdělávacího systému s důrazem na výuku zeměpisu

Tato kapitola zasazuje globální rozvojové vzdělávání do kontextu českého vzdělávacího systému. Představuje základní kurikulární dokumenty a posuzuje, jakým způsobem jsou v nich reflektována témata GRV. Dále popisuje rozdíl mezi rámcovými vzdělávacími programy a učebními osnovami jakožto jeden z faktorů, který dle učitelů zabraňuje v začleňování GRV do výuky.

Základními kurikulárními dokumenty, kterými se řídí školy v České republice, jsou rámcové vzdělávací programy (RVP). Ty lze rozdělit na základě stupňů vzdělávání, přičemž pro tuto práci je relevantní uvést dva z nich, a to *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (RVP ZV), dle kterého se řídí výuka (včetně prvního a druhého stupně základních škol) na nižších stupních víceletých gymnázií, a *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* (RVP G), který tvoří rámec pro výuku na čtyřletých gymnáziích a vyšších stupních víceletých gymnázií. (MŠMT ČR, 2007; MŠMT ČR, 2021)

Rámcové vzdělávací programy vznikaly podle Mísařové a Hercika (2013) od roku 2001, přičemž v platnost vcházely postupně od školního roku 2007/2008, čímž nahradily původní učební osnovy. Na rozdíl od osnov RVP neurčují jasně definované učivo, ale pouze vymezují minimální úroveň, které mají všichni žáci dosáhnout. Rozdíl mezi obsahem tematických celků učebních osnov a výstupy rámcových vzdělávacích programů lze pozorovat v tabulce 3 (str. 35). Autorka si pro ukázkou zvolila dvě témata, a to světové hospodářství a téma regionálního charakteru, které je v učebních osnovách (MŠMT ČR, 1999) označeno jako *mimoevropské regiony* (nižší stupeň víceletého gymnázia) či jako *Asie* (vyšší stupeň víceletého gymnázia či čtyřleté gymnázium), v RVP ZV (MŠMT ČR, 2021) a v RVP G (MŠMT ČR, 2007) jako *regiony*. U obou témat lze pozorovat, že zatímco učební osnovy popisují učivo čistě jako soupis podtémat, RVP popisují jednotlivé výstupy formou tzv. aktivních sloves uváděných z pohledu žáka. Z tohoto lze odvodit, že to má být právě žák, kdo je během výukového procesu aktivní.

Na základě RVP každá škola vytváří svůj školní vzdělávací program (ŠVP), který je pro školu závazný. Povinností každé školy je do něj zařadit kromě již výše uvedených výstupů rovněž průřezová témata či klíčové kompetence. Průřezová témata jsou komplexní témata, jejichž cílem je vzdělat žáky v aktuálních tématech, rozvíjet jejich postoje a hodnoty a dosahovat klíčových kompetencí. Povinností všech škol je všechna

Tab. 3: Rozdíl mezi učebními osnovami a rámcovým vzdělávacím programem

		Učební osnovy	Rámcové vzdělávací programy
Světové hospodářství	1.-4. ročník osmiletého gymnázia	<ul style="list-style-type: none"> Jádrové a periferní oblasti světa. Hospodářské sektory. Sektorová a odvětvová struktura světového hospodářství. Světové zemědělství. Pěstování užitkových plodin. Chov hospodářských zvířat. Rybolov a lesní hospodářství. Světový průmysl. Těžba surovinových zdrojů. Energetika a těžký průmysl. Spotřební průmysl. Doprava a spoje. Železniční, silniční a potrubní doprava. Vodní a letecká doprava. Přenos zpráv a informací. Služby obyvatelstvu. Cestovní ruch. Hlavní oblasti cestovního ruchu ve světě. Mezinárodní obchod. Hlavní mezinárodní hospodářské organizace. 	<ul style="list-style-type: none"> Žák <u>zhodnotí</u> přiměřeně strukturu, složky a funkce světového hospodářství, <u>lokalizuje</u> na mapách hlavní světové surovinové a energetické zdroje. Žák <u>porovná</u> předpoklady a hlavní faktory pro územní rozmístění hospodářských aktivit. Žák <u>porovná</u> státy světa a zájmové integrace států světa na základě podobných a odlišných znaků.
	1.-4. ročník čtyřletého gymnázia 5.-8. ročník osmiletého gymnázia	<ul style="list-style-type: none"> Vývoj a současné tendence světového hospodářství. Hlavní hospodářské problémy současného světa. Sektorová a odvětvová struktura a charakteristika světového hospodářství, lokalizační faktory a územní dynamika: zemědělství, vodní a lesní hospodářství, průmysl, doprava, přenos zpráv a informací, služby obyvatelstvu, cestovní ruch, světový obchod. Jádrové a periferní hospodářské oblasti světa. Mezinárodní hospodářské organizace a integrace. 	<ul style="list-style-type: none"> Žák <u>zhodnotí</u> na příkladech světové hospodářství jako otevřený dynamický systém s určitými složkami, strukturou a funkcemi a zohlední faktory územního rozmístění hospodářských aktivit, <u>vymezí</u> jádrové a periferní oblasti světa. Žák <u>zhodnotí</u> nerovnoměrné rozmístění, objem a distribuci světových surovinových a energetických zdrojů. Žák <u>rozliší</u> a <u>porovná</u> státy světa a jejich mezinárodní integrační uskupení a organizace podle kritérií vzájemné podobnosti a odlišnosti.
Mimoevropské regiony světa / Asie // Regiony	1.-4. ročník osmiletého gymnázia	<ul style="list-style-type: none"> Geografická poloha. Přírodní poměry. Osvojování Asie lidmi, obyvatelstvo. Oblasti Asie. Monzunová východní, jihovýchodní a jižní Asie, významné státy. Jihozápadní Asie, střední Asie, severní Asie, významné státy. 	<ul style="list-style-type: none"> Žák <u>lokalizuje</u> na mapách světadily, oceány a makroregiony světa podle zvolených kritérií, <u>srovnává</u> jejich postavení, rozvojová jádra a periferní zóny. Žák <u>porovná</u> a přiměřeně <u>hodnotí</u> 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. Žák <u>zvažuje</u>, jaké změny ve vybraných regionech světa nastaly, nastávají, mohou nastat a co je příčinou zásadních změn v nich.
	1.-4. ročník čtyřletého gymnázia 5.-8. ročník osmiletého gymnázia	<ul style="list-style-type: none"> Význam regionálně geografických poznatků. Srovnávací charakteristiky mimoevropských regionů podle geografické polohy a rozlohy, přírodního prostředí a stupně společenského rozvoje. Srovnávací hospodářské a politické informace. Jádrové a periferní oblasti. Významné státy, oblasti států, města. Hlavní světové civilizační a kulturní oblasti a objekty. 	<ul style="list-style-type: none"> Žák <u>lokalizuje</u> na mapách makroregiony světa, <u>vymezí</u> jejich hranice, <u>zhodnotí</u> jejich přírodní, kulturní, politické a hospodářské vlastnosti a jednotlivé makroregiony vzájemně <u>porovná</u>.

Zdroj: MŠMT ČR (1999); MŠMT ČR (2007); MŠMT ČR (2021)

tato průřezová témata začlenit do svých školních vzdělávacích programů, avšak záleží pouze na dané škole, do kterých předmětů jednotlivá průřezová témata zařadí, v jaké míře a jakým způsobem s nimi bude pracovat. (MŠMT ČR, 2007; MŠMT ČR, 2021)

Je nutné podotknout, že rámcové vzdělávací programy neobsahují samotný termín globální rozvojové vzdělávání či termíny mu podobné popsané v kapitole 1 (např. globální vzdělávání nebo globální výchova). Je proto potřeba nahlédnout právě do průřezových témat, která nejčastěji právě globální témata zahrnují. Autorka jednotlivá průřezová témata a jejich obsah porovnávala s tématy uvedenými v aktuální *strategii globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech*. Výstupem je tabulka 4 (str. 37) zobrazující zjednodušený obsah tří vybraných průřezových témat, která nejčastěji zahrnují právě témata globální. Autorka jednotlivá podtémata, která se překrývají s globálními tématy stanovenými *Strategií globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech*, označuje kurzívou.

Globální témata byla rovněž obsažena v učebních osnovách (MŠMT ČR, 1999). Na rozdíl od RVP však netvořila povinnou součást výuky, ale pouze doporučené rozšiřující učivo, které mohli učitelé zařadit až po řádném probrání povinné části osnov. Autorka v následujícím výčtu uvádí taková rozšiřující témata, která svým zaměřením alespoň z části odpovídají tématům stanoveným *Strategií globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech*. Je patrné, že v učebních osnovách se takových témat nachází výrazně méně:

- aktuální ohniska neklidu v současném světě,
- problematika nucené migrace pod vlivem politických, náboženských, etnických a válečných příčin,
- narušené životní prostředí,
- globalizace světa,
- geografie hlavních exotických a civilizačních nemocí,
- systém ochrany a rozvoje životního prostředí v České republice,
- mezinárodní aktivity a závazky České republiky v ochraně a rozvoji životního prostředí.

Tab. 4: Průřezová témata a globální témata

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
<ul style="list-style-type: none"> • <i>globalizace</i> • globální ekonomická <i>nerovnost</i> • kulturní (etnická, jazyková a náboženská) rozmanitost na Zemi • etnické, náboženské a kulturní <i>konflikty</i>, světová ohniska napětí, terorismus • člověk jako jedinec v lokálním, regionálním a globálním kontextu • nerovnoměrný vývoj světa • <i>chudoba</i> a bohatství • světový populační vývoj • <i>mezinárodní migrace</i> • <i>zdraví</i> v globálním kontextu • <i>vzdělání</i> v globálním kontextu • <i>životní prostředí a udržitelný rozvoj</i> • <i>nerovnost mezi muži a ženami</i>, problematika genderu • <i>lidská práva, dětská práva</i> • <i>humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce</i> • kolonialismus, dekolonizace, studená válka • <i>mezinárodní instituce</i> na pomoc rozvojové spolupráci • <i>světový obchod</i>, Fair Trade • evropské jazykové a kulturní okruhy • evropské kulturní kořeny a hodnoty • shody a rozdíly v životním stylu evropských zemí • evropský integrační proces • významní Evropané • Česká republika v evropském kontextu • vzdělávání v Evropě a ve světě
Environmentální výchova
<ul style="list-style-type: none"> • problematika vztahů organismů a prostředí • historické aspekty vlivu člověka na <i>životní prostředí</i> • význam organismů pro člověka • využívání zdrojů <i>energie a surovin</i>, klady a zápory jejich využívání a získávání • využívání <i>vody</i> člověkem, příčiny jejího znečištění, příčiny nedostatku vody a její dopad na společnost • využívání <i>půdy</i> člověkem a důsledky této činnosti na <i>životní prostředí</i> • příčiny rychlého <i>růstu lidské populace</i> a vliv růstu na <i>životní prostředí</i> • vlivy prostředí ohrožující <i>zdraví</i> člověka • příčiny, důsledky a možnosti řešení globálních ekologických problémů, možnosti zapojení jednotlivce do jejich řešení • <i>udržitelný rozvoj</i> • ČR, EU a <i>životní prostředí</i>
Multikulturní výchova
<ul style="list-style-type: none"> • projevy sociokulturní <i>rozdílnosti</i> v ČR a v Evropě • multikulturalismus • <i>minority</i> • <i>imigrace</i> do ČR, postoje občana České republiky a Evropana k imigraci • historické, sociální a ekonomické příčiny <i>imigrace</i> • příčiny etnické, náboženské a jiné nesnášenlivosti jako zdroj <i>napětí</i> • xenofobie, rasismus, intolerance a extremismus • předsudky a stereotypy • strach z cizinců • porozumění mezi lidmi různého kulturního původu, náboženství, světového názoru apod.

Zdroj: MŠMT ČR (2007); MŠMT ČR (2021); MZV ČR, nedatováno (c)

Jak již bylo zmíněno, rámcové vzdělávací programy popisují jednotlivé výstupy formou tzv. aktivních sloves uváděných z pohledu žáka. Tato slovesa jsou představena v tzv. Bloomově taxonomii, jenž je dělí do šesti kategorií. Tyto kategorie jsou řazeny od těch nejjednodušejí dosažitelných po nejnáročnější, přičemž pro dosažení vyšší kategorie je třeba mít zvládnutou kategorii předchozí. Např. aby byl schopen žák vyhodnotit danou problematiku (kategorie 5), měl by ji mít nejprve zanalyzovanou (kategorie 4), přičemž tato analýza je opět podmíněna předchozí kategorií. Z definic globálního rozvojového vzdělávání vyplývá, že jeho cílem není dosáhnout pouze kognitivních neboli poznatkových cílů představených aktivními slovesy nižších kategorií, ale především cílů postojových, přičemž postojů lze dle autorky dosáhnout pouze prostřednictvím naplnění cílů obsahující aktivní slovesa vyšších kategorií. Příklady aktivních sloves Bloomovy taxonomie jsou uvedeny v tabulce 5. (CLIL, 2022)

Tab. 5: Bloomova taxonomie a příklady aktivních sloves

Cílová kategorie	Příklady aktivních sloves k vymezení cílů
1. Zapamatovat	definovat, identifikovat, vyjmenovat, opakovat, rozpoznat, zapsat, spojit, podtrhnout
2. Rozumět	uvést příklad, popsat, určit, rozlišit, vysvětlit, říct vlastními slovy, vypočítat, změřit
3. Aplikovat	aplikovat, interpretovat údaje, uvést vztah mezi, plánovat, použít, rozlišit
4. Analyzovat	analyzovat, najít vztah mezi, porovnat, shrnout, dát do souvislostí, identifikovat příčiny a důsledky, diskutovat, zpochybnit
5. Hodnotit	kritizovat, obhájit, ocenit, posoudit, oponovat, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit
6. Tvořit	organizovat, složit, navrhnout, řídit, spravovat, předpovědět

Zdroj: CLIL (2022)

4. Výsledky výzkumu

Cílem této kapitoly je popsat výsledky výzkumu. Výsledky budou popisovány přímo ve vztahu ke stanoveným cílům. Jednotlivé informace jsou doplněny citacemi z rozhovorů, které doplňují vytvořené kódy a kategorie.

Cíl 1: Zjistit zájem učitelů o globální témata

Cíle *Zjistit zájem učitelů o globální témata* bylo dosaženo prostřednictvím tří hlavních výzkumných otázek, a to:

1. Co jsou to globální témata?
2. Jak se učitelé zajímají o globální témata?
3. Jaké zdroje využívají učitelé k vyhledávání globálních témat?

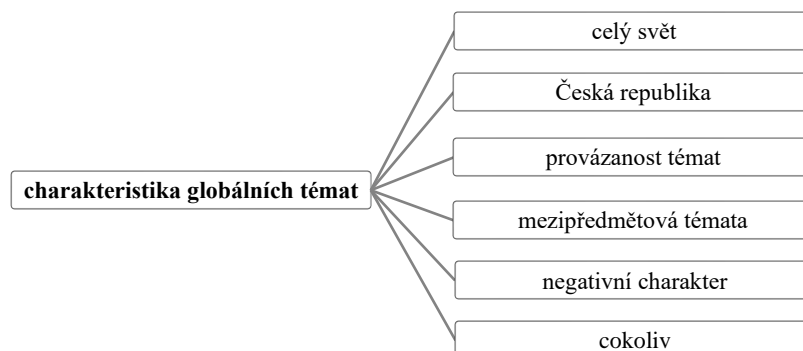
Následující text obsahuje analýzu odpovědí respondentů související s těmito výzkumnými otázkami.

HVO 1: Co jsou to globální témata?

Charakteristika globálních témat

Respondenti charakterizují globální témata různými způsoby, přičemž autorka jejich odpovědím přiřadila celkem šest kódů zobrazených ve schématu 2.

Schéma 2: Charakteristika globálních témat



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

V první řadě se podle respondentů jedná o témata, která se týkají **celého světa** s tím, že ovlivňují život lidí na celé planetě.

„Ovlivňují to, jakým způsobem na té planetě žijeme no, ovlivňují kvalitu života a samozřejmě ovlivňují kvalitu života těch bohatých, ale souvisí to s tím, že na druhé straně planety sou lidi, kteří nemají vůbec žádnou kvalitu života.“ (R1)

Podle dalšího respondenta nemusí mít vždy význam celosvětový, ale pouze nadregionální. Respondenti se mnohdy při vyjmenovávání globálních témat pozastavovali nad tím, zda se dané globální téma týká opravdu celého světa (tj. zda je dané téma opravdu globálním). Vzorovou ukázkou by mohla být například Evropa, přičemž konkrétní příklady jsou popsány v části *Spektrum globálních témat* (str. 41).

Globální témata rovněž souvisí s **Českou republikou**. Zatímco podle některých respondentů se Česka týkají všechna globální témata (*„bych si odporovala s tím, že sem řekla, že si myslím, že se týkají vlastně celého světa“ (R14)*), podle jiných se ho týkají pouze některá, např. nedostatek vody.

„My jako sami nemáme moc hrozeb.“ (R2)

Je však důležité si uvědomit, že ačkoliv se někdy může zdát, že s Českou republikou konkrétní globální téma např. kvůli geografické vzdálenosti nesouvisí, opak může být pravdou.

„Prostě nějaký problém, který je od nás vzdálený... že jo strašně daleko [...], takže že to může jako ovlivnit tady Českou republiku nebo Evropu, takže prostě problémy, který třeba se tady pro nás zdají jako nepodstatný, tak vlastně v závěru nebo když se nad tím člověk zamyslí, tak vlastně ho ovlivňuje každého, ať je třeba blízko nebo ať je daleko.“ (R8)

Globální témata jsou rovněž vzájemně **provázanými tématy**, kdy jedno téma ovlivňuje téma či témata další. Konkrétní příklady jsou rovněž popsány v části *Spektrum globálních témat* (str. 41), kde autorka mimo jiné uvádí vztahy mezi vytvořenými kódy.

„Souvisí všechno se vším.“ (R15)

Respondenti dále charakterizují globální témata jako **mezipředmětová**, to znamená, že *„přesahují nějaký jeden obor“ (R3)*. Takový přesah lze nalézt rovněž u zeměpisu.

„I jakoby nad rámec i toho zeměpisu... že se to prolíná s moderníma dějinama nebo se základy společenských věd.“ (R10)

Mnohdy se jedná o témata **negativního charakteru**, o problémy, přičemž respondenti v souvislosti s globálními tématy zmiňovali především globální problémy. Zatímco někteří vnímají pojmy *globální téma* a *globální problém* prakticky jako synonyma, jiní mezi nimi spatřují určitý rozdíl.

„Otázkou je (pozn. autorky), jestli globální téma se překrývá s globálním problémem, jako jestli to je to samý nebo není... já to chápu tak, že není, že prostě globální problém bude potom problém se změnou klimatu, který prostě ovlivní samozřejmě zase jako globální téma, třeba celou atmosféru nebo celou faunu a floru na celém povrchu země.“ (R14)

V neposlední řadě může být podle některých respondentů globálním tématem prakticky **cokoliv**. Velký vliv na to, zda se téma stane globálním, mohou mít rovněž média, protože *„se o něm mluví vlastně napříč díky těm médiím“* (R11). Může to být zároveň jakékoliv geografické téma nebo ho lze vztáhnout na celou fyzickou geografii.

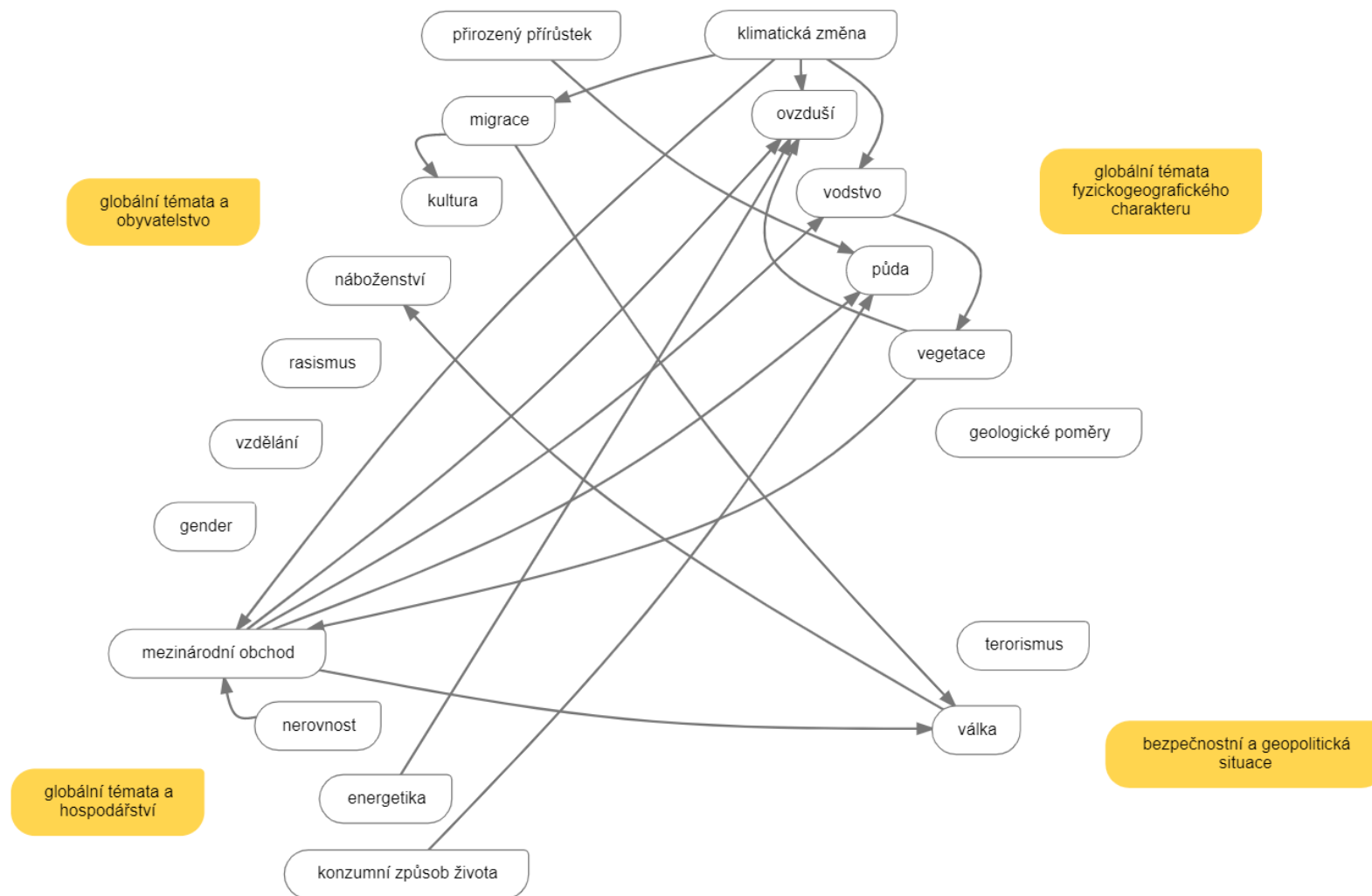
Spektrum globálních témat

Respondenti uváděli širokou škálu globálních témat, přičemž autorka je rozčlenila celkem do devatenácti kódů rozdělených do čtyř kategorií, kterými jsou:

- globální témata fyzickogeografického charakteru,
- globální témata a obyvatelstvo,
- globální témata a hospodářství,
- bezpečnostní a geopolitická situace.

