



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra geografie

Diplomová práce

**VÝUKOVÉ AKTIVITY SE
ZAMĚŘENÍM NA GLOBÁLNÍ
ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE
VÝUCE ZEMĚPISU NA 2. STUPNI ZŠ**

Vypracovala: Bc. Tereza Maccechini

Vedoucí práce: Mgr. Petra Karvánková, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....
podpis

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Petře Karvánkové, Ph.D. za její pomoc, cenné rady a odborné vedení, jež mi po dobu tvorby práce věnovala. Dále bych ráda poděkovala Holcám ze Skuherky a dalším přátelům, kteří mi byli oporou po celou dobu studia a v neposlední řadě především rodině za její podporu a trpělivost při psaní předkládané práce.

ANOTAČNÍ LIST DIPLOMOVÉ PRÁCE

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Autorka: Bc. Tereza Maccechini

Katedra: Geografie

Studijní program: N7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obory: Učitelství zeměpisu pro 2. stupeň ZŠ

Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: Mgr. Petra Karvánková, Ph.D.

Název práce: Výukové aktivity se zaměřením na globální rozvojové vzdělávání ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ

Druh práce: Diplomová práce

Rok odevzdání: 2020

Počet stran: 88 s.

Anotace:

Tématem diplomové práce je globální rozvojové vzdělávání ve výuce zeměpisu. Hlavním cílem práce je vypracování vlastního návrhu výukových aktivit zaměřených na globální rozvojové vzdělávání ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ. Předkládaná práce se skládá ze dvou částí, části teoretické a z ní vycházející části praktické. Teoretická část je primárně orientovaná na vymezení základní terminologie, představuje hlavní východiska, principy, cíle, témata a metody GRV. Dále se autorka věnuje významu a postavení GRV ve vybraných evropských zemích. Detailněji se zaměřuje na oblast vzdělávání v České republice a na hlavní kurikulární dokumenty. Praktická část práce obsahuje trojici výukových aktivit, zahrnující principy a tematiku GRV, prostřednictvím kterých jsou žáci seznamováni s vybranými globálními problémy současného světa. Jednotlivé aktivity jsou v úvodní části krátce představeny, následuje metodická struktura a případně i realizace aktivity v praxi.

Klíčová slova: globální rozvojové vzdělávání, globální výchova, globální problémy, výukové aktivity, průřezová témata, základní škola

ANNOTATION LIST OF DIPLOMA THESIS

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA IN ČESKÉ BUDĚJOVICE

FACULTY OF EDUCATION

Author: Bc. Tereza Maccechini

Department: Geography

Study programme: Primary school teaching

Field of study: Teaching of Geography at the 2nd stage of primary school

Teaching of English language at the 2nd stage of primary school

Leader of thesis: Mgr. Petra Karvánková, Ph.D.

Title: Teaching Activities Focused on Development Education in Teaching Geography at the Second Stage of Primary School

Type of thesis: Diploma thesis

Year of delivery: 2020

Number of pages: 88 p.

Annotation:

The topic of the diploma thesis is development education in teaching geography. The main objective of this thesis is to create author's own design of teaching activities focused on development education in teaching geography at the 2nd level of primary schools. The presented thesis consists of two parts, the theoretical part and the practical part based on it. The theoretical part is primarily focused on defining basic terminology, it introduces main starting points, principles, objectives, topics and methods of DE. Furthermore, the author deals with the importance and position of DE in selected European countries. She focuses in more detail on the field of education in the Czech Republic and the main curricular documents. The practical part of the work contains three teaching activities, including the principles and topics of DE, through which are the students acquainted with selected global problems of today's world. The individual activities are briefly introduced in the introductory part, followed by the methodological structure and possibly the implementation of the activity in practice.

Klíčová slova: development education, global education, global problems, teaching activities, cross-curricular topics, primary school