V následujícím textu budou tyto kategorie a kódy popsány. Vzhledem k tomu, že mezi jednotlivými kódy existují vazby, jsou tyto vazby pro větší přehlednost rovněž zaznamenány ve schématu 3 (str. 42).

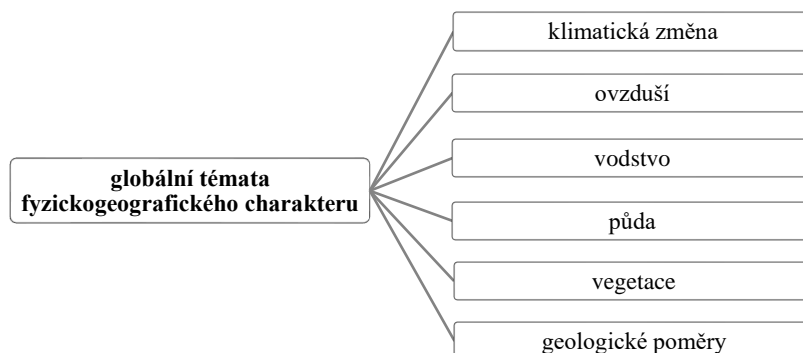
Schéma 3: Spektrum globálních témat – vazby mezi kódy



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

První kategorie zahrnuje témata převážně fyzickogeografického charakteru obsahující šest kódů (viz schéma 4).

Schéma 4: Globální témata fyzickogeografického charakteru



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Prvním kódem je **klimatická změna**. Ačkoliv se jedná o konkrétní globální téma, které je respondenty vnímáno v úzkém vztahu s dalšími globálními tématy, a tudíž by bylo možné ho vložit i přímo pod jiný kód, rozhodla se autorka ho právě vzhledem k jeho komplexnímu charakteru uvést odděleně. Na základě tohoto lze nalézt **souvislost mezi kódem klimatická změna a dalšími kódy (např. ovzduší, vodstvo, migrace či mezinárodní obchod)**.

„Teďka už se to prolíná s dalšími tématy, ať už třeba rozvíjející se průmysl v některých třeba v asijských zemích.“ (R3)

Zatímco někteří respondenti popisují toto téma jako klimatickou změnu, jiní hovoří především o globálním oteplování. Avšak podle respondentů se jedná o problém, který se projevuje jak lokálně, tak globálně a který je ovlivněn především lidskou činností.

„I když třeba se (důsledky klimatické změny, pozn. autorky) projevují lokálně, tak ale jsou to globální témata, protože samozřejmě je jasné, že i když některé ty klimatické problémy má nějaká část světa, tak způsobujeme to my všichni lidé nebo to klima ovlivňujeme vlastně úplně všichni.“ (R11).

Druhým kódem je **ovzduší**, což je jeden z kódů uváděný právě v souvislosti s kódem klimatická změna. Respondenti jmenovali témata jako skleníkový efekt, znečišťování ovzduší, vypouštění freonů, ozonová díra či kyselá dešť.

„Ozonová díra, vypouštění freonů... takže vlastně znečišťování ovzduší.“ (R15)

Třetím kódem je **vodstvo**. Ve spojitosti s kódem klimatická změna respondenti uváděli globální témata tání ledovců a zvyšování hladiny oceánů. Dále zmiňovali úbytek pitné vody či znečištění vodních toků a oceánů plastovým odpadem, díky čemuž dochází k uvolňování mikroplastů nebo k vytváření tzv. ostrovů odpadků. Znečištění vodstva rovněž uváděli v souvislosti s Evropou a Českou republikou.

„Vytváření ostrovů odpadu který se zase můžou nám jako vnitrozemskem zdát jako že se nás to netýká je to někde uplně jinde ale opět máme na tom svůj podíl.“ (R6)

Jako jedno z hlavních témat, které se Česka týká, uváděli respondenti problematiku sucha. Zároveň sucho je podle nich problém, který s sebou přináší důsledky jako např. problém se zalesňováním. Lze tak vidět **souvislost mezi kódem vodstvo a kódem vegetace**.

„(Pokud, pozn. autorky) se budeme snažit zalesnit jak budeme chtít, tak při těch srážkách, které máme teď, jakože sou vopravdu špatné [...] jestliže ten strom nenaroste kořeny dostatečně hluboko k podzemní vodě, tak v podstatě nepřežije, a jelikož ta podzemní voda neustále klesá a klesá výrazně [...], když někdo zasázel les a vyrostl mu po deseti dvanácti letech už to vypadalo, že je za vodou že prostě se ten les chytil, tak stejně ten dvanácti-patnácti-dvacetiletý les uschnul. Zároveň les má tu zadržovací funkci vody v krajině a jestliže nebude, tak se nemá čím zadržet a to už je potom jako... jednou vyschne a je konec.“ (R12).

Jeden z respondentů označil za globální téma mořské proudy a uvažoval nad tím, zda se týkají rovněž Evropy, přičemž nakonec dospěl k názoru, že příliš ne.

„Mořské proudy zase to se Evropy zase tolik netýká [...] protože Evropa většinou je řekněme kontinent takže samozřejmě při... přímořských oblastí ano ale většinu toho kontinentu zas tolik ne.“ (R9)

Čtvrtým kódem je **půda**, která byla nejčastěji uváděna v souvislosti s její degradací, znečišťováním nebo využíváním pro rostliny, které nejsou pro lidstvo životně důležité („pro pěstování já nevim třeba květin na úkor obživových plodin“ (R15)).

Pátým kódem je **vegetace**, u níž se respondenti zabývali tématy jako zavlečení nepůvodních druhů zvířat a rostlin s důsledkem ničení původní vegetace, rozšiřování

pouští či kácení tropických deštných lesů. Jak vyplývá z následujících citací, tropické deštné lesy byly nejčastěji uváděny v souvislosti s produkcí kyslíku (**vztah mezi kódem vegetace a kódem ovzduší**) a v souvislosti s produkcí palmového oleje (**vztah mezi kódem vegetace a kódem mezinárodní obchod**).

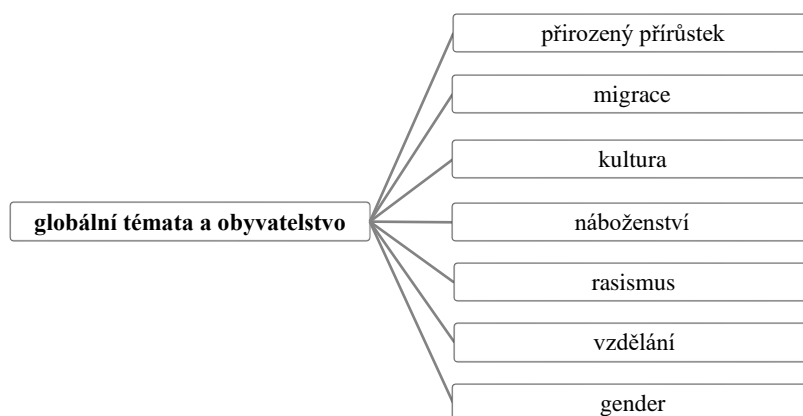
„Třeba vliv na produkci kyslíku celosvětově, takže to taky by šlo zařadit jako globální téma.“ (R9)

„Kácení tropických lesů... všechno co s tím souvisí... pěstování zemědělských plodin jako třeba palmy olejné, chov dobytka a podobně.“ (R4)

Šestým kódem jsou **geologické poměry**, ve spojitosti s kterými respondenti uváděli sopečnou činnost či problémy týkající se zemětřesení. Zároveň vzniklo zamyšlení se nad tím, zda opravdu náleží zemětřesení mezi globální témata. Zatímco podle jedné respondentky je zemětřesení globálním tématem, jelikož jeho důsledky se můžou týkat i velmi vzdálené oblasti (*„když vybuchne jaderná elektrárna v Japonsku, že to může mít důsledky i tady pro Českou republiku“ (R8)*), naopak podle jiného respondenta se o globální téma spíše nejedná, protože *„to je věc, která by tu byla i bez člověka“ (R10)*.

Druhá kategorie spektra globálních témat se týká přímo obyvatelstva, přičemž autorka této kategorii přiřadila celkem sedm kódů zobrazených ve schématu 5.

Schéma 5: Globální témata a obyvatelstvo



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Prvním kódem je **přirozený přírůstek**. Zatímco u Evropy byl uváděn problém nízkého přirozeného přírůstku, u Afriky či Asie respondenti naopak zmiňovali problém vysokého

přirozeného přírůstku v souvislosti s přelidňováním a potravinovou bezpečností, která má rovněž spojitost s neefektivním využíváním půd na Zemi. Zde tak lze pozorovat **souvislost mezi kódem přirozený přírůstek a kódem půda**. Ve spojitosti s potravinovou bezpečností byl také problém hladu stavěn do kontrastu s problémem nadváhy.

„Jako souvisí s tím, že nám ubejvají plochy, na kterých se dá třeba produkovat, na druhý straně se nám teda zlepšují zase technologie, takže se to pořád vyrovnává [...] ale rozhodně máme jako na planetě nákej strop a dál už to jít nemůže.“ (R2)

Druhým kódem je **migrace**. Jedná se o téma, které je v naprosté většině podle respondentů tématem globálním. Avšak jeden z respondentů ho jako globální téma nevnímá, a to z toho důvodu, že výrazná část obyvatelstva nemá prostředky na to, aby si mohla dovolit migrovat.

„V Asii [...], v Africe [...], v Jižní Americe je většina obyvatel, který vo... vo migraci vůbec nepřemýšlí a nemůžou ani přemýšlet, protože je zajímá spíš uživení se vlastní než aby se někam stěhovali... a [...] když se potom stěhují, tak to nebude po celém světě, protože na to nemají prostě prostředky... a to bude... vo dvou třetinách... možná vo třech čtvrtinách lidí týhle planety... z toho důvodu si nemyslím, že by se těchle lidí týkala migrace... [...] úplně nemyslím, že by to bylo v tomhle případě globální téma.“ (R7)

Otázkou je, zda se migrace týká i České republiky. Na jedné straně padl názor, že imigrace či uprchlictví pro Česko tak významné nebudou s tím, že je to téma, které je zveličováno českými médii („*uprchlictví se nás taky zrovna úplně netýká, byť je internet toho plnej*“ (R10)). S respondenty, kteří uváděli tento úhel pohledu, byl dělán rozhovor před invazí ruských vojsk na Ukrajinu. Po 24. 2. 2022 téma imigrace či uprchlictví v souvislosti s Českem, Ukrajinou nebo Ruskem nikdo z respondentů nezmiňoval.

Podle respondentů jsou s migrací spojené určité obavy týkající se začleňování migrantů do společnosti a soužití s nimi. Nevýhodou migrace je tak dle respondentů zvýšená kriminalita či odmítání nových věcí v naší kultuře, naopak výhodou může být možnost osobního seznámení se s migranty či obohacování kultur, záleží tedy pouze na úhlu pohledu, jakým na migranty daný respondent nahlíží. Díky ovlivňování kultur (ať už

pozitivního nebo negativního) lze tedy **kód migrace provázat s kódem kultura** (viz níže).

„Teďka máme migraci z určitých částí světa a obávám se toho, že do budoucna ještě jako přibudou další.“ (R2)

„Jsou tam pozitiva ať už je to nějaké obohacení kultur a podobně... tak... tak samozřejmě zároveň negativa ať už nějaká kriminalita anebo prostý fakt že prostě nedokážeme uživit celou Afriku tady v Evropě.“ (R3)

Vzhledem k tomu, že existují různé příčiny migrace, lze kód migrace rovněž propojit s dalšími kódy, přičemž respondenti uváděli např. migraci v souvislosti s klimatickou změnou (**kód klimatická změna**) nebo s politickými problémy (**kód válka**).

Třetím kódem je **kultura**. Globální téma kultura bylo uváděno v souvislosti s historickými souvislostmi (např. kolonizace, dekolonizace nebo šíření evropské kultury do rozvojových zemí) a v souvislosti s cestovním ruchem.

„Tam prostě se producují když bych to řekla v uvozovkách někdy davy turistů a přináší tam třeba kolikrát finance které ale nejsou úplně úspěšné pro přirozený rozvoj té společnosti.“ (R15)

Důsledkem toho může být šíření evropských jazyků (např. angličtiny), a zároveň úbytek původních jazyků či ničení původních kultur.

„Indiánské kmeny a jejich kultury a jejich dovednosti, třeba v minulosti... a jejich vnímání přírody a jejich dovednosti v dnešní době... jakým způsobem je ovlivňuje vlastnictví mobilního telefonu a jak vlastně úplně ztrácí kontakt s přírodou, se svými předky a s tím, co pro ně bylo zásadní v minulosti a co prostě ztrácí dnes.“ (R15)

Čtvrtým kódem a globálním tématem zároveň je **náboženství**. Jedna z respondentek uvádí, že se jedná o globální téma, „protože bohužel nesjednocuje lidi, ale nadále je rozděluje“ (R12).

Pátým kódem je **rasismus**, který respondenti zmiňovali v souvislosti s Českou republikou. Uvádí, že v minulosti tento problém vnímali intenzivněji, než ho vnímají v současnosti.

„V poslední době nevnímám tak, jako sem ho vnímala dřív [...] za tu dobu, co učím, došlo k velmi... nebo k výraznější změně v tom smyslu, že studenti mají jakoby pocit je rovnocennost všech ras a že jakoby to jako téma nevidí že jako prostě nevidí důvod proč by se třeba dívali na černocha s nějakým despektem, že ho vnímají prostě naprosto rovnocenně úplně.“ (R15)

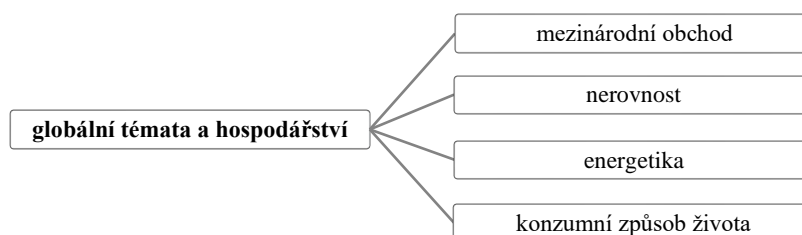
Šestým kódem je **vzdělání**. Na jednu stranu byl uváděn problém nízké míry gramotnosti lidí např. v oblasti Sahelu, na druhou stranu vzdělání je podle respondentů jedním z mála pozitivních globálních témat, protože „se dostává vlastně jakoby ta možnost získat kvalitní vzdělání čím dál více lidem právě díky tomu, že se to globalizuje“ (R11).

Sedmým kódem je **gender**. Jedná se o téma, které bylo uvedeno pouze jedním respondentem, avšak s tím, že tento respondent nebere toto téma příliš vážně.

„To už sou potom věci, který třeba kterejm já třeba nepřikládám tak velkej důraz [...] ale občas mě tydle věci připadaj, že už se lidi maj tak dobře, že už neví co roupama řešit, tak řeší takový věci, který třeba nejsou až tak extrémně důležitý jako z toho globálního pohledu, ale budiž jako jo, máme na to peníze, tak proč bychom to neřešili.“ (R2)

Třetí kategorie spektra globálních témat se týká hospodářství, přičemž autorka jí přiřadila celkem čtyři kódy zobrazené ve schématu 6.

Schéma 6: Globální témata a hospodářství



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Prvním kódem je **mezinárodní obchod**. Respondenti jmenovali ekonomické vztahy mezi státy či využívání přírodního bohatství a obchodování s ním. Jako příklad lze uvést ropu a s ní související válku v Zálivu, přičemž na tomto příkladu lze vidět **vztah mezi kódem mezinárodní obchod a kódem válka**. Dalším tématem jsou globální řetězce, u nichž

respondenti uváděli jako příklad firmy související např. s tropickými deštnými lesy (opět zřejmý **vztah mezi kódem vegetace a kódem mezinárodní obchod**).

„Prostě propojenost vodkad' který suroviny bereme [...] naopak my tam jako posíláme jako hotový výrobky do toho rozvojovýho světa.“ (R13)

Součástí globálních řetězců jsou rovněž zaměstnanci, v souvislosti s nimiž respondenti zmiňovali téma pracovních podmínek ve světě.

„Jak jsou zaměstnávání lidí v různých částech světa, [...] rozdíl v tom, jak jsou zaměstnávání třeba Češi a jak třeba nějací pracovníci Indie v Indii a v takových méně rozvinutých částech.“ (R3)

Globální řetězce jsou spjaté i s Evropou, a to díky dopravě a přesouvání výroby do mimoevropských oblastí, čímž může docházet i k přesunu znečišťování. Zde tak lze vidět **souvislost mezi kódem mezinárodní obchod a kategorií témata fyzikogeografického charakteru** (např. znečištění ovzduší, vodstva nebo půd).

„Ty firmy přesouvají tu výrobu někam do Asie a podobně, takže ten problém jako toho znečišťování se posouvá mimo třeba tu Evropu, ale stejně to je pořád jako problém tý Evropy si myslím taky dost.“ (R5)

„Jsme dneska asi už přímo závislý na tom, co se k nám doveze nebo nedoveze, když se náhodou zasekne nějaká loď v Suez, tak tak se to pak promítne třeba i do cen okamžitě těm spotřebitelům.“ (R3)

Druhým kódem je **nerovnost**. Respondenti chápou nerovnost jak mezi zeměmi, tak mezi lidmi, přičemž jako příčinu nerovnosti mezi chudými a bohatými zeměmi vidí právě mezinárodní obchod. Existuje tak **vztah mezi kódem nerovnost a kódem mezinárodní obchod**. Respondenti popisují, že vyspělé země využívají slabší hospodářský rozvoj rozvojových zemí k tomu, „*aby se měly ještě líp*“ (R1). Jako příklad uvádí nerovnost mezi vyspělými zeměmi a africkými státy.

„Těžší nerostné suroviny a nedává se jim prostor, aby se tam rovnou zpracovávaly, takže není možnost, aby se tam ten průmysl nějakým způsobem rozvinul a notabene služby už vůbec ne.“ (R1)

V rámci nerovnosti mezi bohatými a chudými lidmi uvádí, že tento problém nevzniká pouze ze strany bohatých lidí, ale:

„s téma samotným lidma třeba v těch určenejch oblastech jako, že vono voni nejsou moc jako voni prostě spolupracujou na takový jako svý asi bázi jo a ta se úplně neztotožňuje s tou s tím evropským pojetím třeba“ (R2),

přičemž pod výrazem „voni“ si představuje:

„ňákou subsaharskou Afriku, oblast Sahelu, tam, kde je vopravdu extrémně chudo, přírodní podmínky absolutně šílený, velmi nízká gramotnost lidí, a tím pádem todle všechno jako propojený do sebe musí znamenat to, že tam jako ten život je vopravdu jako těžkej a rozhodně jako moc tam toho nevypěstujou a s tím, že jak jsou málo vzdělaný, tak ta porodnost je tam stále vysoká, tak potom to jako tito jedinci potom akorát jim jako nezbyvá než během toho života trpět no“ (R2).

Respondenti se lišili podle jejich názoru na souvislost mezi nerovností a Evropou. Zatímco podle některých se nerovnost Evropy týká (díky výše zmíněnému mezinárodnímu obchodu), dle jiných přímý vztah mezi nerovností a Evropou či Českou republikou neexistuje.

„To už by se týkalo Evropy řekněme okrajově že jo protože tady nejsou žádné jako výrazně chudé státy jako třeba v Africe nebo... nebo třeba v Asii.“ (R9)

„(České republiky, pozn. autorky) trochu okrajově žádné ty řekněme ekonomické problémy mezi státy světa, že jo zasahujeme do nějakých humanitárních pomoci rozvojovým státům“ (R9)

Třetím kódem je **energetika**, kterou respondenti uváděli především v souvislosti s Evropou a Českou republikou. Zazníval zde např. Green Deal nebo uhlíková stopa, díky čemuž lze pozorovat **vztah mezi kódem energetika a kódem ovzduší**. Respondenti chápou téma energetiky jako významný problém pro Českou republiku.

„Největší problém, kterej nás asi zasahuje, sou ty energie.“ (R4)

Čtvrtým kódem je **konzumní způsob života** jakožto *„naprosto nepromyšlenej vztah vůči, vůči prostředí“ (R6)*. Respondenti se zamýšleli nad tím, jakým způsobem funguje západní společnost, přičemž uváděli, že najít řešení je velmi obtížné. Toto téma zmiňovali rovněž ve vztahu s Evropou a Českou republikou, kdy jako příklad uváděli např. plýtvání potravinami či nadvýrobu.

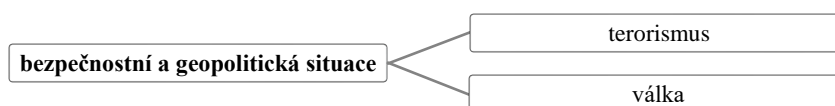
„Jestliže se tomu máme věnovat vopravdu tak, jak si to zaslouhuje ta věc, tak se to musí dotknout pohody, ekonomiky, sociální stránky každého jednoho z nás a toho lidi nejsou ochotni.“ (R6)

„Vyprodukuje se jich (potravin, pozn. autorky) velký množství, jedna třetina se vyhodí prostě a to je to je jako velkej problém.“ (R2)

V této citaci tak lze pozorovat **vztah mezi kódem konzumní způsob života a kódem půda**.

Čtvrtou kategorií spektra globálních témat je bezpečnostní a geopolitická situace, které autorka přiřadila dva kódy zobrazené ve schématu 7.

Schéma 7: Bezpečnostní a geopolitická situace



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Prvním kódem je **terorismus**. Respondenti vnímají terorismus jako globální téma, avšak zamýšlejí se nad tím, zda se týká i České republiky. Zatímco podle jednoho respondenta ne („*ten terorismus nějak moc neřešíme*“ (R2)), podle jiného ano, protože je Česká republika členem NATO.

Druhým kódem je **válka**. Respondenti se v první řadě zamýšleli nad tím, zda je válka globálním tématem. Zatímco podle jednoho z nich se o globální témata nejedná, protože některé z konfliktů nemají vliv na celý svět, podle jiného se o globální téma jedná právě kvůli těmto někdy na první pohled skrytým důsledkům. Obě následující citace hovoří o konfliktu v Africe.

„*Takový ty africký konflikty který sou třeba někde v Mali a tak, tak to to se nás asi až tak úplně nedotýká a to je právě proto, že my na nich nejsme nijak závislý.*“ (R2)

„*Protože z toho pak můžou bejt ty migrační vlny, tak v tomhle ohledu asi pak to může bejt pak problém, kterej se může přelit i dál a stát se z něj globální problém.*“ (R10)

Stejně tak nepadla jednoznačná shoda na tom, zda je globálním tématem současný konflikt mezi Ruskem a Ukrajinou. Následující citace zobrazuje úvahu jednoho z respondentů, se kterým byl prováděn rozhovor před začátkem války.

„Když si z hlediska politiky vymyslí něco Rusové, tak to ovlivňuje celý svět [...], ale na druhou stranu to je právě třeba to, co se mi nelíbí, spoustu částí světa vo tomhle... vo tomhle nepotřebuje vědět a netýká se jich to... ale nám je to prezentovaný že se to týká celého světa [...] nám je to prezentovaný tak, že to samozřejmě musí ovlivnit celý svět... jo ono to ovlivní celý svět to jako... jako druhotně ale ne primárně... lidi v pralese to nezajímá... lidi na poušti to nezajímá... v horách to nezajímá.“ (R7)

Naopak jiný respondent si myslí, že v případě vypuknutí konfliktu bude mít celá situace vliv na mezinárodní obchod, z čehož lze odvodit **vztah mezi kódem válka a kódem mezinárodní obchod**.

„To bude mít velký dopady zase, protože to je prostě dodávka plynu do Evropy prostě a tak dál, tak musíme hledat alternativy.“ (R2)

Mezi respondenty nepadla ani jednoznačná shoda na tom, zda se téma války týká přímo České republiky. První část respondentů uvádí, že se nás konflikty týkají pouze „okrajově“ (R9) či dokonce, že se nás týkají všechna globální témata „kromě toho konfliktu na východě Evropy“ (R4). Naopak podle druhé části se Česka konflikty mohou týkat kvůli členství v NATO či kvůli migraci obyvatelstva. Zde tak lze opět pozorovat **vztah mezi kódem válka a kódem migrace**.

„Třeba Ukrajina se nás může týkat taky, ať už třeba nějakou migrací obyvatelstva, že jo není to z té Ukrajiny daleko k nám, když to vezmeme globálně i to že sme člen NATO, které se do toho může nák zapojit.“ (R9)

Je však nutné podotknout, že všechny tyto názory zaznívaly od respondentů ještě před začátkem konfliktu na Ukrajině. Po vpádu ruských vojsk na Ukrajinu nikdo z respondentů téma války přímo ve vztahu s Českem nezmínil.

V souvislosti s válkou uváděli respondenti také další globální témata jako mediální válka, internet, propojování informací či problém dezinformací. Válka byla rovněž zasazována do historického kontextu („konflikty můžou vyplývat a často vyplývají z nějakých těch historických souvislostí“ (R11)), na jehož základě hovořili respondenti o konfliktech

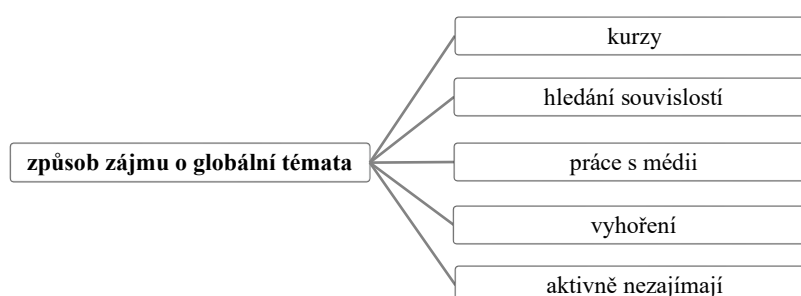
rasových či náboženských. Zde tak lze pozorovat **vztah mezi kódem válka a kódem náboženství**.

HVO 2: Jak se učitelé zajímají o globální témata?

Způsob zájmu o globální témata

Respondenti se o globální témata zabývají prostřednictvím různých možností, kterým autorka přiřadila pět kódů zobrazených ve schématu 8.

Schéma 8: Způsob zájmu o globální témata



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Zprv, respondenti se za pomoci účasti na **kurzech** zaměřených na problematiku globálních témat (např. od Člověka v tísní) či na práci s médii sebevzdělávají.

„Vobčas si nějakaj takovej kurzik i dám [...] od Člověka v tísní sem dělaj klimatickou změnu jako kurz.“ (R2)

Zadruhé, aby bylo možné globální témata správně vysvětlit, je třeba je pochopit, čehož lze dosáhnout prostřednictvím **hledání souvislostí**.

„Čím dál častěji hledám ty historické a kulturní souvislosti s věcmi které potom jako by se třeba o nějakých těch územích dozvím abych to dokázala sama pochopit a pak právě zase třeba i vysvětlit.“ (R11)

Zatřetí, respondenti **pracují s médii**, přičemž sledují zpravodajství či internetové zdroje. Tomuto kódu se autorka více věnuje v rámci cíle 1 HVO 3.

Může se však stát, že ačkoliv se respondent o globální témata v minulosti zajímal, postupem času došlo kvůli jeho částečnému **vyhoření** k omezení tohoto zájmu.

„Jako takový to nadšení s čím člověk vstupuje do tý práce a do všeho a všechno to vidí jako na začátku jak... je jiný než prostě po dvaceti letech [...] to nadšení že prostě teď předám prostě to co vím to co jsem načetla a že tím zlepším svět.“ (R15)

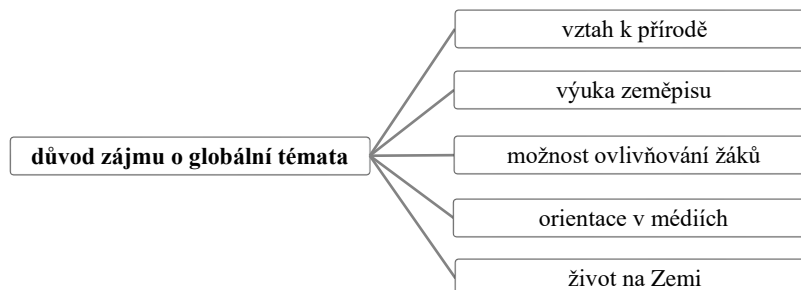
Jedna respondentka uvedla, že se o globální témata **aktivně nezajímá** („no moc ne“ (R8)), a pokud už, tak pouze ze zpráv, přičemž takovou informaci mnohdy vypustí z hlavy.

„Člověk do toho musí proniknout, musí tam pochopit ty ty souvislosti a pak třeba že jo je to pro něj zajímavý že pokud o tom člověk moc neví, tak prostě si to vyslechne že jo a třeba pustí to z hlavy.“ (R8)

Důvod zájmu o globální témata

Respondenti uváděli různou škálu důvodů, proč se zajímají o globální témata. Autorka jim přiřadila pět kódů zobrazených ve schématu 9.

Schéma 9: Důvod zájmu o globální témata



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Někteří respondenti se zajímají o globální témata kvůli tomu, že mají rádi přírodu. Tento **vztah k přírodě** podle nich souvisí mimo jiné i s tím, že žijí na Vysočině.

„Mám docela úzký vztah k přírodě a tady na té Vysočině to asi jako jinak nejde tady kdo se narodí na Vysočině, tak má prostě blízký vztah k přírodě.“ (R1)

Dále respondenti svůj zájem o globální témata vysvětlují tím, že **učí zeměpis**, ke kterému podle nich globální témata přirozeně patří.

„Myslím si že to patří k tomu že učím zeměpis.“ (R14)

Dalším důvodem může být záměrná **možnost ovlivňovat žáky** a motivovat je k uvažování o globálních tématech jakožto o něčem užitečném.

„Mě to vždycky jako hodně motivovalo těmhle tématům se věnovat právě kvůli tomu že můžu ovlivňovat vlastně jakoby poměrně hodně těch studentů a motivovat je vlastně k nějakému uvažování který je... který vnímám jako prospěšný.“ (R15)

Respondenti se rovněž zajímají o globální témata proto, aby byli schopni se lépe **orientovat v médiích** a kriticky se nad jejich obsahem zamyslet.

„Je důležité aby se každý každý měl nějaký nadhled a dokázal se nad těmi tématy a tomu co přichází z médií ať už těch hromadných anebo sociálních tak aby se nad tím dokázal nějakým způsobem zamyslet kriticky a pochopit v nějakých těch souvislostech že to prostě není jenom že nám jenom někdo něco přikazuje ale že to třeba může mít nějaký hlubší důvod.“ (R3)

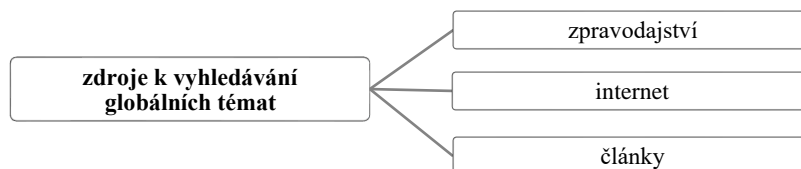
V neposlední řadě se respondenti zajímají o globální témata z toho důvodu, že **žijí na Zemi** s tím, že by všichni měli vědět, jak se k ní chovat tak, aby byla co nejdříve doba obyvatelná.

„Je potřeba se tím zabývat a i vzdělávat jako vostatní že je to všechno co děláme má nějaký důsledek a ta planeta není nevyčerpatelná.“ (R2)

HVO 3: Jaké zdroje využívají učitelé k vyhledávání globálních témat?

Respondenti v případě vlastního zájmu o globální témata využívají tři druhy zdrojů, podle nichž autorka pojmenovala rovněž kódy zobrazené ve schématu 10.

Schéma 10: Zdroje k vyhledávání globálních témat



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Zaprvé, respondenti sledují **zpravodajství**, ať už v televizi nebo na internetu. Preferují např. Českou televizi, Český rozhlas či Novinky.cz. Zároveň však uvádí, že je potřeba pátrat po informacích více do hloubky a nezůstávat pouze u přečtení titulku.

„Primárně se většinou podívám na nějaký zpravodajství jako třeba na stránkách Český televize nebo na Seznamu a pak když mě tam něco zaujme tak třeba jako du do nějakých dalších prostě jakoby stránek.“ (R14)

Někteří respondenti využívají rovněž cizojazyčné zpravodajské zdroje, např. americké či ruské, přičemž jako příklad lze uvést Svobodné slovo.

„Je spoustu zajímavějších ruských serverů... spoustu zajímavějších amerických serverů který se netýkají vlády který sou nevládní.“ (R7)

Zadruhé, respondenti hledají informace na **internetu**, a to z toho důvodu, že na něm lze najít informace nejaktuálnější. Hledají aktuality ze světa (**vztah mezi kódem zpravodajství a kódem internet**), zadávají klíčová slova do vyhledávače nebo navštěvují konkrétní stránky jako NASA nebo Google Earth.

„Primárně na internetu protože tam se asi nejaktuálněji a nejdříve objeví jakoby ty novinky v rámci toho globálního celého světa.“ (R11)

„Dám si do vyhledávače název toho tématu vyjede mi to nějaké stránky pár jich přečtu pár jich zhodnotím a něk jako moc neřeším z jakého je to zdroje i když bych měl ale předpokládám teda že sem schopen zhodnotit jestli to důvěryhodný zdroj nebo není.“ (R9)

Poměrně oblíbeným internetovým zdrojem je také Wikipedie. Respondenti se však liší v tom, jakým způsobem jí vnímají. Zatímco někteří zmiňovali Wikipedii jako jeden z hlavních zdrojů („určitě z Wikipedie“ (R9)), pro jiné se jedná o zdroj pouze k povrchnímu seznámení se s informací. V neposlední řadě je třeba také uvést sociální sítě, které dnes hrají významnou roli ve sdílení informací. Pro příklad lze uvést např. Twitter, na kterém jeden z respondentů sleduje konkrétního odborníka, kterému je možné vzhledem k jeho odbornosti důvěřovat.

„Můžu jmenovat Petra Brože fyzika z Geofyzikálního ústavu který se teďka co byly v poslední době erupce co ovlivní celý svět když můžu zmínit třeba výbuch té podmořské sopky Tonga zase to mělo obrovský vliv na celým světě respektive ne že by nás to zasáhlo že by se tady něco špatného dělo ale ta data

o tlakových vlnách byly naměřitelný i tady u nás tak o takových věcech tam třeba informuje a je to člověk kterému asi můžu věřit díky té jeho odbornosti.“

(R3)

Zatřetí, respondenti využívají jako zdroj informací **články**. Jedná se jak o články odborné (hlavně zahraniční), převážně však o články z časopisů. Oblíbenými časopisy jsou National Geographic, Geografické rozhledy, Koktejl, Lidé a Země nebo Respekt.

„Týdeník Respekt... takže z toho čerpám jakoby informací hodně nejenom těch globálních ale takových těch... nebo i těch geopolitických to jsou taky jako takový globální věci“ (R15)

Cíl 2: Zjistit stav začleňování globálních témat do výuky

Cíle *Zjistit stav začleňování globálních témat do výuky* bylo dosaženo prostřednictvím čtyř hlavních výzkumných otázek, a to:

1. Jaký je aktuální stav začleňování globálních témat do výuky?
2. Jak je důležité začleňovat globální témata do výuky?
3. Jaké zdroje využívají učitelé pro výuku globálních témat?
4. Jak učitelé vnímají pojem globální rozvojové vzdělávání?

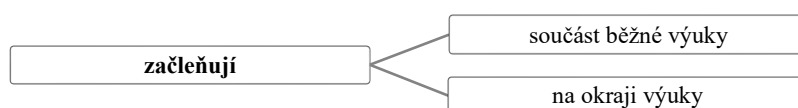
Následující text obsahuje analýzu odpovědí respondentů související s těmito výzkumnými otázkami.

HVO 1: Jaký je aktuální stav začleňování globálních témat do výuky?

Globální témata v zeměpise

Respondenti uvádí, že globální témata začleňují alespoň v minimálním měřítku od primy osmiletého gymnázia nebo od prvního ročníku čtyřletého gymnázia (o šestiletém gymnáziu se nikdo nezmiňoval). Autorka vytvořila dva kódy na základě toho, zda respondenti vnímají globální témata jako součást běžné výuky či s nimi pracují spíše okrajově (viz schéma 11).

Schéma 11: Jak začleňují učitelé globální témata do výuky?



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

První část respondentů chápe globální témata jako **součást běžné výuky**, to znamená jako témata, která do zeměpisu přirozeně patří. Někteří se snaží je „*začleňovat do výuky třeba i opakovaně alespoň krátce třeba při každé možné příležitosti*“ (R15), a to z toho důvodu, „*aby se to těm studentům jakoby propojilo, aby se jim to dostalo pod kůži*“ (R15). Respondenti začleňují globální témata běžně do fyzické, socioekonomické i regionální geografie. Neplatí však, že by všichni respondenti zařazovali globální témata do všech těchto tří oblastí. Zatímco někteří začleňují globální témata především do fyzické geografie, jiní preferují jejich zařazování spíše do regionální geografie. Jedna

z respondentek uvádí, že na základě širokého záběru globálních témat přirozeně provazuje také témata geografická. Jako příklad udává téma klimatické změny:

„Když je to atmosféra, takže se budu zmiňovat o... třeba skleníkovým efektem a ozonový díře, tak to jako určitě budu, ale zase vod toho se dostaneme třeba k letecké dopravě a k tomu, kde sou nějaký letiště a tak [...] u tý... hydrosféry, tak jakože tam budu mluvit vo tom, že podstatná část sladký vody je v ledovcích, ale pak se zase dostaneme k tomu, že prostě když se zvýší teplota, takže se vrátíme zpátky do atmosféry, takže to bude znamenat prostě, že jako odtajou části ledovců a že tím pádem se vodkreje třeba pobřeží na Antarktidě, to znamená, že se pak dostaneme k vlastně biosféře že se tam jakoby změní to zastoupení rostlin a živočichů, kteří tam žijou.“ (R14)

Naopak jiní respondenti (i když v menším měřítku) zapojují globální témata do výuky spíše **okrajově** s tím, že je pouze krátce zmíní.

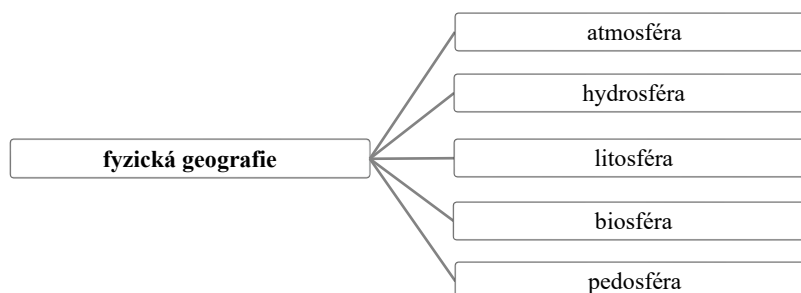
„Je to jenom taková krátká zmínka nebo něk se tomu víc nevěnujem.“ (R8)

V následujících odstavcích je popsáno, jaká globální témata začleňují respondenti do fyzické, socioekonomické a regionální geografie. Těmto třem geografickým oblastem autorka přiřadila celkem jedenáct kódů, jejichž názvy se shodují s jednotlivými geografickými tématy. U každého kódu, tj. geografického tématu, jsou popsána konkrétní globální témata, která respondenti do daného geografického tématu respondenti začleňují.

Vzhledem k tomu, že mezi jednotlivými kódy (uvedenými jak v této části (tj. *Globální témata v zeměpise*), tak v části *Spektrum globálních témat* (str. 41)) existují vazby, jsou tyto vazby pro větší přehlednost rovněž zaznamenány ve schématu 13 (str. 60).

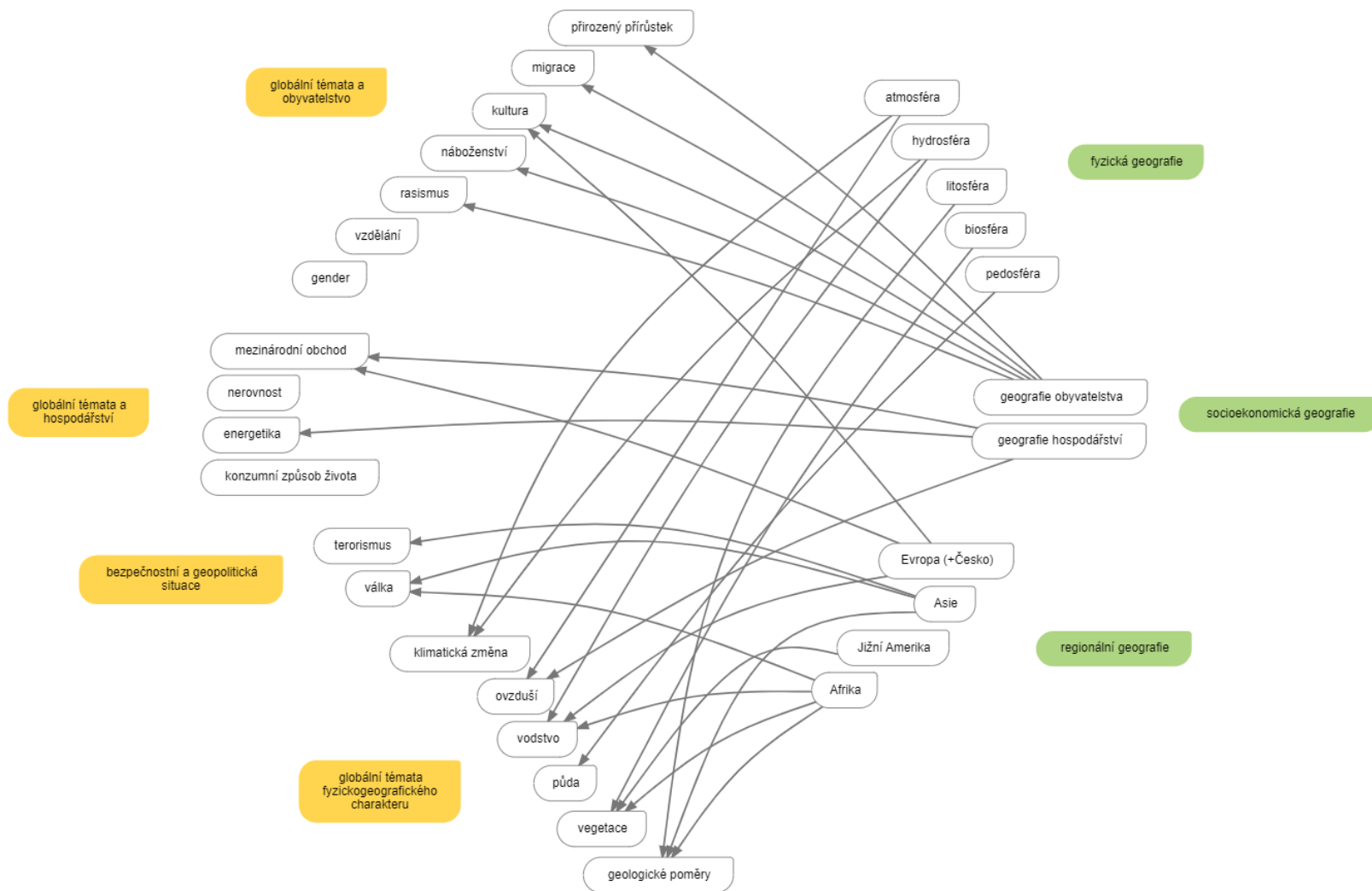
Fyzické geografii přiřadila autorka pět kódů zaznačených ve schématu 12.

Schéma 12: Globální témata jako součást fyzické geografie



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Schéma 13: Globální témata v zeměpise a spektrum globálních témat – vztahy mezi kódy



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

První sférou je **atmosféra**, do které respondenti zařazují klimatickou změnu a s ní související skleníkový efekt, narušení ozonové vrstvy či znečištění ovzduší. Dále zmiňují všeobecnou cirkulaci atmosféry a rozložení podnebných pásů. Jedná se tak mnohdy o témata, která jsou popsána **v kódu klimatická změna a v kódu ovzduší**.