OBSAH

1 ÚVOD A CÍLE PRÁCE.....	8
2 PŘEHLED LITERATURY	10
3 METODIKA A ZPRACOVÁNÍ PRÁCE	13
3.1 Metodika a zpracování teoretické části práce.....	13
3.2 Metodika a zpracování praktické části práce.....	14
4 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA.....	18
4.1 Hlavní východiska globální výchovy	18
5 GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	22
5.1 Význam a přínos.....	22
5.2 Principy a cíle	24
5.3 Hlavní témata.....	26
5.4 Výukové metody.....	28
6 POSTAVENÍ A VÝZNAM GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ.....	33
7 POSTAVENÍ A VÝZNAM GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	35
7.1 Globální rozvojové vzdělávání v kontextu českého školství.....	36
7.2 Globální rozvojové vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání	38
7.2.1 Průřezová témata.....	38
8 INSTITUCE A ORGANIZACE GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	47
8.1 Státní instituce	47
8.2 Další instituce	48
8.3 Nestátní neziskové organizace.....	48
9 VÝUKOVÉ AKTIVITY ZAMĚŘENÉ NA GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	53

9.1 Aktivita „Hladový svět“	54
9.1.1 Metodická struktura	54
9.1.2 Realizace aktivity „Hladový svět“ v praxi.....	63
9.2 Aktivita „Šaty dělají člověka a člověk dělá šaty“	68
9.2.1 Metodická struktura	69
9.3 Aktivita „A takhle si tu žijeme“	73
9.3.1 Metodická struktura	73
10 ZÁVĚR.....	80
11 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ	83
12 SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ A TABULEK.....	87

1 ÚVOD A CÍLE PRÁCE

S pojmem globální rozvojové vzdělávání se autorka poprvé setkala paradoxně až na vysoké škole v navazujícím magisterském studiu. V rámci předmětu, který byl tomuto směru věnován, získala základní teoretické informace a zároveň měla možnost ověřit si jeho funkčnost v praxi. V rámci detailnějšího studia principů a tematického zaměření GRV došla autorka k závěru, že globální rozvojové vzdělávání je právě tím elementem, který hodiny zeměpisu často postrádají. Jako budoucí učitel geografie spatřuje autorka jistou povinnost v prosazování této koncepce. Dle autorčina názoru by měl být především učitel zeměpisu tím, kdo jde žákům příkladem, zajímá se o aktuální dění ve světě a sleduje nynější trendy, ve kterých se dokáže orientovat a spatřovat jisté souvislosti. V důsledku využívání těchto schopností a dovedností učitel souběžně učí žáky používat takové strategie, které je připravují na jejich budoucí život, jakožto na život aktivního a zajímavějšího se člověka.

Na základě vlastních zkušeností si je autorka vědoma té skutečnosti, že učitelé zeměpisu někdy až příliš věnují pozornost faktografickým údajům a nadměrnému biflování jednotlivých pojmů, zatímco opomíjejí principy jako je návaznost učiva, vzájemné vztahy, souvislosti a komplexnost. V praxi tak běžně dochází k tomu, že žáci a studenti sice dokládají své znalosti při různých zkouškách a testech, avšak dále už s nabytými informacemi nepracují a záhy je v krátké budoucnosti zapomínají. Současně se v rámci učiva zeměpisu přikládá mnohdy až nadbytečný důraz věcem minulým, kdežto budoucnost a příprava na rychle se měnící svět kolem nás, bývají na jejich úkor upozaďovány. Jako ideální řešení se nabízí implementace GRV do výuky. Globální rozvojové vzdělávání ve zkratce připravuje žáky na nadcházející výzvy, kterým budou muset, ať už dříve či později, čelit a vhodným způsobem na ně reagovat. Dále přináší motivaci, vede žáky ke spolupráci a učí je hodnotám, jako je respekt, sebedůvěra či spravedlnost.

Jak již bylo nastíněno v předchozích odstavcích, předkládaná diplomová práce se bude zabývat tématem globálního rozvojového vzdělávání ve výuce zeměpisu. Hlavním cílem bude vypracování trojice výukových aktivit zaměřených na možnosti využití GRV ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol. Aktivity budou koncipovány tak, aby v sobě zachovávaly principy GRV a podrobněji žákům zprostředkovaly tematiku tohoto vzdělávacího směru. Autorka se pokusí o vytvoření aktivit, které svým obsahem pokryjí část současných globálních problémů světa. Žáci tak dostanou příležitost uplatnit