„Ty globální klimatický změny, který si myslím, že to je pro zeměpis jako gró... že nevím, jako kterej předmět by se měl víc se zabývat téma globálními klimatickejma změnama než zeměpis.“ (R10)

Druhou sférou je **hydrosféra**, do níž respondenti začleňují primárně „*dopady změny klimatu na hydrosféru*“ (R11). Jedná se tak například o stoupající hladinu oceánů, oteplování oceánů, zpomalování mořských proudů či ledovce. Dále lze zmínit „*problém Aralského jezera*“ (R10). Je zde tak vidět **vztah mezi kódem hydrosféra, kódem klimatická změna a kódem vodstvo**.

Třetí sférou je **litosféra**, kam respondenti řadí deskovou tektoniku či působení větru.

„Působení větru... takže tam mám desertifikaci, Sahel.“ (R10)

Čtvrtou sférou je **biosféra**, do které respondenti začleňují problematiku tropických deštných lesů například v souvislosti s produkcí kyslíku nebo s pěstováním palmy olejně. Je tak možné pozorovat **vztah mezi kódem biosféra a kódem vegetace**.

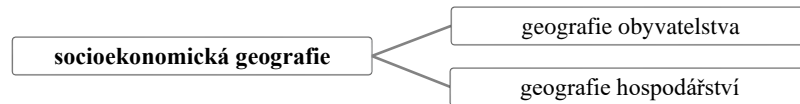
„Kácení pralesů... může to mít třeba vliv na produkci kyslíku celosvětově.“ (R9)

Poslední sférou je **pedosféra**, do níž lze zařadit například využívání půd či jejich degradaci. Existuje tak **vztah mezi kódem pedosféra a kódem půda**.

„Zneužívání nebo využívání půdy pro pěstování já nevím třeba květin na úkor obživových plodin.“ (R15)

Dále se respondenti věnují socioekonomické geografii, přičemž globální témata začleňují do učiva obyvatelstva a hospodářství. Socioekonomické geografii tak byly přiřazeny dva kódy (viz schéma 14).

Schéma 14: Globální témata jako součást socioekonomické geografie



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Respondenti se u **geografie obyvatelstva** věnují například porodnosti a úmrtnosti, hustotě zalidnění a osídlení po světě, přelidněnosti, migraci, rasám, národům, jazykům, náboženství, potravinám, hladu a rozvojové spolupráci. Lze tak pozorovat **vztah mezi kódem geografie obyvatelstva, kódem přirozený přírůstek, kódem migrace, kódem kultura, kódem náboženství a kódem rasismus.**

„U obyvatelstva se samozřejmě zabýváme rasami a v rámci těch ras se dotýkáme právě třeba i problematiky toho rasismu a zase z čeho vyplývá... jak vlastně se dostávaly různé rasy na různé kontinenty, kam už vlastně byly jakoby opravdu přemístěny až později [...] a jak se to vyvíjí vlastně až do současné doby a z čeho třeba vyplývá nějaká ta fobie nebo rasismus.“ (R11)

„Třeba ta zvýšená třeba úmrtnost v některých státech čím je to způsobený, že to zase třeba může být zase spojený s nějakým třeba nebezpečným průmyslem, který v té zemi je.“ (R5)

„Výhody nevýhody rozvojové spolupráce... jako v čem je to dobře a v čem to není dobře třeba a rozdíly právě rozvojová spolupráce a humanitární pomoc [...] hledáme příklady ve světě jakoby té rozvojové spolupráce s tím, že se třeba snažíme i dohledat jako nějaký dlouhodobý efekt té spolupráce.“ (R15)

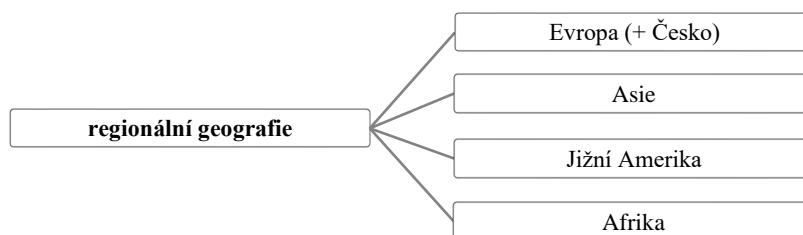
„Dávám to právě do kontrastu, že je ten svět hladovějících a proti tomu [...] lidí trpící nadváhou.“ (R10)

V rámci **geografie hospodářství** se respondenti věnují mezinárodnímu obchodu, dále globální témata začleňují do průmyslu (znečišťování ovzduší, energetika, obnovitelné zdroje) a do zemědělství. Existuje tak **vztah mezi kódem geografie hospodářství, kódem mezinárodní obchod, kódem ovzduší a kódem energetika.**

„Jsou poměrně dost překvapení, jak vlastně ten... to množství toho rybolovu je škodlivé pro celkový ten ekosystém toho oceánu“ (R1)

Někteří respondenti rovněž začleňují globální témata do regionální geografie. Autorka zde vytvořila kódy na základě toho, v rámci kterých světadílů se respondenti globálními tématům věnují (viz schéma 15).

Schéma 15: Globální témata jako součást regionální geografie



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Prvním světadílem je **Evropa**. Zde se respondenti věnují například historickému kontextu (konkrétně kolonialismu např. v souvislosti se současnou obchodní spoluprací), problematice vody (nedostatek vody a její znečištění, a to především ve spojitosti s **Českem**) nebo Evropské unii jakožto významné evropské mezinárodní organizaci. Je možné zde tedy pozorovat **vztah mezi kódem Evropa, kódem kultura, kódem mezinárodní obchod a kódem vodstvo**.

„Pokud začínáme nějaké téma Západní Evropy třeba Beneluxu tak tam je to ideální protože to jsou zakládající členové takže jako tam řekneme něco o té historii [...] ten vznik [...] a jak k tomu vůbec došlo, [...] potom ten smysl vlastně, jaké to má mělo a eventuelně bude mít výhody a jaké to má samozřejmě nevýhody a proč to třeba někde nefunguje a proč prostě z principu je strašně složité to udržet vůbec pohromadě. Jo protože ta odlišnost těch kultur a těch zemí a těch přístupů a ekonomické síly je je tak obrovský, že je vopravdu jako s podivem, že už to drží takovou dobu. A koneckonců se to začíná rozpadat že [...] a pak u těch zemí ve kterých je to třeba problematické, že jo Velká Británie [...] a z pohledu střední Evropy řešíme co to pro nás jako přineslo dobrého [...] proč do toho někteří šly v Evropě proč do toho někteří jako už na kolikátý pokus nejdou.“ (R1)

Druhým světadílem je **Asie**, v rámci které respondenti začleňují globální témata podle toho, o kterém z asijských regionů právě hovoří. Při probírání Blízkého východu se věnují tématu války (např. válka v Zálivu) ve spojitosti s těžbou ropy či terorismu, u jihovýchodní Asie začleňují téma textilního průmyslu, v rámci východní Asie hovoří o asijských tygrech či o poškození jaderné elektrárny Fukušima v souvislosti se zemětřesením, a nakonec během povídání o horských oblastech Himaláje a Karákóramu řeší problematiku dopravy a cestovního ruchu. Obecně u Asie uvádí téma drog. Lze zde tak pozorovat **vztah mezi kódem Asie, kódem válka, kódem terorismus či kódem geologické poměry.**

„Když vybuchne jaderná elektrárna v Japonsku, že to může mít důsledky i tady pro Českou republiku.“ (R8)

(U Himaláje a Karákóramu, pozn. autorky) *„budování těch cest přístupových... nakládání s odpadem třeba kterej tam vzniká.“ (R14)*

Třetím světadílem, u kterého respondenti začleňují globální témata do výuky, je **Jižní Amerika**. Zde byla zmiňována především Brazílie v souvislosti s kácením tropického deštného lesa. Existuje tak **souvislost mezi kódem Jižní Amerika a kódem vegetace.**

„Když se budem bavit o Jižní Americe a vo Brazílii tak prostě samozřejmě se dotýkáme tropickýho deštnýho lesa tam... a tak řešíme jako vůbec příčiny toho kácení důsledky jaký budou.“ (R2)

Čtvrtým světadílem je **Afrika**, v rámci které se respondenti obecně věnují etnickým problémům, dětské práci a vlivu rozložení podnebných pásů na krajinu a na obyvatelstvo. Zároveň jeden z respondentů uvádí, že si nedovede představit, aby při probírání střední Afriky nezmínil tamní problémy.

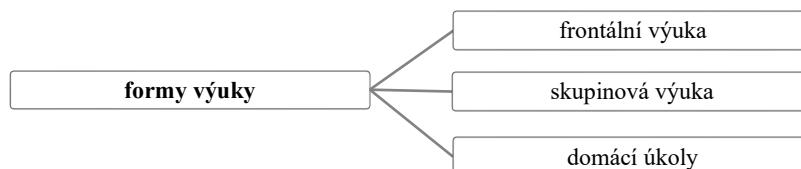
„Nedovedu si představit že budu učit střední Afriku jako seznam států a to že sou tam nějaký pralesy banány kakao a černoši jo a nezmínim prostě problém hladu desertifikace nedostatku pitný vody vobrojených konfliktů.“ (R6)

Lze tak vidět **vztah mezi kódem Afrika, kódem vegetace, kódem geologické poměry, kódem vodstvo a kódem válka.**

Formy a metody výuky

Respondenti začleňují globální témata do zeměpisu prostřednictvím různých **forem výuky**, které autorka převedla na kódy zobrazené ve schématu 16.

Schéma 16: Jaké formy výuky učitelé používají při začleňování globálních témat do výuky?



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

První, a zároveň téměř všemi respondenty uváděnou formou, je **frontální výuka**. Ačkoliv se od ní někteří respondenti snaží ustupovat, jedná se stále o nejčastější formu výuky. Důvodů lze vybrat hned několik, přičemž je lze shrnout do následující citace:

„Současná situace ve školství je taková, že jediné frontální výuka.“ (R6)

Druhou formou výuky je **skupinová práce**. Respondenti uvádí, že její výhodou je větší aktivita žáků, na druhou stranu se může stát, že někteří méně aktivní jedinci se budou schovávat za práci druhých.

„Snažím se, aby pracovali spíš oni v nějakých těch skupinkách, což většinou je docela baví bych řekla nebo minimálně sou aspoň trošičku trošičku aktivnější.“ (R5)

„Udělejte čtyřčlennou skupinu a ten je... nejchytřejší to udělá za ně a ti tam nebudou dělat nic jinýho než mastit mobil jo... pak to vydají za skupinovou práci za společnej výsledek... to není fěr... a nemáte šanci to zkontrolovat.“ (R6)

Třetí zmiňovanou formou výuky je zadávání **domácích úkolů**. Zatímco někteří respondenti domácí úkoly zaměřené na práci s globálními tématy zadávají, jiní nikoliv. Jedna z respondentek uvádí, že se snaží během vyučovací hodiny zadávat takové práce, které mohou žáci vypracovat přímo ve škole.

„Dávám jako za domácí úkol aby si třeba já nevím spočítali nebo zkusili si změřit odhadnout kolik vody spotřebovali během jednoho dne pak si

vypočítali kolik je to za týden a tak a pak si to vlastně vyhodnocujeme jaké chování vlastně vede k tomu šetření tou vodou.“ (R11)

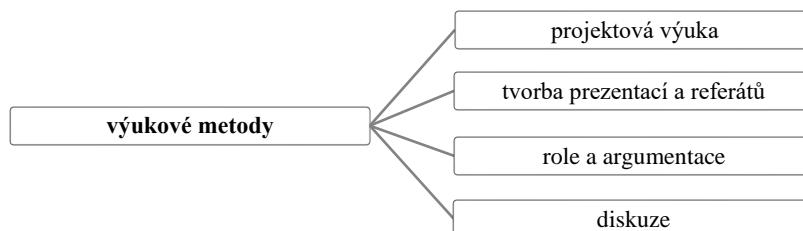
„Mojí snahou je aby ty projekty vlastně nebo ty úkoly aby voni řešili vo hodině prostě ve škole aby to nebylo takže já jim vo jako hodině vysvětlím co po nich chci a voni odcházejí z tý hodiny s tím že mají spoustu úkolů který budou řešit ještě odpoledne.“ (R14)

Respondenti rovněž začleňují globální témata do výuky prostřednictvím **výukových metod**. Někteří uvádí, že *„je potřeba je trošku střídat“* (R13), na druhou stranu konkrétně aktivizační metody nelze aplikovat neustále, protože žáky více vyčerpávají.

„Představte si kdyby vás devět hodin denně někdo aktivizoval tak přijdete domu uplně vyštavená... takže ty děti si někdy opravdu radši sednou o tom zeměpise a poslouchají ten frontální výklad toho učitele a sou strašně spokojení.“ (R13)

Autorka tuto kategorii rozdělila do čtyř kódů zobrazených ve schématu 17.

Schéma 17: Jaké výukové metody učitelé používají při začleňování globálních témat do výuky?



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Zprvée, respondenti zadávají žákům **projekty** či miniprojekty, v rámci kterých se zabývají různými globálními tématy, zpracovávají plakáty a interpretují informace. Ne všichni respondenti však mají s projektovou výukou dobré zkušenosti, lepší je podle nich představit téma pomocí výkladu (tj. v tomto případě prostřednictvím frontální formy výuky).

„Já mám třeba takový projekty v jednom ročníku, kde se mají zabývat tématem právě kulturní geografie a kde mají ten stát představit z hlediska náboženství z hlediska toho jak se oblékají z hlediska co tam jí z hlediska toho

jaká je tam typická hudba jak vypadá vlastně písmo jejich typická webová stránka.“ (R4)

„U mě úplně nezafungovalo to jako s nima řešit ten problém takovou tou projektovou formou výuky. Mám pocit že oni lepší vnímají když jim dám takovej jako základ to znamená i třeba částečně nákou jako frontální výuku kde já jim řeknu vysvětlím pár pojmů který se toho... toho problému týkají.“ (R14)

Zadruhé, respondenti nechávají žáky vypracovávat **prezentaci či referát**. Mezi témata, ze kterých si mohou vybírat, patří například konflikty, rozšíření různých nemocí, vliv dopravy na životní prostředí a nově také COVID-19.

„V prvním ročníku studenti vybírají jedno z těch řekněme globálních témat kterých mám řekněme padesát vypsanejch [...] na to zpracovávají nějaký projekt nějaký referát ve formě prezentace což potom prezentují před třídou v té formě že to téma nějak okomentují a pak následuje nějaká diskuse se spolužáky.“ (R4)

Zatřetí, respondenti zadávají studentům takové aktivity, v rámci kterých se musí žák vžít do určité **role a argumentovat**, žáci se tak během výuky stávají například pěstiteli banánů obhajující navýšení své mzdy, pracovníky sweatshopů nebo zastupiteli města.

„Už je to několik let co sem co sem si hrál na takového toho drába v té textilce⁶ [...] jim se to teda samozřejmě líbilo bylo to něco jinýho než co klasicky znají protože myslím si že většina těch hodin na gymnáziu je taková nechci říct přímo nudná ale taková spíš frontální takže pro ně to bylo určitě fajn zpestření.“ (R3)

„Část těch studentů bylo jako zastupitelé města a část byla ekologická organizace a byl tam nastolený nějaký takový problém s odpadovou problematikou.“ (R15)

⁶ Jedná se o aktivitu z metodického materiálu *Šaty dělají člověka... A kdo dělá šaty? Bavlna a pracovní podmínky v textilním průmyslu*, jejímž cílem se prožít pocity pracovníků textilní továrny. (Kulhánková a Ruferová, 2012)

„Rozdělení toho vlastně cena banánu⁷... kolik... jako kolik těch peněz z jednoho kila banánu ze třiceti korun jako připadá tomu farmářovi [...] anebo u toho kafe to taky bylo něco podobného voni hráli jako určitý role [...] jako farmáře pak ty co to vod nich vykupujou tu kávu ten kdo to praží ten kdo to převáží a tak dál a kdo by z nich mělo mít jako nejvíc a tak dál a všichni tam argumentovali svejma argumentama.“ (R2)

Zatímco někteří respondenti tak spatřují v zážitkové pedagogice velký význam, pro jiné nemá na gymnáziu své místo (*„ňákou zábavnou formu... ne... jo sme na gymnáziu“ (R6)*). Tomuto pohledu lze oponovat názorem dalšího respondenta, podle něhož má smysl vyučovat globální témata jinou než výkladovou metodou:

„Tadyta globální témata jsou opravdu... jako to asi prostě nejde prostě odvykládat u powerpointových prezentací aby si to ty děti napsali, to prostě nedává absolutně žádný smysl a tam si myslím že ta metoda kde ti žáci něco konkrétně jako dělají hrají nějakou roli nebo nebo se prostě jenom pohybují po třídě a kooperují s ostatními tak tam to má obrovský smysl a řekl bych že daleko větší než u jiných zeměpisných témat.“ (R3)

Respondenti rovněž vedou žáky k **diskuzi**, která podle nich slouží k propojování vědomostí do souvislostí či k udržení jejich pozornosti. Často kvůli nedostatku času volí spíše řízenou diskuzi (*„ne nějak... ňák propracovaně“ (R9)*). Občas se však objeví i celohodinová diskuze, kdy žáci sedí spolu s respondentem v kruhu, např. nad tématem obchodu s drogami. Diskutují rovněž nad aktualitami ze světa.

„Každou hodinu opravdu se studenty začínáme tím co se stalo... nejenom u nás ale i ve světě a snažíme se vždycky to nějak aplikovat na to co probíráme a vždycky se snažíme jako to propojit s vědomostmi které máme.“ (R12)

Respondenti během diskuze dávají žákům prostor k vyjádření vlastního názoru, což podle nich žáci velmi oceňují. Zároveň jejich názory neshazují, protože *„často žádnéj názor není špatnej jako... někdy sou ty věci tak provázaný že těch pohledů může bejt spousta“ (R13)*. Aby však bylo možné nad určitým tématem diskutovat, je třeba vést žáky k získávání vědomostí, v opačném případě by se podle jednoho z respondentů mohlo

⁷ Jedná se o aktivitu z metodického materiálu *Skvrny na banánech: Jak se žije s pesticidy tropickým zemědělcům*, v rámci které žáci srovnávají ceny banánu Fairtrade a běžného banánu mezi jednotlivé aktéry banánového obchodu. (Štěrba et al., 2012)

jednat o „tlachání“. Je proto nutné, aby se žák na diskuzi nachystal již před vyučovací hodinou (pokud již nemá dostatek znalostí z předchozího vzdělávání).

„Učit se debatovat to je... to je supr věc, ale nesmí to bejt tlachání, protože k tomu to strašně... strašně rychle sklouzne [...] to znamená že se dá diskutovat jenom o něčem, co o tom víte... čili vlastně ten člověk musí bejt nachystanej, a proto i všechny tyhlensty debaty a tyhlensty témata jsou vlastně strašně obtížný.“ (R7)

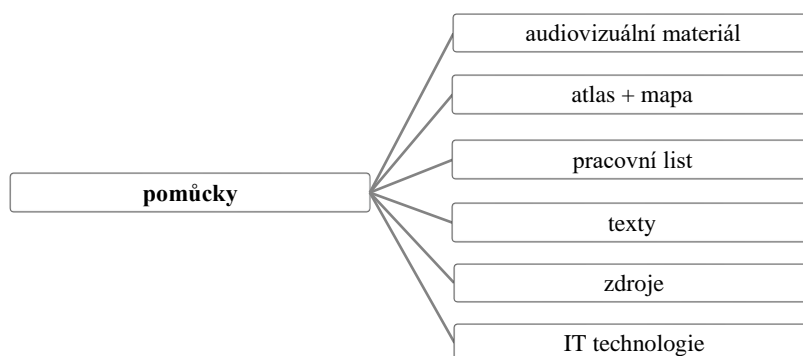
„Rozdám témata každému zvlášť nebo... nebo ve dvojicích a ty si to doma na studujou tak aby už byli připravený už na tu hodinu v tom tématu dopředu... abysme se tam neučili ale abysme si o tom už vykládali a diskutovali a... prostě říkali si ty názory a hlavně důvody proč ten názor takovej je.“ (R7)

Během povídání o globálních tématech tak podle respondentů mnohdy dochází ke kultivované diskuzi, která informačně i dovednostně posune i samotného učitele.

Pomůcky

Respondenti se v rámci začleňování globálních témat do výuky používají poměrně širokou škálu pomůcek, kterým autorka přiřadila šest kódů (viz schéma 18).

Schéma 18: Jaké pomůcky učitelé používají při začleňování globálních témat do výuky?



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Zaprvé, respondenti využívají **audiovizuální materiál**, jako jsou obrázky, videa, grafy či tabulky, přičemž jejich cílem je, aby se žáci naučili jejich obsah interpretovat a zasadit do kontextu.

„Grafy třeba států u těch zbraní, státy, kdy na 100 obyvatel, který maj jako nejmíc zbraní, tak jsme probírali proč to tak asi je.“ (R5)

Respondenti používají videa z filmových festivalů (např. Mezinárodní festival dokumentární filmu v Jihlavě či Jeden svět), videa z internetu (např. Slavné dny) nebo další dokumentární pořady jako např. Planeta Země, což je:

„nějaká společnost lidí, který cestují... vždycky rok cestují po nějaké zemi, natáčejí tam a pak z toho dělají jako takový dokumentární výukový program pro školy a dodávají k tomu DVDčko a nějaký výukový listy [...] a tam taky se zabývají téma globálníma tématama.“ (R12)

Zadruhé, respondenti využívají **IT technologie** jako interaktivní tabule, tablety či mobily. Podle respondentů se jedná o způsob, jak si žáky během hodiny získat, protože je práce s těmito technologiemi baví.

„Děcka si vezmou mobily i když nesmějou tak jim to dovolím že jo na tu hodinu a v tom sou děcka strašně zručný a přijdou i kolikrát na to co sem nevěděl.“ (R7)

„Na Google Earth třeba měření já nevím o kolik kilometrů tady ubylo deštného pralesa nebo kolik kilometrů tady ustoupil ten ledovec od roku do roku.“ (R1)

Zatřetí, respondenti používají **atlasy či mapy**, nad kterými si sdělují aktuality související s globálními tématy či jinak diskutují.

„Sme seděli normálně u těch drog jako nad mapou [...] odkud kam se ty drogy vozí, ze kterých států a to je strašně jako zajímalo.“ (R5)

Začtvrté, respondenti vytváří **pracovní listy** obsahující „doplňovačky“ (R10) nebo „spojování nákejš dvojic“ (R10) týkající se např. problému hladu a obezity ve světě.

Zapáté, respondenti v rámci začleňování globálních témat do výuky začleňují různé **texty**, a to např. články či skripta ze svých studií na vysoké škole. Na druhou stranu zdůrazňují, že žáci mají čím dál tím větší problém se v textu orientovat, přičemž příčinu vidí v tom, že žáci „opravdu od té základní školy jedou v krátkých textech... odrážky“ (R12). Vzhledem k tomu, že daná respondentka problém s orientací v textu neměla, není pro ni jednoduché tuto dovednost svým žákům předat.

Zašesté, respondenti učí žáky pracovat se **zdroji**.

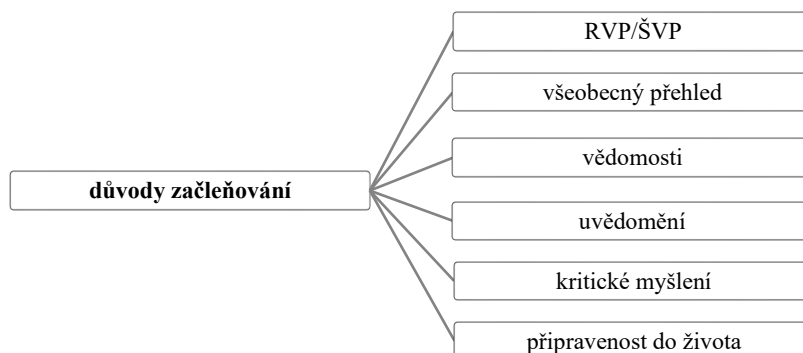
„Nechci jeden dva zdroje, chci jich určitě víc.“ (R7)

„Tak to je jakej zdroj? A jak to že v tomhle zdroji je to trošku jinak? Jakto že v tomhle zdroji je to úplně jinak?“ (R7)

HVO 2: Jak je důležité začleňovat globální témata do výuky?

Respondenti se rovněž zamýšleli nad tím, zda je důležité začleňovat globální témata do výuky zeměpisu. Všichni se shodují na tom, že se jedná o důležitou součást výuky, tudíž nikdo neoznačuje globální témata za nepodstatná. Respondenti uvádí řadu důvodů, proč je důležité tato témata do výuky zařazovat. Autorka těmto důvodům přiřadila šest kódů zaznačených ve schématu 19.

Schéma 19: Proč učitelé začleňují globální témata do výuky zeměpisu?



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Zaprvé, respondenti začleňují globální témata do výuky zeměpisu, protože jsou součástí **rámcových či školních vzdělávacích programů**.

„Já si myslím že to beztak budeme mít napsaný v nějakym RVP nebo ŠVP prostě takže se tím zabývat musím i kdybych nechtěl.“ (R2)

Zadruhé, respondenti začleňují globální témata do výuky, aby žáci získali **všeobecný přehled**. I když se snaží všeobecný přehled definovat, je pro ně obtížné určit hranici toho, jaká znalost je ještě součástí všeobecného přehledu a jaká nikoliv. Jedna ze zajímavých definic je uvedena v citaci níže.

„Aby měli nějaký přehled jako všeobecný jo to si myslím že strašně důležitý ať prostě vodsud nevyjdou jako lidi který se v tom světě neorientují.“ (R2)

„Pokud vím co se událo v minulosti co se děje a sem schopna to zanalyzovat v hlavě.“ (R12)

Zatřetí, respondenti začleňují globální témata do výuky, aby žáci získali **vědomosti**.

„Aby ti studenti s tím byli seznámeni.“ (R8)

Začtvrté, cílem respondentů je, aby si žáci něco **uvědomili**, a to konkrétně například cestu, kterou musí urazit věci, než se k nám dostanou, a s tím související konzumní způsob života, dále nutnost chránit životní prostředí nebo to, že tyto problémy, které způsobujeme, nás mohou i zpětně ovlivňovat.

„Aby prostě si uvědomili že konzumní způsob života který je nám tady předkládaný a kterému prostě podléháme masově... podléhám mu taky a vím to... přiznávám si to... není ten jediný možný a že jako v takovém měřítku v jakém ho tady provozujeme je neudržitelný.“ (R15)

„Aby si ty žáci uvědomili, jak... to že jim vykáčíme kus lesa ovlivní ty zvířata, jak to zpětně zase může ovlivnit zase člověka.“ (R5)

Zapáté, cílem respondentů je, aby se žáci nad problémy, které kolem sebe mají, dokázali **kriticky** zamyslet, vyhodnotit je, vytvořit si vlastní názor podložený argumenty a zaujmout k nim kritický a relevantními informacemi podložený postoj, čímž je možné zamezit podléhání zkresleným informacím na internetu.

„Aby se dokázali nad těmi problémy které tady okolo nás sou a které budou ještě přicházet aby se nad nimi dokázali zamyslet a nějakým způsobem kriticky zhodnotit a nebrat jenom nějakou tu povrchní informaci ale opravdu si k tomu... se na to podívat z různých úhlů pohledu, protože zeměpis není jen jeden úhel pohledu.“ (R3)

„Aby dokázali nejenom přejímat nějaké názory jen tak suše přejímat ale aby si opravdu dokázali vytvořit vlastní názor obhájit ho a argumentovat používat relevantní argumenty.“ (R3)

Zašesté, respondenti začleňují globální témata do výuky, protože chtějí žáky **přípravit do života**. Podle respondentů žijeme v globalizovaném světě, v němž se nelze zajímat

pouze o region, ve kterém žijeme, protože globální témata se nás budou týkat čím dál tím víc.

„No protože se nás budou týkat čím dál víc a budem na to muset být připravení, jako nemůžem už se prostě divit že prostě za pět let zase někdo něco vyzkoumá a řekne tak my budem... my spráskneme ruce a budem se tvářit že to je zase něco nového, my už to tady víme desítky let že k globálním změnám prostě dojde a a spousta lidí je pořád překvapená, takže proto je důležitý se o tom bavit.“ (R1)

V neposlední řadě uvádí, že i sami žáci vnímají, že globální témata jsou něčím, co se týká jejich životů, avšak někdy neví, jak s daným problémem pracovat, a proto se jim respondenti snaží pomoci s uchopením otázek, se kterými žáci přijdou.

„Já si myslím že že spousta z nich se taky trápí, že se o tom teď hovoří hodně teď a a že se o to teď třeba taky zajímají a a neví, jak to uchopit.“ (R1)

Respondenti chtějí vychovat žáky k tomu, aby se stali plnohodnotnými občany, platnými členy společnosti, omezit jejich strach z neznámého a dát jim najevo, že i oni sami mohou přispět k zlepšení situace. Zároveň vnímají, že musí připravit žáky na to, že si budou muset v budoucnu odepřít určitý standard, který dnes vnímáme jako běžný.

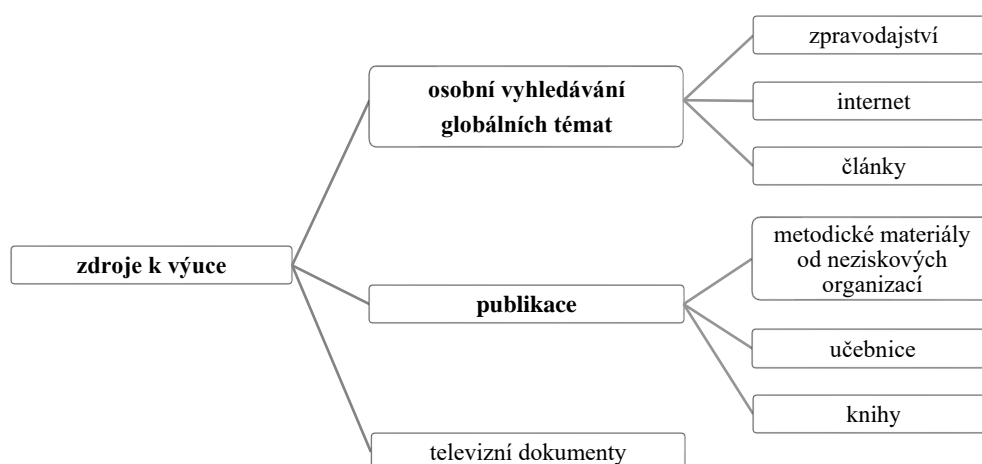
„Je fajn se o tom vlastně... to nějak řešit ve smyslu že se nemusíme bát toho že nám sem přijdou imigranti že nám zaberou naše chaty a podobně jak jsme slyšeli před volbami.“ (R3)

„Snažím se jako studenty připravovat na to, že si budem muset něco odepřít a to ve velkym, jo že prostě to co máme teď v dopravě, že se dostaneme kamkoliv, kdykoliv, tak já si myslím že to jako nebude už za třeba pár desítek let až tak úplně možný.“ (R1)

HVO 3: Jaké zdroje využívají učitelé pro výuku globálních témat?

Respondenti následně vyjmenovávali zdroje, ze kterých čerpají pro svou výuku při začleňování globálních témat do zeměpisu. Autorka jejich odpovědím přiřadila sedm kódů zaznamenaných ve schématu 20.

Schéma 20: Jaké zdroje využívají učitelé pro výuku globálních témat?



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Někteří respondenti uvádí, že k výuce používají stejné zdroje, jako které využívají pro **osobní vyhledávání globálních témat**. Existuje tak **souvislost mezi touto kategorií a kategorií zdroje k vyhledávání globálních témat**.

„Jestliže něco jakoby najdu a je to zajímavý tak jim to většinou přepouštím.“

(R6)

Respondenti tudíž i k výuce využívají např. **internet**, přičemž konkrétně pro výuku používají konkrétní weby jako Gapminder, Dollar Street, Factbook či Google Earth. Na internetu lze najít také vysokoškolské závěrečné práce, které mohou být rovněž cenným zdrojem.

„Google Earth je vynikající aplikace kde sou časoběry, kde prostě sou krásně vidět ty klimatické změny po jednotlivých desetiletích, jak se rozrůstají města, jak tam stoupá počet obyvatel.“ (R1)

Podobné je to rovněž se **články** z časopisů, přičemž v této kategorii lze navíc přidat časopisy jako Dnešní svět nebo 100+1, které mnohdy obsahují články zaměřené na globální témata.

„Nejčastěji Dnešní svět což je jakoby časopis který vychází a má i online podobu s ověřenými zdroji takže tam je i pak spoustu odkazů.“ (R10)

„Poměrně dost také čerpám ze 100+1 se přiznám protože si myslím že to prostě je vopravdu renomovaný časopis který se opírá o dobré zdroje a má se o co opřít.“ (R12)

Dále respondenti využívají různé **publikace**. V první řadě by se jednalo o **metodické materiály neziskových organizací**. Konkrétně jmenovali organizace Člověk v tísni, NaZemi, Lipka a Odyssea.

„S oblibou metodiky od organizace NaZemi, oni tam mají ten seriál Svět v nákupním košíku tak to je to je perfektní.“ (R3)

„Stránky právě Člověka v tísni [...] oni tam mají hodně materiálů mají tam různé aktivity do hodin.“ (R15)

Zadruhé, někteří respondenti pro seznámení žáků s globálními tématy používají české **učebnice zeměpisu**. Byly jmenovány učebnice Příroda a lidé Země (Nakladatelství České geografické společnosti), Zeměpis 9 (Nakladatelství Fraus) či jak starší, tak nejnovější verze učebnice Makroregiony světa (Nakladatelství České geografické společnosti).

„Mně hrozně líbí učebnice Makroregiony světa a tam právě jsou ty globální souvislosti.“ (R11)

Na druhou stranu ne všichni učitelé učebnice využívají, a to například z důvodu jejich neaktuálnosti.

„Držím se pořád toho že každá učebnice zeměpisu v době v době kdy se vydala tak už je vlastně zastaralá.“ (R4)

„Když vidím ty učebnice zeměpisu tak ty sou... no... pro střední školy udělaný hrozně a sou vlastně dvacetpět let opisovaný to samý byt' se to jinak nazve a říká se že se to učí jakoby jinak, ale jako nikam sme se neposunuli“ (R4)

Zatřetí, jedna z respondentek využívá **knihy**, například Cvičení a hry pro globální výchovu 1 a 2.

„Cvičení pro globální výchovu... z ní taky hodně čerpám, když mám možnost a prostor.“ (R5)

Dále respondenti čerpají z různých **televizních dokumentů** jako Cestománie, Na cestě, Afrika z výšky nebo Asie z výšky.

„Sleduju dokumenty a občas si dělám poznámky...ty poznámky si pak teda zařazuju do svých příprav nebo k tomu tématu a pak jim to třeba sdělím.“

(R8)

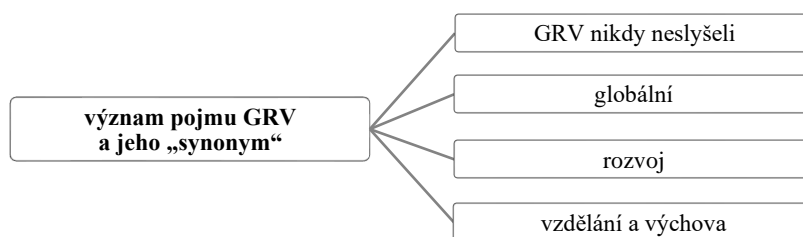
HVO 4: Jak učitelé vnímají pojem globální rozvojové vzdělávání?

Autorka se rovněž zajímala o to, jakým způsobem učitelé vnímají pojem globální rozvojové vzdělávání. Ačkoliv v České republice bývá nejběžněji používán právě termín globální rozvojové vzdělávání, může se stát, že se vzhledem k vývoji terminologie popsané v kapitole 1 (str. 9) respondenti v minulosti setkali pouze s jeho „synonymy“, a tudíž by bylo zkreslující se jich dotazovat pouze na význam pojmu GRV. Z tohoto důvodu se autorka respondentů ptala na následující pojmy:

- globální rozvojové vzdělávání,
- rozvojové vzdělávání,
- globální vzdělávání,
- globální výchova,
- globální občanství.

Cílem není zjistit rozdíl mezi těmito pojmy. V následujícím textu je proto místo na popis jednotlivých pojmů a rozdíly mezi nimi kladen důraz na význam těchto pojmů komplexně. Na základě této terminologie autorka odpovědím respondentů přiřadila celkem čtyři kódy zobrazené ve schématu 21.

Schéma 21: Význam pojmu globální rozvojové vzdělání a jeho „synonym“



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

V první řadě je nutno uvést, že výrazná část respondentů pojmy spjaté s **GRV nikdy neslyšela**, a tudíž je pro ně obtížné tyto pojmy definovat či charakterizovat. Prakticky se nestalo, aby minimálně první čtyři pojmy z výše uvedeného seznamu někdo dokázal charakterizovat jinak než pouhým uváděním potenciálních klíčových slov. Někteří uvádí, že se s některým z těchto pojmů setkali „*jen tak letmo*“ (R3) nebo si tímto setkáním nejsou jisti. Ačkoliv výrazně menší část respondentů v případě některých pojmů uvedla, že se s pojmy někdy v minulosti setkali, nebylo pro ně i v tomto případě snadné je charakterizovat.

Výraz **globální** u respondentů evokoval souvislost s globálními problémy či myšlení v globálních souvislostech. Nejbližší bylo respondentům propojení výrazu globální s výrazem občanství. Ačkoliv se jedná o sousloví, se kterým se opět v naprosté většině nikdy nesetkali, bylo pro ně nejjednodušší toto slovní spojení charakterizovat. V této souvislosti je globální občan občanem celé planety bez ohledu na to, v jaké zemi žije, a cítí zodpovědnost za celou planetu, protože to, co on sám dělá, může mít vliv na všechny obyvatele Země. Neměl by tak řešit pouze lokální problémy, ale také globální.

„Nejsem pouze jako obyvatelem státu jako který je omezen nějakým územím a hranicemi ale jako že vlastně žiju na Zemi a tím pádem všechno co dělám tak má vliv prostě jako na všechny... všechny lidi který tady žijou.“ (R14)

„Že jsem občanem tady třeba na Vysočině a ve městě X⁸ tak to neznamena že se vlastně jenom zajímám o město X a řeším jenom nějaké problémy třeba ekologické tady ale [...] třeba i to že se něco stane v Tokiu tak tak může být pro mě důležité.“ (R3)

Výraz **rozvoj** respondentům připomínal např. udržitelný rozvoj, Cíle udržitelného rozvoje, rozvojovou spolupráci, rozvojové země či rozvoj osobnosti.

„Já bych řekl že to souvisí s takovejma téma sedmnácti hlavníma tématama co vymyslel OSN ne?“ (R2)

Respondenti v souvislosti s touto terminologií rovněž uvažovali nad významem výrazů **vzdělávání a výchova**. Zatímco někteří respondenti v této souvislosti mezi těmito výrazy

⁸ Z důvodu principu anonymity byl původní název města v citaci zaměněn za „město X“.

nevidí rozdíl („*to asi bych úplně nerozlišovala*“ (R14), podle jiných je rozdíl jasně pozorovatelný.

„Ta výchova už je spíš už o nějakých těch názorech postojích více než třeba že v tom klasickém vzdělávání tak je to přece jenom o tom předat nějaká fakta naučit se něco konkrétního tu výchovu spíš беру na takové možná měkčí dovednosti a pocity.“ (R3)

Výraz vzdělávání respondentům **v souvislosti s kódem globální** evokuje vzdělání o globálních tématech či vzdělání všude, naopak **v souvislosti s kódem rozvoj** se respondentům vybavilo vzdělávání „*těch lidí v těch rozvojových státech*“ (R5). V rámci výrazu výchova se jednomu z respondentů vybavilo průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, přičemž podle tohoto respondenta význam slova výchova v tomto kontextu připomíná spíše výchovy spjaté se socialistickým Československem.

„Připomíná to nějaký totalitní výchovy... to zní skoro jako výchova k socialistickému myšlení.“ (R4)

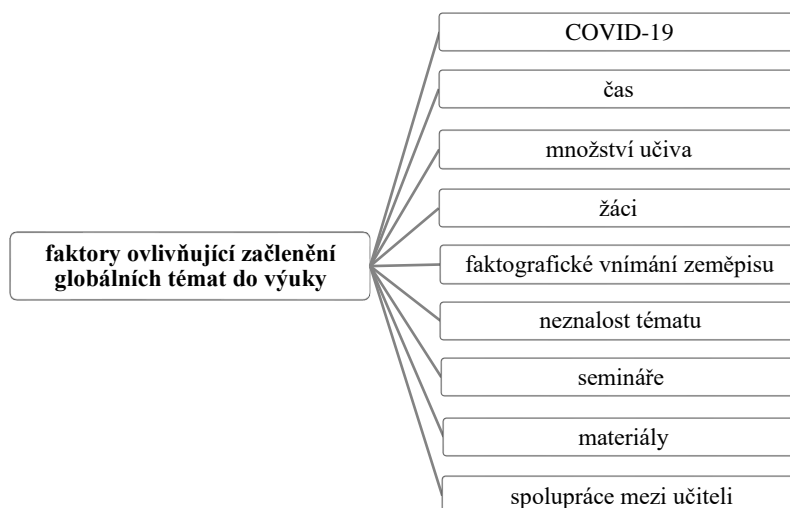
Cíl 3: Zjistit, jak zlepšit začlenění globálních témat do výuky

Cíle *Zjistit, jak zlepšit začlenění globálních témat do výuky* bylo dosaženo prostřednictvím čtyř hlavních výzkumných otázek, a to:

1. Co učitelům brání v začleňování globálních témat do výuky?
2. Jaké jsou potřeby učitelů ve vztahu k výuce globálních témat?
3. Co učitelům pomáhá v začleňování globálních témat do výuky?

Vzhledem k zjevnému a nezanedbatelnému prolínání těchto otázek popisuje autorka tento cíl komplexně jako seznam faktorů ovlivňující začlenění globálních témat do výuky zeměpisu. Těmto faktorům bylo přiřazeno devět kódů zobrazených ve schématu 22 (str. 79).

Schéma 22: Faktory ovlivňující začlenění globálních témat do výuky zeměpisu



Zdroj: vlastní zpracování (2022)

Poměrně novým faktorem omezující možnosti začleňování globálních témat do výuky je pandemie **COVID-19**, která ovlivňuje podobu výuky od března 2020. Dle respondentů nebyl čas tato témata v době distanční výuky začleňovat. Z tohoto důvodu by ocenili absenci této pandemie a přítomnost standardní výuky („*abychom furt nebyli něk tím covidem prostě postižený*“ (R10)).

„*Když se učilo online, tak tady na tyhle témata nezbyl čas... že člověk jel po těch základních takových těch liniích.*“ (R15)

Jedním z nejčastěji uváděných faktorů je faktor **času**, který lze rozdělit na dvě množiny, a to čas na přípravu výuky a čas během vyučovací hodiny. V rámci přípravy výuky respondenti uvádí, že jim hodně času zabere vytváření či hledání vhodných materiálů a zdrojů ke globálním tématům a zkoumání těchto témat do hloubky. Lze tak pozorovat **vztah mezi kódem čas a kódem materiály**.

„*Už jenom tím hledáním strávím dost času... najdu materiálů asi dost, ale velká část z nich bude asi nechci říct úplně jako nepoužitelná, třeba nebude splňovat úplně to, co bych očekával.*“ (R3)

Ještě do těžší situace se dostávají učitelé „začátečníci“.

„*Co mi ještě zabíralo čas anebo co mi přišlo náročné, tak jako zpočátku vybrat vůbec co vlastně učít... tím jak já sem vlastně učil všechny ročníky*“

vždycky poprvé a jenom jednou, tak vždycky jsem seděl nad tím... tady mám nějaké téma a teďka co vlastně bych chtěl tím tématem sdělit.“ (R3)

Respondenti by tak uvítali více času na přípravu výuky. Přímo jedna z respondentek uvádí, že by jí pomohlo, když by „měla na to víc času si to připravit“ (R14).

Respondenti rovněž zmiňují nedostatek času během vyučovací hodiny, a to především v případech, kdy chtějí globální témata představit žákům aktivizační výukovou metodou. Z tohoto důvodu se respondenti ocitají ve skluzu.