své dosavadní geografické, ale i celkově všeobecné, znalosti v praxi. Vzhledem k faktu, že navržené výukové aktivity jsou z velké části založeny na práci ve skupině, zlepšují se žáci nejenom v oblasti efektivní spolupráce, ale i v dovednostech aktivně formulovat vlastní myšlenky a naslouchat názorům druhých. Žáci se vzájemně podporují, sdílejí své osobité poznatky s ostatními a jednotlivé informace propojují tak, aby nacházeli stále širší a širší vzorce daných problematik. Nad problémy, které v průběhu realizace aktivit vyvstanou, uvažují účastníci objektivně, kriticky na ně nahlízejí a uplatňují geografické myšlení. Společnými silami poté, pokud je to vůbec možné, nalézají vhodná řešení těchto problémů. Aby se dosáhlo situace, kdy žáci budou mít maximální možnost spolupráce a vzájemné komunikace, zvolí autorka náležitě strategie výuky a výukové metody. Pro představu lze jmenovat např. diskuzi či metodu brainstormingu. Autorka se zároveň pokusí zachovat společné charakteristické znaky trojice aktivit, jimiž jsou časově nenáročná příprava aktivity, využití v dnešní době stále více populární metody CLIL a zejména aplikovatelnost aktivit napříč všemi ročníky druhého stupně ZŠ. Podkladem pro vytvoření předkládaných aktivit je nastudování potřebné odborné literatury, ale především studium didaktických materiálů a kurikulárních dokumentů.

Nedílnou součástí je vypracování teoretické části, jež bude zaměřena na charakteristiku globálního rozvojového vzdělávání a jeho následnou využitelnost ve výuce. Jedním z dílčích cílů je tedy nejprve prozkoumat GRV z různých úhlů pohledu, představit základní terminologii a východiska, vymezit klíčové principy, cíle a témata. Současně bude snahou autorky prozkoumat význam a postavení GRV nejenom v českém prostředí, ale i ve vybraných evropských zemích. Dalším cílem je již zmíněné využití ve vybraných tématech zeměpisné výuky, čemuž logicky předchází studium platných kurikulárních dokumentů, zvláště RVP ZV.

2 PŘEHLED LITERATURY

Primárním předpokladem pro vypracování diplomové práce je studium důležitých teoretických podkladů. Na základně seznámení se s jednotlivými literárními publikacemi a prostudování dalších didaktických pramenů, jež se tematicky slučují se zaměřením diplomové práce, je snahou autorky nejdříve představit základní koncepty globálního rozvojového vzdělávání v části teoretické a následně pak v souladu s principy a tematikou GRV navrhnout výukové aktivity využitelné v hodinách zeměpisu na 2. stupni základních škol, což je hlavním předmětem praktické části práce.

Ústředními pojmy práce jsou bezesporu globální rozvojové vzdělávání a globální výchova. Mezi autory publikací odborné literatury, jež se koncepcí globální výchovy zabírají, patří zejména PIKE, SELBY (1994). Ti se zaměřují na „současný“ vzdělávací systém a zejména pak na jeho proměnu podmíněnou přenesením principů globální výchovy, jakožto oživujícího procesu, do výuky. Autoři cílí zejména na učitele a předkládají jim zajímavé vyučovací metody a přístupy, spolu s množstvím herních aktivit. V návaznosti na to v roce 2004 PIKE, SELBY připravili dvoudílnou sbírku praktických her, činností a námětů využitelných v hodinách různých předmětů. Významným podkladem, a to zejména v činnostech spojených s tvorbou výukových aktivit, byla publikace autorek HORKÉ, HRDLIČKOVÉ (1998). Jak informace teoretické, tak i poznatky z praktické části v oblasti globální výchovy a globalismu se staly základem pro hlubší pochopení dané problematiky. Globálnímu rozvojovému vzdělávání se věnují i NÁDVORNÍK, VOLFOVÁ (2004), kteří ve své příručce pro učitele, vymezují jeho základní východiska a konkrétněji se pak soustřeďují na dílčí globální problémy společně s problematikou rozvojové spolupráce. Vymezením GRV se dále zabývá BOURN (2008), který zprostředkovává a řeší problémy a témata rozvojového vzdělávání, jež s sebou přinášejí řadu otázek. Součástí jsou i příspěvky mezinárodního charakteru.