„Když chce člověk s nima dělat nějakou skupinovou práci, tak většinou oni to jednu hodinu dělají a celá další hodina padne na nějakou prezentaci, rozbor, hodnocení, takže sou to dvě hodiny, a tím, že třeba ten zeměpis máme dvě hodiny týdně, tak je to celej týden tímhle nectím jako strávenej.“ (R5)

Další faktor se týká **množství učiva**. Respondenti upozorňují na nutnost předávat žákům velké množství učiva související s přeplněností rámcových vzdělávacích programů, školních vzdělávacích programů a učebních plánů, kvůli kterým není reálné více začleňovat globální témata do výuky.

„Chtělo by toho tam strašně moc vystříhat [...] protože když se máte bavit o globálních tématech, což je vlastně to praktický, o čem se vůbec jako můžete bavit, když se bavíte vo atmosféře nebo hydrosféře, tak to co se vás dotýká sou ta globální témata tak na to není čas.“ (R1)

„Když mám popsat ten stát opravdu z hlediska polohy vodstva nerostných surovin podnebí obyvatelstva hospodářství a vyzdvihnout možná nějaký cestovní ruch tak tam prostě už na nic jinýho nezbude čas no.“ (R15)

Z tohoto důvodu by respondenti uvítali reorganizaci výukových kurikul, konkrétně o redukci RVP („padesát procent učiva vyházet z toho RVPéčka“ (R4)), ŠVP a lepšího sestavení učebního plánu.

„Líp si sestavit ten vzdělávací nebo prostě učební plán, třeba vyčlenit si na to třeba v každým světadílu v tý regionálce že jo nějak prostě jednu hodinu na nějaký ty problémy.“ (R8)

Rovněž padl návrh na zrušení průřezových témat, čímž by se dosáhlo toho, že by tato témata nebyla pouze „dána stranou“. Pokud by tedy již byla součástí konkrétních

předmětů, bylo by pro respondenty jednodušší stanovit si, kdy a jaké globální téma by měli do zeměpisu začlenit.

„Já si myslím že právě tohleto nešťastný zařazení že to že to je bokem těch těch hlavních výstupů který by měly být v těch předmětech.“ (R4)

„Aby to nebylo jenom jako průřezové téma, ale aby to v zeměpisu bylo prostě stanovené jako jako konkrétní téma do konkrétní oblasti.“ (R1)

Respondenti navrhuji zavést předmět, seminář či kroužek, ve kterých by bylo možné se globálními tématům více věnovat.

„Nebo by bylo fajn mít vůbec nějak jako předmět, kde by se tohleto mohlo řešit.“ (R5)

Na druhou stranu jiný respondent uvádí, že studenti nyní *„mají akorát mnohem více předmětů a ty předměty mně připadají že se mohou učit i někde jinde [...] že se to dá prostě zapojit do jiných předmětů“ (R12)*, tudíž prakticky nechat zachována průřezová témata.

Je patrné, že **kód čas a kód množství učiva spolu souvisí**. Dle autorky záleží pouze na úhlu pohledu daného respondenta, zda se na problém dívá jako na nedostatek času, kvůli kterému nelze stihnout probrat dané učivo, nebo zda se na problém dívá jako na příliš mnoho učiva, které logicky nelze za daný čas stihnout. Avšak zatímco někteří respondenti toto chápou jako problém, další uvádí, že čas, resp. velké množství učiva nemusí být problémem, pokud ví, jak si správně učební plán vytvořit.

„Já se nechci vymlouvat nějak na čas jo protože vono dneska je to daný tak že když učitel cejtí že chce tohle učit hodně tak to prostě učí hodně a je to.“ (R2)

„Podle mě je to o učiteli, jak si to udělá. Pokud o tom chce mluvit hodně, tak o tom bude mluvit hodně, pokud o tom nechce mluvit, tak o tom nebude mluvit a bude učit prostě klasicky podle materiálů třeba i starších, ale pojede prostě si svoje a a možná o to někde zakopne, ale pokud to chce řešit jako na úrovni toho, že o tom ten žák má přemýšlet, tak to je vopravdu o učiteli, to není o ŠVPěčku.“ (R1)

Další faktor se týká **žáků**, které respondenti vzdělávají. V první řadě se jedná o obecné nastavení žáků, kteří dle respondentů v posledních letech obecně přestávají jevit zájem o vzdělávání, nemají rádi zeměpis, a zároveň nejsou zvyklí pracovat aktivizačními výukovými metodami, pomocí kterých mimo jiné lze globální témata do výuky přinést.

„Ty studenty to čím dál míň jako všeobecně zajímá [...] voni si myslíjou že vlastně se... nepotřebujou vědět vůbec nic [...] pořád ta tendence je že si to všechno najdou na internetu... to... to vůbec není pravda [...] pravdivost ověřit je opravdu strašně těžká... strašně strašně těžká a právě proto by měli bejt vzdělaný od toho základu.“ (R7)

„Já když... když tam přijdu s nějakou takovou aktivitou, tak možná koukají trošku... pro ně je to zpestření, ale ale občas jako si říkají tak co jsme se vlastně jako naučily? A občas je těžký to definovat a vysvětlit jim, že často de vlastně i o nějaké pocity a uvědomění si a těžko to lze nahradit nějakým zápisem v sešitě a měl jsem zkušenost když jsem začínal učit právě ten nižší gympl, tak ty děti přišly k nám a očekávali že a vysloveně to pak po mně chtěly, že chtěly, abych tam měl tu powerpointovou prezentaci a oni si to psaly a to považovaly za učení... že už ty děti jsou prostě jsou z tý školy tak zblblý, že prostě za učení považují to, že když můžou sedět a opisovat to co nebo psát to, co jim učitel říká [...] občas někteří ozývaly že by radši prostě věděly přesně to, co si mají zapsat, to se pak naučily na písemku, tam to ze sebe vyklopí, a pak to úspěšně zapomenou a jede se dál.“ (R3)

Na druhou stranu uvádí, že právě globální témata jsou tím, co žáky zajímá a na co se sami ptají, protože se jedná o témata aktuální a atraktivní.

„To je téma to je něco co je zajímavý co se aktuálně děje vlastně kolem těch děcek.“ (R4)

„Vidím že je to zajímavá že prostě se jim jako tak rozsvítí oči a začnou poslouchat a začnou se bavit se mnou jinak.“ (R15)

Někteří respondenti proto využívají zájmu žáků o globální témata pro lepší porozumění socioekonomické, a především fyzické geografii, kterou žáci obecně nemají příliš rádi, protože je pro ně nesnadno uchopitelná.

„Mně přijde, že zeměpis je strašně zajímavý předmět, ale na první pohled se může jevit nezajímavý, pokud by se jelo jenom po těch faktech, které prostě se musí naučit jakoby nazpaměť nebo tak, ale přijde mi, že pokud se mají něco správně naučit, teď myslím třeba i takové ty základy [...] takové ty atmosféra a pedosféra, hydrosféra, litosféra, prostě tady tyhle ty začátky toho zeměpisu jako takového, tak pokud to mají se dobře naučit a aby jim přišlo, že to k něčemu je, tak je potřeba, aby to pochopili a to pochopení jde přes ty globální témata [...] aby vlastně věděli, že se tu teorii neučí jenom pro tu teorii samotnou, ale že to je opravdu něco, co kolem sebe můžou pozorovat, ať se nachází kdekoliv na té Zemi... [...]. Díky tomu by je ten zeměpis mohl i víc bavit, protože pak zjistí, že to není jenom nějaká teorie, která prostě pak jim je k ničemu, ale je to něco, co opravdu je kolem nás a je to pořád aktuální.“ (R11)

Respondenty rovněž motivuje zpětná vazba ať už od současných nebo bývalých studentů, díky čemuž vidí, že začleňování globálních témat do výuky má opravdu smysl.

„Mám zpětné vazby vlastně od studentů, kteří už třeba jakoby odmaturovali a vyšly a pak se ke mně třeba vraceli a i mi za to třeba děkovali, že jim to otevřelo ten obzor“ (R15)

U tohoto kódu je rovněž potřeba zmínit téma počtu žáků ve třídě. Zatímco jedna respondentka zdůrazňuje potřebu mít ve třídě menší počet žáků, ideálně *„třeba dvacet dětí... nebo patnáct“* (R14), další respondent uvádí, že ačkoliv má ve třídě přes třicet žáků, nebrání mu to globální témata začleňovat, protože je v současnosti vyučuje pouze frontální formou.

Někteří respondenti dále zmiňují faktor související s **faktografickým vnímáním zeměpisu**. Vnímají, že jejich okolí stále mnohdy vyučuje zeměpis na základě faktů, které byly v minulosti vyžadovány učebními osnovami, a z toho důvodu si myslí, že je od nich rovněž očekávána výuka faktů.

„Brání to, jakým způsobem je ten zeměpis vnímán a co se ode mě jako od učitele asi očekává nebo co vnímám že se ode mě očekává, protože ten zeměpis je pořád často brán tak jako trochu faktograficky [...] občas mám pocit že třeba těch faktů neprobírám tolik jako třeba kolegové a pak mám jako myšlenky si tak jako říkám jestli je to dobře nebo ne.“ (R3)

Respondenti se tak cítí nejlépe v situacích, kdy na ně není vyvíjen žádný tlak ohledně toho, jaké množství faktů musí v zeměpise odučit na úkor globálních témat.

„Mě osobně bavilo právě, když jsme nemuseli ... když ani jsem necítil nějaký tlak na to, abychom se naučili nějaká fakta v nějakých zemích a nějakém regionu.“ (R3)

Dalším faktorem je **neznalost tématu**. Podle respondentů je obtížné začleňovat globální témata do výuky i v případě, kdy s nimi nejsou dostatečně seznámeni a během výuky by se tak cítili nejistě.

„Ty problémy tak jako do detailu neznám a pokud já se v tom moc neorientuju, tak se do toho nepouštím.“ (R8)

Tento faktor je podle nich možné eliminovat účastí na **seminářích**, ve kterých by se dozvěděli nejnovější poznatky ohledně globálních témat a vyzkoušeli si různé výukové metody, což by jim pomohlo vžít se do role studenta. Zde tak lze nalézt **souvislost mezi kódem neznalost tématu a kódem semináře**.

„Lidi, který se tím zabývají, že jo a samozřejmě mají spoustu spoustu znalostí, dovedou ty souvislosti... souvislosti propojit a aby je nám třeba něk předali... aby to pak člověk v podstatě bez práce mohl využít.“ (R8)

„Nejlepší by právě bylo, kdyby byla možnost si to jako na vlastní kůži vyzkoušet... tohle mě třeba tak jako hrozně jako hrozně jako pomáhá, když můžu se vžít do role toho studenta a vidět, jak von to vlastně prožije jo.“ (R2)

Na druhou stranu uvádí, že semináře nejspíše existují a „*kdyby se o to člověk zajímal... tak určitě... určitě by něco našel*“ (R8).

Dalším faktorem je faktor týkající se **materiálů** zpřístupňujících informace ke globálním tématům. Respondenti však mnohdy nejsou spokojeni s jejich zpracováním či s jejich sdílením.

„Ten zeměpisář je nucenej si to všechno vyrobit na kolena sám... sdílení materiálů je totálně tragická záležitost jako napříč jako vůbec kabinetama jako v jednotlivých školách. Vždycky ti učitelé co si vyrobí tak jako už to zase nechtějí nikomu dát prostě... protože si řeknou já na tom strávil stovky hodin já to nikomu dávat nebudu.“ (R2)

Problémem jsou rovněž příliš dlouhé lekce uváděné v metodických materiálech. Zde tak lze opět pozorovat **souvislost mezi kódem materiály a kódem čas**.

„Když se třeba podívám na ty aktivity co sou v těch knížkách⁹ [...] tak většinou je to na hrozně dlouhou dobu, jo že tam je strašná časová náročnost, tři hodiny, dvě hodiny v kuse, celý celý dopoledne [...] tak je pro mě tahle aktivita nezrealizovatelná jo a rozsekat jí jako nejde.“ (R5)

Existují však i materiály, které respondenti rádi využívají a jsou s nimi spokojení. Jedná se například o materiály, které získali od neziskových organizací zabývajících se touto problematikou (např. NaZemi, Lipka, Odyssea, Člověk v tísní), webové stránky Fakta o klimatu, dále poznámky z vysoké školy či časopisy (např. Dnešní svět).

„Ty neziskovky asi nejvíc no, ty jako mají ty materiály jako jednak dostupný [...] hezky zpracovaný pro ty děti třeba i jako nějak vizuálně pěkně.“ (R5)

„Dobrou ukázkou sou právě ty metodiky od NaZemi tam mně to hrozně vyhovovalo protože třeba ten celek nějaké téma tak je poměrně dlouhé a asi se nestalo to že bych měl čas prostor tam zrealizovat úplně všechno, na druhou stranu mi to umožňuje si ty věci některé vybrat, takže můžu udělat nějaký výběr z těch aktivit, oni na sebe navazují, ale některé lze třeba přeskočit, některé lze trošku zkrouhnout [...] zároveň tam sou... je to téma i vysvětlené nějakým způsobem že to... když si to přečtu tak nechci říct že sem potom odborník v tom tématu ale asi na naprostou většinu otázek které můžou nastat třeba při té výuce tak dokážu odpovědět.“ (R3)

Ve výše uvedené citaci zaznělo, že v některých materiálech se rovněž nachází teoretický základ k danému globálnímu tématu, díky kterému se mohou respondenti s tématem seznámit. Jednalo by se tak o další možnost, jak předejít problému týkající se neznalosti témat. Autorka zde tak spatřuje **souvislost mezi kódem neznalost tématu a kódem materiály**.

Obecně by tedy vhodné materiály měly vypadat tak, že nejsou příliš objemné, je v nich uvedena časová dotace, ideálně nejsou časově náročné a pokud by už obsahovaly lekci

⁹ Respondentka toto uvádí v souvislosti s knihami Cvičení a hry pro globální výchovu 1 a 2 od G. Pikeho a D. Selbyho.

delší než 45 minut, byla by zde uvedena možnost, jak tuto lekci rozdělit na více částí, popř. nejděálnější by bylo, aby materiál obsahoval více kratších aktivit.

„Já třeba osobně potřebuju materiál, kde... kterej bude relativně jako krátkej a já hned když se podívám na tu první stránku, uvidím, vo co tam de... já si to potřebuju představit co se tam bude dít [...] jakože přijdu udělám tam tohle s nima prostě na začátku nějakou motivačku a ted'ka rozjedeme tudlenstu aktivitu a na konci prostě to jako bude finále takovýdle.“ (R2)

„By to chtělo víc nákejch kratších aktivit, který by se za tu hodinku jako za těch 45 minut jako stihly uplně v klidu [...] hodina má 45 minut no, většinou jenom těch 40 no když se daří“ (R5)

Materiál by měl rovněž obsahovat uživatelsky příjemné přílohy či řešení úloh.

„Jako je docela nepříjemný [...] když si najdu třeba i nějakou aktivitu zajímavou ať už z globálního tématu nebo z jakýhokoli jinýho... přijde mi to fakt zajímavý a není tam to řešení, takže já nevím jestli jsem to třeba vyřešila správně a bojím se to třeba těm žákům dát jo, že abych jim nepodsouvala něco, co si myslím, ale třeba to nemusí být“ (R5)

Obecně by se tak mělo jednat o takový materiál, „aby to měl člověk bez práce jo... aby... aby se tomu nemusel tak nák víc věnovat no“ (R8).

Respondenti v neposlední řadě hovoří rovněž o **spolupráci mezi učiteli** nejen v rámci zeměpisu, ale také napříč ostatními předměty.

„Je úžasný na globálních tématech pracovat s nějakým dalším učitelem z jinýho předmětu, třeba zeměpis biologii propojit jo anebo by to byl zeměpis historie [...] nebo základy společenských věd.“ (R2)

Na druhou stranu uvádí, že taková spolupráce může být velmi náročná.

„Aby to bylo dobrý, tak je to náročný... jednak musíte vyřešit třeba nějaký rozvrhový změny, jednak musíte se s tím učitelem xkrát sejít [...] a tím pádem si myslím že spousta lidí si pak řekne hele ty jo jakoby je to supr, ale mně to za to nestojí prostě to je taková námaha na tu hodinu a já těch hodin mám dalších dvacet tak já prostě do toho nejdu [...] nechci to jako nazvat

pohodlnosti učitelů, ale ale je to jako podle mě to že ty lidi že učitelé si taky musí zachovat nějaký duševní zdraví.“ (R2)

Výše byla rovněž popisována nedostatečná spolupráce mezi učiteli zeměpisu týkající se sdílení materiálů. Zde tak lze vidět **souvislost mezi kódem materiály a mezi kódem spolupráce mezi učiteli.**

Na závěr je potřeba zmínit, že část respondentů je se situací týkající se začleňování globálních témat do výuky zeměpisu nyní spokojená a neexistuje tak **nic**, co by jim bránilo se globálními tématům věnovat. Někteří zároveň doplňují, že nevidí důvod, proč by se těmito tématům v zeměpise měli věnovat více. Neví tak o ničem, co by jim v začlenění globálních témat do výuky mělo teoreticky pomoci.

„Zase prostě když by to tam člověk cpal moc tak... začnem potlačovat to ostatní, co do nich potřebuje dostat.“ (R13)

5. Diskuze

Tato kapitola shrnuje výsledky výzkumu a diskutuje je s teoretickou částí. Autorka se rovněž zamýšlí nad některými vybranými výpověďmi a navrhuje možnosti následného výzkumu.

Cíl 1: Zjistit zájem učitelů o globální témata

Prvním cílem bylo zjistit, jak se učitelé zajímají o globální témata. V první řadě se zamýšleli nad tím, co to vůbec globální témata jsou. Respondenti je charakterizují jako témata, která se týkají celého světa (tj. i České republiky), popř. mají nadregionální charakter. Jsou rovněž vzájemně provázána, což dokazují i vztahy nalezené mezi jednotlivými kódy u jmenovaných globálních témat. V neposlední řadě je vnímají jako témata mezipředmětová a spíše jako témata negativního charakteru. Prakticky se (např. na základě vlivu médií) může jednat o jakékoliv téma.

Jednou z uvedených charakteristik je, že globální témata mají spíše negativní charakter. Toto potvrzují i respondenty jmenovaná globální témata, kdy nad nimi tito respondenti opravdu mnohdy uvažovali jako nad problémy. Autorka uvažuje nad tím, co k tomuto mohlo vést. Na jednu stranu mohou být respondenti ovlivňováni zprávami z médií, na stranu druhou i *Národní rozvojová strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015* (MZV ČR, nedatováno (a)) označovala jednu z oblastí globálních témat jako globální problémy. Ačkoliv byla ve strategiích od roku 2016 přejmenována tato oblast na „globální výzvy“, je i tak nejspíše u učitelů stále zakořeněno nahlížet na tato témata jako na „globální problémy“.

Jeden z respondentů staví do opozice „kvalitu života bohatých“ a kvalitu života „na druhé straně světa“, přičemž tito lidé podle tohoto respondenta nemají žádnou kvalitu života. Autorka se zde zamýšlí, zda v tomto případě nevzniká propast mezi dvěma skupinami lidí popisované Roslingem a kol. (2018) jako potřebu Západu rozdělovat společnost na dvě polarizované skupiny a hledat mezi nimi mezeru. Zároveň uvažuje nad tím, zda tak částečně nedochází k potvrzení Saidovy (2008) teorie, kdy respondent jako zástupce Západu nahlíží na „druhou stranu světa“ jako na homogenní prostor, kterému přiřazuje určité negativní vlastnosti. Nedochází k nastolování tohoto smýšlení také během výuky?

Další respondent popisuje, že Česká republika jako taková „nemá moc hrozeb“. Autorka uvažuje nad tím, proč si toto respondent myslí a zamýšlí se, co přesně považuje za hrozbu.

Opravdu nemáme moc hrozeb nebo si respondent nedokázal propojit některé souvislosti? Autorka se domnívá, že vhodnou odpovědí na tuto myšlenku je reakce jedné z respondentek, dle které i relativně vzdálený problém, který se nám může jevit jako nepodstatný, nás v závěru může každého ovlivnit.

Respondenti rovněž jmenovali širokou škálu globálních témat. Jednalo se o témata fyzickogeografického charakteru (týkající se např. ovzduší, vodstva, půdy či vegetace), o témata přímo spjatá s obyvatelstvem (týkající se např. přirozeného přírůstku, migrace, kultury, náboženství, rasismu, vzdělání či genderu), hospodářstvím (např. mezinárodní obchod, nerovnost, energetika či konzumní způsob života) nebo bezpečnostní a geopolitickou situací (terorismus a válka). Pokud bychom měli porovnat tato respondenty jmenovaná globální témata s tématy uvedenými v aktuální strategii globálního rozvojového vzdělávání (MZV ČR, nedatováno (c)), zjistíme, že se buď přímo shodovala, nebo některá témata uvedená ve strategii nebyla zmiňována, nebo byla uváděna taková témata, která se ve strategii nenachází.

Respondenti se spolu se strategií shodovali např. s tématy migrace či mezinárodní (resp. dle strategie světový) obchod. Shodovali se i v rámci jiných témat, ale zatímco oni na tato témata nahlíželi spíše v negativním slova smyslu (tj. spíše jako na problémy), strategie na ně nahlíží jako na výzvy. Jako příklad lze jmenovat např. nemoci (vs. zdraví obyvatel a kvalitní život), klimatickou změnu (vs. klimatická opatření), terorismus a válku (vs. mír a nenásilí) či hlad (vs. odstranění hladu). Respondenti nevedly témata jako udržitelná města a obce či demokracie a dobré vládnutí. Otázkou je téma chudoby, resp. odstranění chudoby jakožto globální výzva, která nebyla žádným respondentem uvedena jako globální téma, byla tak uváděna pouze v útržcích jako např. „chudé státy“ nebo „kde je extrémně chudo“.

Respondenti rovněž uvedli globální témata jako zemětřesení, sopečná činnost, mořské proudy nebo nízký a vysoký přirozený přírůstek, kterými však strategie nedisponuje. Autorka si klade otázku, proč respondenti jmenovali právě i tato témata, domnívá se, že je to právě z toho důvodu, že se respondentů neptala pouze na globální problémy jakožto jednu z (bývalých) oblastí globálních témat, pod kterými si mnohdy představují témata GRV. Globální téma tak pravděpodobně v některých respondentech může evokovat mnohem širší spektrum, tak, jak popsala jedna z respondentek (str. 42). Autorka navrhuje,

aby se v rámci např. fokusní skupiny učitelé společně zamysleli nad termínem globální témata.

Autorka by se rovněž ráda pozastavila nad dvěma uvedenými tématy, kterými jsou energetika a válka na Ukrajině.

Jeden z respondentů uvedl, že největším problémem, který nás jakožto Českou republiku zasahuje, jsou energie. Jiný respondent zmínil, že se nás spíše okrajově týkají ekonomické problémy mezi státy světa. Autorka se zamýšlí nad tím, co respondenty k tomuto názoru přimělo. Domnívá se, že vysoké ceny energií byly již v období sběru dat poměrně diskutovaným tématem, a zároveň tématem, jehož negativní vliv pocítují Češi přímo. Na rozdíl od toho důsledky problémů jako chudoba, textilní průmysl, klimatická změna či kácení tropických deštných lesů (které prakticky nikdo z respondentů přímo ve spojitosti s Českem neuvedl) zde v případě, že se o ně dotyčný osobně nezajímá, příliš nevidíme, a tudíž je nepovažujeme za podstatné.

Sběr dat probíhal v období, kdy ruská vojska provedla invazi na Ukrajinu. S deseti respondenty byl udělán rozhovor před 24. 2. 2022, tj. před invazí, s dalšími pěti po invazi (resp. s jednou respondentkou přímo v den invaze). Zatímco před invazí se respondenti zamýšleli nad tím, zda by tento tehdy ještě potenciální konflikt ovlivnil rovněž Českou republiku, po vpádu ruských vojsk na Ukrajinu nikdo z respondentů téma války přímo ve vztahu s Českem nezmínil. Autorka se zamýšlí nad tím, proč tomu tak bylo. Domnívá se, že lze uvést hned několik možných faktorů. Zaprvé, respondenti nenalezali souvislost mezi konfliktem a Českem. Druhým a dle autorky pravděpodobnějším faktorem je potřeba udržení si určité míry jistoty a bezpečí. Přímou v den vpádu Rusů na Ukrajinu a následující den vedla autorka dva rozhovory, přičemž obě respondentky tento konflikt zmínily, ale již se o něm více nerozmluvily. Autorka sama vnímala, že se jedná o neobvyklou situaci, na kterou nebyla psychicky připravena, měla pocit nejistoty a nejspíše z toho důvodu, že měla potřebu si podvědomě zachovat pocit bezpečí, se na souvislosti spjaté s válkou nedoptávala. Ve stejné situaci se mohly ocitnout rovněž respondentky.

Autorku dále zajímalo, jak se učitelé zajímají o globální témata. Respondenti se o globální témata zajímají prostřednictvím účasti na kurzech, sledují média a na základě toho si vytváří mezi tématy souvislosti. Může však dojít i syndromu vyhoření, kvůli kterému může učitel částečně ztratit motivaci se dále sebevzdělávat. Jedna z respondentek se o

globální témata aktivně nezajímá. Zbytek respondentů se o tato témata zajímá především z toho důvodu, že mají rádi přírodu (uvedeno ve vztahu k Vysočině), mohou kladným způsobem ovlivňovat své žáky, zároveň berou globální témata jako něco, co přirozeně patří k výuce zeměpisu, chtějí se díky nim umět lépe orientovat v médiích či je vnímají jako potřebné z toho důvodu, že žijí na planetě Zemi.

Vzhledem k tomu, že se autorce nepodařilo dohledat studie popisující, jakým způsobem se učitelé ve svém osobním životě zajímají o globální témata, navrhuje autorka, aby byla tato oblast více prozkoumána. Pokládá si například otázku, jaký je vztah mezi tím, jak se učitelé ve svém volném čase zajímají o globální témata a tím, jakým způsobem o nich vyučují, popř. tím, kde žijí. V odpovědích této práce je určitý vztah naznačen, avšak vzhledem k tomu, že je tato práce založena pouze na kvalitativním výzkumu, tj. rovněž na nižším počtu respondentů, není možné zde takový vztah vyhodnotit.

Autorka dále hledala odpověď na otázku, jaké zdroje využívají učitelé k vyhledávání globálních témat. Respondenti uvedli, že ve svém volném čase sledují zpravodajství (např. Česká televize, Český rozhlas či Novinky), hledají informace na internetu (např. zadávají klíčová slova do Google, využívají konkrétní weby jako NASA, Google Earth, Wikipedie či sociální sítě) nebo čtou články převážně z populárně-naučných časopisů. Vzhledem ke stejnému problému jako v předchozím odstavci by autorka doporučovala tuto oblast více prozkoumat. Navrhuje zjistit, jakým způsobem ovlivňují konkrétní zdroje úhel pohledu na globální témata.

Cíl 2: Zjistit stav začleňování globálních témat do výuky

Druhým cílem bylo zjistit stav začleňování globálních témat do výuky. V první řadě autorka pátrala po tom, jak aktuálně učitelé zařazují globální témata do výuky zeměpisu. Respondenti uvedli, že je začleňují buď jako součást běžné výuky nebo pouze okrajově. Nikdo tedy neřekl, že by je do výuky vůbec nezařazoval. Respondenti probírají globální témata ve fyzické, socioekonomické a regionální geografii. Zatímco ve fyzické geografii pokrývají prakticky všechny fyzickogeografické sféry, v rámci kterých řeší např. klimatickou změnu a její důsledky, problematiku tropických deštných lesů, znečištění vod či využívání půd, v socioekonomické geografii začleňují globální témata pouze do dvou hlavních oblastí, a to do geografie obyvatelstva (témata jako migrace, rasy či přelidňenost související s produkcí potravin) a do geografie hospodářství (např. obecně mezinárodní

obchod). Respondenti tudíž nezačleňují globální témata do geografie sídel a autorka se zamýšlí nad tím, proč tomu tak je. První možností je, že respondenti probírají geografii sídel čistě jako popisnou vědu. Zadruhé, respondenti neví, jakým způsobem lze globální témata do geografie sídel začlenit. Zatřetí, respondenti úmyslně nechtějí globální témata do geografie sídel začleňovat.

V rámci regionální geografie zařazují respondenti globální témata do regionů Evropy (např. kolonialismus v souvislosti se současnou obchodní spoluprací či nedostatek pitné vody a její znečištění), Asie (např. válka, terorismus, textilní průmysl, drogy), Jižní Ameriky (kácení tropických deštných lesů) a Afriky (etnické problémy, dětská práce, hlad, desertifikace, konflikty či nedostatek pitné vody). Autorka uvažuje, proč respondenti nezmiňovali regiony Severní Ameriky, Austrálie a Oceánie či Antarktidy. Je to snad z toho důvodu, že Kanada, Spojené státy americké, Austrálie a Nový Zéland jsou vyspělými zeměmi (což však dle autorky neznamená, že se jich tato témata netýkají, ba právě minimálně s ohledem na fungování světového obchodu naopak)? Navíc i na území těchto států stále žije původní obyvatelstvo, které (ačkoliv pouze neoficiálně) nemusí mít stejnou kvalitu života jako „bílé“ obyvatelstvo, díky čemuž lze narazit na některá z globálních témat (např. Davidová a Vošalíková (2007) nebo Nuc (2021)). Tato situace může mít dle autorky opět několik důvodů, přičemž uvádí dva možné. Zaprvé, respondenti nevidí souvislost mezi výše uvedenými regiony a globálními tématy. Zadruhé, globální témata nejsou pro respondenty u těchto regionů prioritou.

Hrubeš a kol. (2014) uvádí, že učitelé pokládají lidská práva (spolu se životním prostředím) za nejdůležitější globální téma. Zároveň podle České školní inspekce (2016) se největší podíl základních škol věnuje oblasti lidských práv (blíže viz graf 1 na str. 24), přičemž pokud bychom se měli zaměřit na konkrétní témata, tak zjistíme, že střední školy se nejvíce věnují základním a lidským právům, životnímu prostředí a ekonomické globalizaci. Ve výzkumné části této práce však žádný z respondentů přímo problematiku lidských práv neuvedl. Autorka se zamýšlí nad tím, zda může být důvodem výzkumný vzorek, který obsahoval pouze učitele zeměpisu a ne např. učitele občanské výchovy. Zároveň Świdrowska a Tragarz (2018) uvádí, že největší (56%) podíl polských učitelů obecně se věnuje ve výuce tématu zdraví a kvalita života. Ve výzkumné části této práce zde však tuto problematiku rovněž nikdo neuvedl, nanejvýš ve spojitosti s potravinovou bezpečností či hladem. Podle Świdrowske a Tragarze (2018) se polští učitelé zeměpisu

nejčastěji věnují migraci, změně klimatu a přírodním zdrojům. Všechna tato témata byla rovněž zmíněna respondenty v této práci.

Respondenti začleňují globální témata do výuky prostřednictvím různých forem výuky, a to konkrétně frontální, skupinové a zadávání domácích úkolů. Dále využívají výukové metody jako tvorbu projektů, prezentací, referátů, hraní rolí, argumentaci a diskuzi. Během toho používají např. audiovizuální materiál, IT technologie, mapy, pracovní listy a učí žáky pracovat se zdroji.

Součástí frontální výuky mohou být např. výklad, vysvětlování či vyprávění, což jsou metody, pomocí kterých aplikuje dle České školní inspekce (2016) globální témata do výuky největší počet učitelů (87,9 %). V rámci skupinové formy výuky respondenti uváděli, že její nevýhodou je, že úkol vypracuje pouze nejvíce aktivní jedinec. Autorka se zamýšlí nad tím, zda by nepomohlo namísto skupinové práce využívat kooperativní práci, jež je dle Kasíkové (2011) rovněž založena na práci ve skupině, avšak zde v ní má každý žák svou roli, kterou by měl pro splnění úkolu splnit.

Česká školní inspekce (2016) rovněž popisuje, že 82,2 % učitelů vyučuje o globálních tématech pomocí řízeného rozhovoru či diskuze. Respondenti ve výsledcích výzkumu uvedli, že s žáky rovněž diskutují. Autorka se zde pozastavuje nad diskuzí jakožto součástí výukového procesu. Jeden z respondentů doslova popsal „*abysme se tam neučili, ale abysme si o tom už vykládali a diskutovali*“. Podobnou situaci popisují rovněž Marošiová a kol. (2020), dle kterých někteří učitelé vnímají hraní či debatování za účelem neučení se, a to na úkor získávání vědomostí. Autorka se zamýšlí nad tím, co pro tohoto respondenta znamená „učení se“ a proč do tohoto procesu nezařazuje také diskuzi. Přitom v Bloomově taxonomii (CLIL, 2022) se nachází aktivní slovesa jako obhájit, oponovat, zpochybnit či přímo diskutovat, které k diskuzi přímo vybízí. Stejně jako ve výzkumu Hruše a Vávrové (2019), kde učitelé vnímají diskuzi buď také jako neučení se nebo naopak jako nejhodnotnější část hodiny, i v autorčiném výzkumu se objevily dva protipóly týkající se vhodnosti metod výuky. Zatímco jeden respondent popisuje, že „zábavná forma výuky“ na gymnáziu nemá své místo, podle jiného nelze globální témata pouze popsat prostřednictvím výkladu u powerpointové prezentace, naopak žáci by se podle něj měli vžít do určité role. Dle České školní inspekce (2016) začleňuje globální témata pomocí simulace či simulačních her 15,1 % učitelů. V autorčiném výzkumu rovněž někteří respondenti zadávají žákům aktivity, v rámci kterých se mají vžít do určité

role a stát se tak např. pěstiteli banánů, pracovníky textilních továren či zastupiteli města. Česká školní inspekce (2016) rovněž uvádí, že 21,9 % učitelů začleňuje globální témata do výuky prostřednictvím kritického čtení. Z výzkumu autorky vyplynulo, že i její respondenti nechávají žáky pracovat s texty, neuvádí však žádnou z metod kritického čtení.

Autorka se během rozhovorů potýkala s tím, že respondenti v určitých chvílích nedokázali přesně popsat, kdy a jakým způsobem používají konkrétní výukové metody a nebylo poznat, jak moc do hloubky se danému globálnímu tématu věnují. Zároveň někdy uváděli, že se jim některé výše uvedené metody příliš neosvědčily, neví, jak s nimi lépe pracovat nebo k jejich použití nemají vhodné podmínky. Tyto problémy mohou mít řadu faktorů. Autorka se proto domnívá, že jednou z neefektivnějších metod sběru dat by v tomto případě mohlo být pozorování (popř. v kombinaci s další metodou sběru dat), díky čemuž by bylo možné tuto problematiku více probádat, popř. na základě akčního výzkumu přispět ke zlepšení situace.

Autorka se dále zajímala o to, jak důležité je podle respondentů začleňovat globální témata do výuky. Všichni respondenti se shodli na tom, že globální témata jsou důležitou součástí výuky s tím, že je začleňují do zeměpisu z různých důvodů. Zaprvé, jsou součástí rámcových či školních vzdělávacích programů, tj. jejich začlenění může být v tomto případě povinné. Zadruhé, žáci by měli získat všeobecný přehled, jehož součástí jsou tedy i globální témata. Ačkoliv se respondenti snažili vysvětlit, co to všeobecný přehled je, nedokázali popsat, zda existuje jeho hranice a kde by se popř. nacházela (tj. jaká znalost či dovednost by stále byla zahrnuta do všeobecného přehledu a jaká už ne). Zatřetí, respondenti začleňují globální témata do výuky, aby žáci získali vědomosti, aby s těmito tématy byli seznámeni. Toto by prakticky dle autorky odpovídalo první kategorii Bloomovy kategorie, jejímž cílem je si učivo zapamatovat (CLIL, 2022). Začtvrté, žáci by si měli uvědomit např. cestu věcí, které běžně používají a s tím související problémy konzumního života nebo nutnost chránit životní prostředí.

Zapáté, respondenti používají globální témata prakticky jako prostředek pro to, aby se žáci dokázali kriticky zamyslet nad problémy, které kolem sebe mají. Součástí kritického myšlení je podle nich např. schopnost vytvoření si vlastního názoru, který je podložený argumenty, vyhodnotit ho a vytvořit si určitý postoj. Tomuto by prakticky odpovídaly dvě kategorie Bloomovy taxonomie (CLIL, 2022), a to kategorie čtvrtá (analyzovat) a

kategorie pátá (hodnotit). Aby tohoto respondent u žáků docílil, je třeba dle de Andreotti (2014b), aby se i on sám díval na svět jiným než pouze vlastním úhlem pohledu. V rámci tohoto pátého odůvodnění lze však konstatovat oboustranný vztah: zatímco respondenti používají globální témata jako prostředek pro možnost kritického zamyšlení se, Bourn (2005) popisuje, že bez schopnosti kritického myšlení nelze pochopit širší kontext (např. příčiny) globálních témat.

Zašesté, vzhledem k tomu, že žijeme v globalizovaném světě, si kladou respondenti za cíl připravit žáky na život v tomto světě tak, aby se stali plnohodnotnými občany a omezili strach z neznámého. Tento význam je rovněž uveden ve studii autorů Molina a Lattimer (2013), dle kterých musí školy s ohledem na čím dál tím větší propojenost světa účinně připravovat své žáky na život a práci v globální společnosti.

Autorka následně hledala odpověď na otázku, jaké zdroje využívají učitelé pro výuku globálních témat. Někteří respondenti uvádí, že k výuce o globálních tématech používají stejné zdroje, jako které využívají pro osobní vyhledávání globálních témat, a to z toho důvodu, že pokud je nějaký zdroj zaujme, tak jej použijí i při výuce. Jedná se tak o zpravodajství, internetové stránky (např. Google Earth či Gapminder), články z časopisů (např. Dnešní svět, 100+1 či Geografické rozhledy) nebo různé publikace. Mezi ty lze zařadit např. metodické materiály neziskových organizací (např. Člověk v tísni, NaZemi, Lipka), knihy (Cvičení a hry pro globální výchovu 1 a 2) nebo učebnice, u kterých se respondenti zamýšleli nad jejich aktuálností a kvalitou. Mezi poměrně oblíbenou učebnicí patří Makroregiony světa, která podle jedné z respondentek obsahuje i globální souvislosti. V neposlední řadě čerpají respondenti také z televizních dokumentů (např. Cestománie nebo Na cestě).

Autorka se zamýšlí nad tím, proč respondenti využívají právě tyto zdroje. Zaprvé, Google Earth, Dnešní svět a Geografické rozhledy jsou typické geografické zdroje, které rovněž obsahují globální témata. Zadruhé, Člověk v tísni je jednou z nejznámějších neziskových organizací, Kraji Vysočina geograficky blízkými jsou rovněž NaZemi i Lipka sídlící v Brně. Na druhou stranu je otázkou, proč respondenti nevyužívají metodické materiály z organizace ADRA či z dalších organizací sídlících v Praze, které je rovněž v poměrně příjemné dojezdové vzdálenosti z Vysočiny. Mimo Prahu a Brno se globálnímu rozvojovému vzdělávání věnuje také olomoucká organizace ARPOK (Globální rozvojové vzdělávání, 2022), kterou nikdo z respondentů také nejmenoval. Lze však

předpokládat, že pokud by byl tento výzkum prováděn v Olomouckém kraji, byla by tato organizace respondenty zmíněna. Hrubeš a Vávrová (2019) popisují, že 29,1 % učitelů využívá k výuce o globálních tématech materiály neziskových organizací. Tento výzkum tak potvrdil, že i autorčini respondenti využívají tyto materiály.

Na závěr druhého cíle byla hledána odpověď na otázku, jak učitelé vnímají pojem globální rozvojové vzdělávání. Autorka zjistila, že výrazná část respondentů pojmy spjaté s globálním rozvojovým vzděláváním nikdy neslyšela. Podle Świdrowske a Tragarze (2018) by se tedy tito učitelé po položení otázky směřující k charakteristice tohoto pojmu (a pojmů s globálním rozvojovým vzděláváním spjatých) měli cítit zmateně a chápat tento pojem nejméně. Z výzkumu vyšlo najevo, že respondenti nedokáží pojmy globální rozvojové vzdělávání, rozvojové vzdělávání, globální vzdělávání a globální výchova definovat či charakterizovat jinak než pouhým uváděním potenciálních klíčových slov. Ačkoliv někteří uvedli, že se s některými pojmy setkali, nebylo pro ně ani v tomto případě snadné je charakterizovat. Respondenti obecně uváděli klíčová slova jako globální problémy, myšlení v globálních souvislostech, udržitelný rozvoj, cíle udržitelného rozvoje, rozvojová spolupráce, rozvojové země, rozvoj osobnosti či vzdělávání lidí v rozvojových zemích. Nejbližší byl respondentům termín globální občanství. Ačkoliv se s tímto pojmem v naprosté většině nikdy nesetkali, bylo pro ně nejjednodušší ho charakterizovat. Autorka se proto zamýšlí nad tím, zda by z tohoto důvodu nebylo vhodnější namísto pojmu globální rozvojové vzdělávání v České republice používat pojem globální občanství.

Cíl 3: Zjistit, jak zlepšit začlenění globálních témat do výuky

Třetím cílem bylo zjistit, jak zlepšit začlenění globálních témat do výuky. Autorka hledala odpovědi na tři výzkumné otázky, avšak během fáze sběru dat vyplynulo najevo, že jsou tyto otázky natolik provázané, že bylo jednodušší výsledky výzkumu, resp. odpovědi na tyto otázky popsat dohromady. Respondenti jmenovali několik faktorů ovlivňujících začleňování globálních témat do výuky. Jedná se o faktor času, množství učiva, nastavení žáků a jejich počet ve třídě, faktografické vnímání zeměpisu, ne/znalost globálních témat, ne/dostupnost seminářů, ne/spokojenost s materiály, ne/spolupráce mezi učiteli a ne/přítomnost pandemie COVID-19. V následujících odstavcích jsou některé z těchto

faktorů blíže diskutovány. Je však třeba dodat, že někteří respondenti uvedli, že jim v začleňování globálních témat do výuky nic nebrání.

Prvním faktorem je faktor času, který respondenti dělí na dvě fáze, a to čas na přípravu výuky a čas během vyučovací hodiny. Tento faktor je popisován i jinými studiemi (např. Skinner (2018), Le Partenariat (2021), Hrubeš a kol. (2014)), dle kterých stejně jako respondenti tohoto výzkumu vnímají čas jako faktor zabraňující začleňování globálních témat do výuky. Druhým faktorem je množství učiva, které velmi úzce souvisí s faktorem času, protože během výzkumu záleželo pouze na tom, zda se daný respondent dívá na problém jako na nedostatek času, kvůli kterému nelze stihnout probrat dané učivo, nebo zda se na problém dívá jako na příliš mnoho učiva, které logicky nelze za daný čas stihnout. Tento faktor bránící začleňování globálních témat do výuky uváděli rovněž např. Hrubeš a Vávrová (2019) či Marošiová a kol. (2020), dle kterých prostě učitelé musí dodržovat tematický plán a školní vzdělávací program. Respondentům by tak podle jejich slov pomohla reorganizace výukových kurikulí, redukce rámcových vzdělávacích programů, zrušení průřezových témat (aby nebyla globální témata pouze dána stranou) či zavedení předmětu, semináře či kroužku, ve kterém by byla možnost se těmito tématům více věnovat. Autorka si však pokládá otázku, zda by nebylo vhodnější učitele intenzivně proškolená tak, aby dokázali využít výhod rámcových vzdělávacích programů, jejich výstupů a průřezových témat. Věř, že by díky tomu ušetřili cenný čas namísto toho, aby popisovali jednotlivé státy z hlediska polohy, vodstva, nerostných surovin, obyvatelstva, hospodářství apod. (tak, jak bylo prakticky v minulosti zvykem dle MŠMT ČR 1999), jak jeden z respondentů uvádí. Na druhou stranu je nutné podotknout, že se mezi respondenty vyskytli jedinci, kteří s množstvím času a učiva problém nemají, protože dle svých slov ví, jakým způsobem s výukovými kurikuly a časem pracovat.

Třetí faktor se týká žáků. Zatímco Hrubeš a Vávrová (2019) a Marošiová a kol. (2020) popisují, že učitelé mají strach z názorů a reakcí žáků, které mohou mít základ např. v jejich rodinném prostředí či v dle Skinnera (2018) nenávisných projevech šířených některými politickými stranami, respondenti v tomto výzkumu zmiňovali jiné problémy, které jim brání ve výuce globálních témat. Jedná se o nastavení žáků, kteří dle respondentů nejeví zájem o výuku či samotný zeměpis, nejsou zvyklí pracovat pomocí aktivizačních výukových metod, a o vysoký počet žáků ve třídě. Na druhou stranu jiní respondenti popisují, že jim nezájem o aktivizační metody ze strany žáků ani vysoký počet žáků ve třídě nevádí, protože vyučují o globálních tématech pouze za pomoci

frontální výuky. Zároveň učitelům pomáhá to, že globální témata jsou pro žáky něčím atraktivním, něco, co je samotné zajímá a na co se ptají. Globální témata tak dle respondentů mohou sloužit k lepšímu porozumění socioekonomické a především fyzické geografie, kterou obecně žáci nemají příliš rádi.