Vzhledem k didaktickému zaměření diplomové práce, pracovala autorka podstatnou část její tvorby s platnými kurikulárními dokumenty, zejména pak s *Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání KOL*. (2017). Pro bližší seznámení a porozumění problematice tvorby a koncepce současných vzdělávacích programů v prostředí základních škol, čerpala autorka informace od autorů JANÍK, MAŇÁK (2006). Ve vztahu ke GRV bylo hlavním předpokladem prostudování *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015 aktualizované pro*

*období 2016-2017. MZV ČR (2011) prostřednictvím této strategie vymezuje hlavní východiska, cíle a principy GRV, předkládá hlavní témata a poskytuje další zásadní informace k tomuto procesu celoživotního vzdělávání. Značná pozornost je v rámci tvorby práce věnována i dokumentu, jež v podstatě navazuje na předešlý zmíněný, a to *Strategii globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech*, jež zaštiťuje MZV ČR (2018).*

Nedílnou součástí práce tvoří mnohé internetové zdroje. Jako primární zdroj lze uvést GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ (2014), kde je možné nalézt nejenom základní informace o GRV a různé didaktické materiály, ale i další zajímavé odkazy sledující aktuální dění v České republice. GLOBAL DIMENSION (2020) nabízí množství informací o globálním rozvojovém vzdělávání a jeho implementaci do kurikulárních dokumentů ve Velké Británii. KOL. (2007) vydává v Německu jakousi předlohu, vzdělávací rámec, pro školy a dalších aktéry působící v oblasti vzdělávání, kteří začleňují GRV do svých kurikulárních programů a vzdělávacích osnov. Obecný přehled o rozvoji a fungování globálního rozvojového vzdělávání v evropských zemích poskytuje KRAUSE (2010) v rámci monitorovací zprávy, jež provedla analýzu různých zdrojů informací zahrnující základní dokumenty, průzkumy a další.

Prvotní zorientování se na poli současné pedagogiky a didaktiky, co se výukových metod týče, spolu se získáním základních poznatků, proběhlo na základě studia publikace autora PETTY (2006). Výukovými metodami, jež jsou v podstatě jedním z hlavních faktorů hrající roli při efektivní realizaci aktivit zaměřených na GRV, se dále zabývají MAŇÁK, ŠVEC (2003). Stejně tak SKALKOVÁ (2007) mimo jiné ve své publikaci charakterizuje vybrané vyučovací metody, přičemž diskuzi, jako klíčovou metodu GRV, vymezuje jako proces vzájemné komunikace, při němž dochází k vyjasnění daného okruhu problémů za účasti všech členů skupiny. Za velmi efektivní považuje STARÁ (2015) i další, nepříliš známé metody, jako je např. komunitní kruh či metoda kontinua. Metodu tvorby myšlenkových map, kterou lze využít jako výborný prostředek pro vizualizaci a snadnější vymezení složitějších témat a problémů globálního rozvojového vzdělávání, představují autoři BUZAN, BUZAN (2012). Navržené výukové aktivity částečně využívají mezipředmětové vazby s anglickým jazykem. Tato metoda, kdy dochází k propojení obsahu jednoho předmětu s anglickým, nebo jakýmkoliv jiným, jazykem, bývá označována jako CLIL. BALADOVÁ (2009) spatřuje její hlavní pozitiva především v tom, že rozvoj cizího jazyka probíhá autenticky, na rozdíl od situací uměle

vytvořených učitelem v rámci výuky cizího jazyka. Kladně ji hodnotí také ZAPARUCHA (2009), která upřednostňuje její využití právě v hodinách zeměpisu.

V rámci sebevzdělávání a získání inspirace pro vlastní tvůrčí činnost navštívila autorka různé besedy a semináře pořádané nestátní neziskovou organizací Člověk v tísni. Jako příklad lze uvést vzdělávací program Jeden svět na školách, který prostřednictvím dokumentárních filmů přibližuje žákům, studentům, ale i široké veřejnosti aktuální globální témata. Jelikož autorka sama částečně využívá v jedné z vypracovaných aktivit audiovizuální materiál, osobní zkušenost skrze účast na semináři byla obrovským přínosem. KOL. (2015) ve svých skriptech představuje dokumentární film jako významný vzdělávací nástroj. Dále uvádí různá doporučení pro práci s filmem, jež se opět stávají zdrojem inspirace v praktické části práce. Užitečné informace a materiály nabízí dále vzdělávací program Varianty, který rovněž zaštiťuje Člověk v tísni. Inspiraci při praktické tvorbě přinesl studentský nápadník, resp. sbírka výukových aktivit, na němž se podílel KOLEKTIV ŘEŠITELŮ GAJU (2017).