Čtvrtým faktorem je ne/znalost globálních témat. Jedná se o faktor, který je diskutovaný ve více studiích (např. Hrubeš a kol (2014), Hrubeš a Vávrová (2019) či Skinner (2018)) uvádějících, že globální témata jsou velmi komplexními, obtížnými a mnohdy kontroverzními či extrémně náročnými tématy, a z těchto důvodů, pokud nejsou učitelé v této problematice dostatečně vzděláni, globální témata do výuky raději příliš nezařazují. Podobný problém byl uveden rovněž v tomto výzkumu, kdy jedna z respondentek uvedla, že vzhledem k tomu, že není v těchto otázkách dostatečně vzdělaná, se do nich během výuky spíše nepouští. Stejně jako učitelé dle Le Partenariat (2021) by uvítala možnost vhodných seminářů, na druhou stranu připouští, že takové semináře jistě existují, jen by se o jejich pořádání musela více zajímat.

V neposlední řadě lze uvést faktor týkající se ne/spokojenosti s materiály. Dle Marošiové a kol. (2020) učitelé popisují, že mají k dispozici zastaralé učebnice, zároveň podle Hrubeše a kol. (2014) chybí učitelům didaktické materiály. Respondenti v tomto výzkumu popisují, že jim v začleňování globálních témat do výuky brání nedostatečné sdílení materiálů mezi učiteli a příliš dlouhé lekce v metodických materiálech. Respondenti by tak uvítali metodické materiály, které nejsou příliš objemné, je v nich uvedena časová dotace, ideálně neobsahují časově náročné lekce (ideálně max. 40 min., dle Świdrowske a Tragarze (2018) spíše 35 min., popř. kratší aktivity na 10–15 min.), přičemž pokud by obsahovaly lekci delší než 45 minut, měla by zde být uvedena možnost, jak tuto lekci rozdělit na více částí. Dále by měly obsahovat uživatelsky příjemné přílohy a řešení úloh. Świdrowska a Tragarz (2018) navíc doplňují, že by měly být tyto materiály propagovány na online databázích.

Dle výše uvedeného respondentům brání ve výuce globálních témat pandemie COVID-19 (resp. distanční forma výuky), nedostatek času na přípravu výuky a během vyučovací hodiny, množství učiva, které musí probrat (resp. dle respondentů přeplněnost RVP, ŠVP či tematických plánů), nastavení žáků a jejich nezájem o zeměpis, příliš faktografické vnímání zeměpisu jejich kolegy, neznalost globálních témat, nespokojenost s materiály či nedostatečná spolupráce mezi učiteli. Nutno podotknout, že ne všem

respondentům tyto faktory brání. Respondentům naopak pomáhá zájem studentů o tato témata, pokud mají k dispozici vhodný materiál či pokud necítí tlak ohledně toho, že musí učit čistě fakta. Dle Hruběše a Vávrové (2019) pomáhají učitelům i jejich pedagogické zkušenosti, které jim pomáhají odhalit, která témata nebo aktivity budou či nebudou u třídního kolektivu fungovat či přímo dlouhodobá spolupráce s danou třídou, díky které lze vytvořit bezpečné prostředí, které pomůže žákům v diskuzi. V neposlední řadě dle Marošiové a kol. (2020) pomoci může rovněž vedení školy v případě, že umožňuje zařazovat globální témata prostřednictvím inovativních výukových metod.

Na základě tohoto i na základě odpovědí respondentů lze sepsat seznam potřeb, které by učitelům mohli pomoci v začleňování globálních témat do výuky. Je opět potřeba podotknout, že s těmito návrhy dle výsledků výzkumu souzní jen část respondentů.

Zaprvé, učitelé by uvítali více času na přípravu výuky. Autorka se však zamýšlí, zda je taková možnost v současně nastaveném českém vzdělávacím systému možná. Domnívá se, by bylo možné ušetřit čas reorganizací ŠVP a tematických plánů, avšak zároveň uznává, že příprava výuky, v níž by měly být využity aktivizační výukové metody, je velmi časově náročná a pouhá redukce kurikul by pravděpodobně nestačila. Autorka si myslí, že v takovém případě je prakticky nemožné (kor jako začínající učitel) nepřekročit běžnou pracovní dobu a ptá se, zda by nebylo jednou z možností zvýšení kvality českého školství upravit poměr 1 (příprava na jednu vyučovací hodinu) ku 1 (vyučovací hodina) ve prospěch přípravy na vyučovací hodinu. Zároveň ale vnímá, že se jedná o komplexní problém, který nemá jednoduché řešení.

Zadruhé, učitelům by pomohla reorganizace výukových kurikul či zavedení předmětu, semináře či kroužku, ve kterých by bylo na globální témata více prostoru. Autorka by zároveň doporučovala poskytnout školám větší poradenství při tvorbě a reorganizaci především školních vzdělávacích programů např. ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, přičemž tato potřeba bude vzhledem k současně probíhající revizi RVP aktuální již v blízké budoucnosti.

Zatřetí, učitelé poptávají kvalitní materiály. Podoba ideálního výukového materiálu je popsána na str. 98.

Začtvrté, učitelům by pomohla možnost zúčastnit se semináře, v rámci kterého by si mohli vyzkoušet lekci týkající se globálních témat sami na sobě, a zároveň by se dozvěděli nejaktuálnější poznatky týkající se dané problematiky. Jak již bylo uvedeno,

semináře existují, otázkou však podle autorky zůstává, jak je vhodně propagovat tak, aby např. na e-mailu učitelům „nezapadly“. Vhodnou možností je podle ní postupovat metodou sněhové koule, kdy jeden účastník semináře doporučí na základě kladné reference seminář i svým kolegům.

Dalšími potřebami mohou být např. větší spolupráce mezi učiteli (např. ohledně sdílení materiálů) nebo mít méně žáků ve třídě. V posledních dvou letech se rovněž kvůli nepříznivé pandemické situaci objevila potřeba nová, a to mít možnost vyučovat prostřednictvím prezenční výuky.

Závěr

Tato práce se zabývá globálním rozvojovým vzděláváním v Kraji Vysočina. První část představuje koncept globálního rozvojového vzdělávání, pohled učitelů na problematiku globálního rozvojového vzdělávání a globální rozvojové vzdělávání v kontextu českého vzdělávacího systému s důrazem na výuku zeměpisu. Druhá část analyzuje situaci globálního rozvojového vzdělávání v Kraji Vysočina, a to prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Autorka si stanovuje tři cíle, a to zjistit zájem učitelů o globální témata, zjistit stav začleňování globálních témat do výuky a zjistit, jak zlepšit začlenění globálních témat do výuky. Těchto cílů dosahuje za pomoci individuálních a polostrukturovaných rozhovorů u celkem patnácti učitelů vyučujících zeměpis na gymnáziích v Kraji Vysočina. Autorka došla k závěrům popsaných v následujících odstavcích.

Zprvém, téměř všichni tito učitelé se v osobním životě zajímají o globální témata, a to např. prostřednictvím sledování médií či účastech na kurzech. Tento zájem odůvodňují např. tím, že mají rádi přírodu, vnímají je jako něco, co přirozeně patří k výuce zeměpisu, mohou kladným způsobem ovlivňovat své žáky, a zároveň tento zájem vnímají jako potřebný z toho důvodu, že žijí na planetě Zemi. Na druhou stranu tuto aktivitu může ovlivnit syndrom vyhoření. K osobnímu vyhledávání informací o globálních tématech využívají např. zpravodajství, hledají informace na internetu nebo čtou články z populárně-naučných časopisů.

Zadruhé, učitelé charakterizují globální témata jako témata, která se týkají celého světa (tj. i České republiky), popř. mají nadregionální charakter. Jsou rovněž vzájemně provázána. V neposlední řadě je vnímají jako témata mezipředmětová a spíše jako témata negativního charakteru. Učitelé jmenovali témata fyzickogeografického charakteru, témata spjatá s obyvatelstvem, hospodářstvím nebo bezpečnostní a geopolitickou situací.

Zatřetí, tito učitelé začleňují globální témata do zeměpisu buď jako součást běžné výuky nebo pouze okrajově. Probírají je ve fyzické, socioekonomické a regionální geografii. Začleňují je prostřednictvím různých forem výuky (frontální a skupinová výuka, domácí úkoly) a výukových metod (projekty, prezentace, referáty, hraní rolí, argumentace a diskuze). Během toho používají pomůcky jako např. audiovizuální materiál, IT technologie, mapy či učí žáky pracovat se zdroji.

Začtvrté, všichni tito učitelé se shodli na tom, že je důležité začleňovat globální témata do výuky, přičemž je začleňují z různých důvodů. Mezi tyto důvody patří např. to, že jsou

součástí rámcových či školních vzdělávacích programů, že by žáci měli získat všeobecný přehled, že by měli získat určité vědomosti, že by si měli uvědomit různé věci s tímto spjaté, že jsou prostředkem pro výuku kritického myšlení nebo to, že je potřeba připravit žáky na život v globalizovaném světě.

Zapáté, učitelé pro výuku globálních témat používají jak zdroje, které využívají pro osobní vyhledávání globálních témat (viz bod zaprvé), tak i další jako např. metodické materiály neziskových organizací, knihy, učebnice nebo televizní dokumenty. Jako příklady takových zdrojů lze uvést např. časopisy Dnešní svět nebo Geografické rozhledy, metodické materiály organizací Člověk v tísni nebo NaZemi či učebnici Makroregiony světa.

Zašesté, výrazná část těchto učitelů pojmy spjaté s globálním rozvojovým vzděláváním nikdy neslyšela, a z toho důvodu je nedokázali charakterizovat jinak než pouhým uváděním potenciálních klíčových slov. Nejbližší jim byl termín globální občanství, který dokázali charakterizovat nejlépe.

Zasedmé, učitelům v začleňování globálních témat do výuky brání/bránila pandemie distanční forma výuky během pandemie COVID-19, nedostatek času na přípravu výuky a během vyučovací hodiny, množství učiva, které musí probrat, nastavení žáků a jejich nezájem o zeměpis, příliš faktografické vnímání zeměpisu jejich kolegy, neznalost globálních témat, nespokojenost s materiály či nedostatečná spolupráce mezi učiteli. Někteří však uvedli, že jim v začleňování globálních témat do výuky nebrání nic. Učitelům naopak v začleňování globálních témat do výuky pomáhá zájem žáků o tato témata, vhodné materiály či to, pokud necítí tlak ohledně toho, že musí učit čistě fakta.

Zaosmé, učitelé by pro lepší začleňování globálních témat do výuky uvítali více času na přípravu výuky, reorganizaci výukových kurikul či zavedení předmětu, semináře či kroužku, ve kterých by bylo na globální témata více prostoru. Dále by jim pomohly kvalitní materiály, možnost zúčastnit se seminářů zaměřených na tuto problematiku, větší spolupráce mezi učiteli (např. ohledně sdílení materiálů) nebo nižší počet žáků ve třídě. Rovněž by byli rádi za prezenční formu výuky.

Použitá literatura

- Bourn, D. 2005. Development Education in the era of globalization. *Policy and Practice: A Development Education Review* 1, 55–59.
- Bourn, D. 2008. Introduction. In: Bourn, D. (ed.) *Development Education: Debates and dialogue*. London: Institute of Education.
- Bourn, D. 2012. Development Education: From the Margins to the Mainstream. *The International Journal for Global and Development Education Research* 1, 25–39.
- Bourn, D. 2014. What is meant by development education? *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social* 1, 7–23.
- Braun, V., Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3 (2), 77–101.
- Carrica-Ochoa, S., Bernal-Matínez-de-Soria, A. 2019. The current framework of Development Education in Spain: achievements and challenges. *Iberoamerican Journal of Development Studies* 8 (1), 165–185.
- CLIL. 2022. *10.6 Bloomova taxonomie*. <http://clil.nuv.cz/metodologie-clil/10-specifika-clil-metodiky/10-6-bloomova-taxonomie.html>. [cit. 21. 4. 2022]
- Connor, K. O., Zeichner, K. 2011. Preparing US teachers for critical global education. *Globalisation, Societies and Education* 9 (3–4), 521–536.
- Creswell, J. W. 1998. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Česká televize. 2010. Live Aid byl největším koncertem všech dob. *Česká televize*, 13 July. <https://ct24.ceskatelevize.cz/kultura/1329935-live-aid-byl-nejvetsim-koncertem-vsech-dob>. [cit. 22. 5. 2022]
- Člověk v tísni. 2019. *Globální rozvojové vzdělávání*. <https://www.clovekvtisni.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani-5849gp>. [cit. 1. 6. 2020]
- Člověk v tísni. 2021. *Globální rozvojové vzdělávání*. <https://www.jsns.cz/krok-za-krokem/15216-globalni-rozvojove-vzdelavani>. [cit. 3. 1. 2021]

ČŠI (Česká školní inspekce). 2016. *Tematická zpráva: Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách*. Praha: Česká školní inspekce. http://www.csicr.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1. [cit. 3. 12. 2019]

Davidová, E., Vošalíková, M. 2007. Aboriginal People – Original Nations in Canada (Introduction to Problems of their Social Position). *Kontakt* 9 (2), 331–342.

de Andreotti, V. O. 2014. Critical and Transnational Literacies in International Development and Global Citizenship Education. *Journal of Education* 2 (3), 32–50.

de Andreotti, V. O. 2014. Soft versus Critical Global Citizenship Education. In: McCloskey, S. (ed.) *Development Education in Policy and Practice*. London: Palgrave Macmillan.

de Andreotti, V. O. 2016. The educational challenges of imagining the world differently. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement* 37 (1), 101–112.

Easterlin, R. A. 1974. Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence. In: David, P. A., Reder, M. W. (ed.) *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz*. New York: Academic Press, Inc.

Gardner-McTaggart, A., Palmer, N. 2018. Global citizenship education, technology, and being. *Globalisation, Societies and Education* 16 (2), 268–281.

Globálne vzdelávanie. 2021. *Národná stratégia pre globálne vzdelávanie SR na roky 2012–2016*. <https://globalnevzdelavanie.sk/narodna-strategia-pre-globalne-vzdelavanie-sr-na-roky-2012-2016/>. [cit. 29. 1. 2021]

Globální rozvojové vzdělávání. 2022. *Organizace*. <https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/organizace/>. [cit. 30. 5. 2022]

Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.

Henerson, M. E., Morris, L. L., Fitz-Gibbon, C. T. 1987. *How to Measure Attitudes*. Beverly Hills: Sage Publications.

Hrubeš, M., Protivínský, T., Čáp, P. 2014. *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

- http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560dc_uploaded_cov2014-postoje_a_potreby_ucitelu_grv.pdf. [cit. 11. 11. 2019]
- Hrubeš, M., Vávrová, T. 2019. *Výzkum potřeb pedagogů v oblasti GRV v rámci projektu Global Issues - Global Subjects. Výzkumná zpráva*. <https://arpok.cz/wp-content/uploads/2019/05/Výzkum-potřeb-pedagogů-v-oblasti-GRV.pdf>. [cit. 11. 11. 2019]
- Hyhlík, F. 2018. *Interview (MSgS)*. [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Interview_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Interview_(MSgS)). [cit. 21. 5. 2022]
- Chen, H. 2019. Internationalization and global citizenship: policy and practice in education. *British Journal of Educational Studies* 67 (3), 413–415.
- Jackson, L. 2019. The challenges of learning to live together: navigating the global, national, and local. *Asia Pacific Education Review* 20, 249–257.
- Kapšová, J. *Zážitková pedagogika. ZOOM-M Zaostrené na mladých* 3, 4–6.
- Kasíková, H. 2011. Kooperativní učení: aby to fungovalo. *Metodický portál RVP*, 3 October. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13897/kooperativni-uceni-aby-to-fungovalo-.html>. [cit. 2. 6. 2022]
- Kulhánková, T., Ruferová, Z. 2012. *Šaty dělají člověka... A kdo dělá šaty? Bavlna a pracovní podmínky v textilním průmyslu*. Brno: NaZemi.
- Laws, S., Harper, C., Marcus, R. 2003. *Research for Development*. London: Sage Publications.
- Le Partenariat. 2021. *Global Issues – Global Subjects: Étude de référence*. <https://www.lepartenariat.org/wp-content/uploads/2020/02/Recherche-GIGS.pdf>. [cit. 21. 1. 2021]
- Louw, S., Todd, R. W., Jimarkon, P. 2011. Active listening in qualitative research interviews. *Research in Applied Linguistics*. Bangkok: Proceedings of the International Conference.
- OXFAM. 2020. *What is global citizenship?* <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship/>. [cit. 31. 12. 2020]
- Maňák, J., Švec, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido.

- Marošiová, L., Jentner, A., Náglová, M. 2018. *Závěrečná správa z kvantitatívnej časti výskumu v rámci analýzy o stave globálneho vzdelávania na Slovensku (ZŠ a SŠ) pre Konzorcium*. https://globalnevzdelavanie.sk/wp-content/uploads/2019/07/rep_Globalne-vzdelavanie_KN-a-KL_Final-%E2%80%93checked_27.9.pdf. [cit. 31. 1. 2020]
- Mason, M. 2021. *What Is Sustainability and Why Is It Important?* <https://www.environmentalscience.org/sustainability>. [cit. 28. 1. 2021]
- Mísařová, D., Hercik, J. 2013. *Kapitoly z didaktiky geografie 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Molina, S., Lattimer, H. 2013. Defining Global Education. *Policy Futures in Education* 11 (4), 414–422.
- MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky). 1999. *Učební dokumenty pro gymnázia*. Praha: Nakladatelství Fortuna.
- MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky). 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky). 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Praha: MŠMT ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky).
- MZV ČR (Ministerstvo zahraničních věcí České republiky). Nedatováno (a). *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015*. <http://www.czechaid.cz/wp-content/uploads/2016/09/narodni-strategie-GRV-2011-2015.pdf>. [cit. 13. 11. 2019]
- MZV ČR (Ministerstvo zahraničních věcí České republiky). Nedatováno (b). *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015 aktualizovaná pro období 2016–2017*. https://arpok.cz/wp-content/uploads/2013/02/Narodni_strategie_GRV_2016_2017.pdf. [cit. 13. 11. 2019]
- MZV ČR (Ministerstvo zahraničních věcí České republiky). (rok neuveden) c. *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech (pro období 2018–2030)*. https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf. [cit. 14. 1. 2020]

- NaZemi. 2020. *Globální rozvojové vzdělávání*. <https://www.nazemi.cz/cs/vzdelavani>. [cit. 1. 6. 2020]
- Novotná, M. 2016. *Analýza vzdělávací politiky České republiky ve vztahu k Výchově ke globálnímu občanství a základnímu vzdělávání*. <https://www.clovekvtsni.cz/analyza-vzdelavaci-politiky-ceske-republiky-ve-vztahu-k-vychove-ke-globalnimu-obcanstvi-a-zakladnimu-vzdelavani-1101pub>. [cit. 10. 11. 2019]
- Nuc, F. 2021. Hroby dětí původních obyvatel Kanady připomínají nevyřešená traumata kolonialismu. *A2larm*, 29 June. <https://a2larm.cz/2021/06/hroby-deti-puvodnich-obyvatel-kanady-pripominaji-nevyresena-traumata-kolonialismu/>. [cit. 31. 5. 2022]
- O'Loughlin, E., Wegimont, L. 2008. Globální rozvojové vzdělávání v České republice. *Evropský proces vzájemného hodnocení globálního vzdělávání: Národní zpráva o globálním vzdělávání v České republice*. Amsterdam: Global Education Network Europe (GENE).
- Rapoport, A. 2010. We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice* 5 (3), 179–190.
- Reynolds, R., MacQueen, S, Ferguson-Patrick, K. 2019. Educating for global citizenship: Australia as a case study. *International Journal of Development Education and Global Learning* 11 (1), 103–119.
- Rosling, H., Rosling, O., Rosling A. R. 2018. *Faktomluva: deset důvodů, proč se mýlíme v pohledu na svět – a proč jsou věci lepší, než vypadají*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Said, E. W. 2008. *Orientalismus: západní koncepce Orientu*. Praha: Paseka.
- Scheunpflug, A. 2008. Why global learning and global education? An educational approach influenced by the perspectives of Immanuel Kant. In: Bourn, D. (ed.) *Development Education: Debates and dialogue*. London: Institute of Education.
- SeznamŠkol.eu. 2022. *Gymnázia Kraj Vysočina*. <http://www.seznamskol.eu/typ/gymnazium/?kraj=vysocina>. [cit. 1. 6. 2021]
- Skalická, P., Miléřová, J. 2017. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: podkladová studie pro průřezové téma*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Skinner, A. 2018. *Globalni izzivi Globalni predmeti: Raziskava o vključenju globalnega učenja v predmetno poučevanje*. Ljubljana, Društvo Humanitas – Center za globalno učenje in sodelovanje.

Szilvia, N. 2019. *Globális nevelés: A válaszadó magyar pedagógusok szemével*. Budapest: Anthropolis Egyeület.

Štěrba, L., Hazuchová-Strungová, M., Kostřicová, Z., Malřřová, E. 2012. *Skrvny na banánech: Jak se žije s pesticidy tropickým zemědělcům*. Brno: NaZemi.

Šťáva, J. 2016. *Organizační formy vyučování - pojem*. https://is.muni.cz/el/ped/jaro2017/SZ7BP_SD11/Organizacni_formy_vyucovani_2016.pdf. [cit. 23. 4. 2022]

Švarcová, I. 2005. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze.

Świdrowska, E., Tragarz, M. 2018. *Edukacja globalna w szkole podstawowej raport z badań*. Warszawa: Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.

UNIC Praha (United Nations Information Centre Prague). 2022a. *4. Zajistit rovný přístup k inkluzivnímu a kvalitnímu vzdělání a podporovat celoživotní vzdělávání pro všechny*. <https://www.osn.cz/sdg-4-zajistit-rovny-pristup-k-inkluzivnimu-a-kvalitnimu-vzdelani-a-podporovat-celozivotni-vzdelavani-pro-vsechny/>. [cit. 2. 6. 2022]

UNIC Praha (United Nations Information Centre Prague). 2022b. *Cíle udržitelného rozvoje (SDGs)*. <https://www.osn.cz/osn/hlavni-temata/sdgs/>. [cit. 2. 6. 2022]

Zormanová, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.