3 METODIKA A ZPRACOVÁNÍ PRÁCE

Předpokladem pro zpracování diplomové práce byl výběr takového tématu, které je autorce blízké a svým obsahem zajímavé a užitečné. Samotné tvorbě práce předcházelo stanovení hlavního cíle, tedy vytvoření výukových aktivit se zaměřením na globální rozvojové vzdělávání, přičemž při utváření obsahu práce došlo k vymezení jejích dílčích cílů. Výsledná práce se skládá z části teoretické a části praktické. Stejně tak autorka strukturovala i tuto kapitolu.

3.1 Metodika a zpracování teoretické části práce

Aby došlo ke správnému uchopení vymezené problematiky, musela autorka načerpat jisté základní informace týkající se stanoveného tématu práce. K nabytí adekvátních znalostí, díky kterým získala celkový přehled a schopnost orientace v dané tematické oblasti, bylo nutné nejdříve nashromáždit veškerou potřebnou literaturu, tj. odborné publikace, didaktické materiály, kurikulární dokumenty a různé internetové zdroje.

Teoretická část se zabývá tématem globálního rozvojového vzdělávání, přičemž zpočátku autorka pohlíží na danou problematiku komplexně a až v následujících kapitolách teoretické části přistupuje k tomuto směru konkrétněji, se zaměřením na vybrané oblasti. Úvodní kapitola tedy primárně sleduje hlavní východiska globální výchovy. Autorka zde seznamuje čtenáře se základními koncepty globální výchovy. Mezi tyto koncepty lze zařadit systémové pojetí světa, globální rozměr, či např. holistický přístup, který, jak zmiňují Pike, Selby (1998), předkládá myšlenku, že různé celky jsou ve své podstatě vzájemně propojené, doplňují se a tím pádem vyvracejí možnost izolovat je a nahlížet na ně odděleně. V následující kapitole se autorka věnuje globálnímu rozvojovému vzdělávání podrobněji. V první části shrnuje jeho význam a přínos, současně předkládá určité postoje a hodnoty, dovednosti a znalosti, jež žáci v důsledku jeho využití ve výuce přijímají. Autorka dále zkoumá principy a cíle GRV, představuje hlavní témata. Zde vycházela zejména z Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015 aktualizované pro období 2016–2017. V závěru kapitoly se autorka zabývá metodami GRV, jimiž jsou např. brainstorming, diskuze, debata, metoda kontinua a další. Studium metod a forem výuky tvořilo základ pro vypracování výukových aktivit v nadcházející praktické části.

Nadále je věnována pozornost významu a postavení GRV ve vybraných evropských zemích. Daleko větší důraz byl ovšem kladen na prostředí České republiky, zejména pak na postavení GRV v kontextu českého školství. Zpracování kapitoly pojednávající o zasazení tématu do platných kurikulárních dokumentů předcházelo prostudování Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. V této části se autorka soustředila především na průřezová témata, která se zaměřením diplomové práce úzce souvisejí. V rámci jejich studia, bylo autorčinou snahou podrobněji rozpracovat ty tematické okruhy průřezových témat, u kterých se předpokládá širší využití ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ. V závěrečné části teoretického celku práce autorka uvádí hlavní státní instituce České republiky, jež se v oblasti GRV angažují a současně vybrala z množství několika desítek českých nevládních neziskových organizací ty, které považuje ve svém oboru za nejvýznamnější.

3.2 Metodika a zpracování praktické části práce

V praktické, resp. hlavní části práce se na základě předchozího studia různých pramenů a didaktických materiálů autorka pokusila o vytvoření trojice výukových aktivit zaměřených na globální rozvojové vzdělávání, primárně určených pro žáky 2. stupně ZŠ.

Hlavním cílem návrhu jednotlivých aktivit bylo přiblížení tematiky GRV, s důrazem na současné globální problémy, žákům základních škol. Autorka tudíž postupovala tak, aby předkládané aktivity byly svým obsahem pro žáky atraktivní a z hlediska náročnosti úměrné jejich věku a znalostem. Vzhledem k oborovému zaměření autorky jsou aktivity primárně geograficky orientovány. Zároveň však bylo autorčinou snahou alespoň částečně zakomponovat prvky anglického jazyka, jehož využívala především ve druhé a třetí aktivitě. Trend propojování cizího, povětšinou anglického, jazyka s obsahem učiva jiného předmětu, nabývá popularity napříč Evropou i dalšími zeměmi. Takto koncipovaná výuka je označována jako metoda CLIL (Content and Language Integrated Learning), neboli obsahově a jazykově integrované učení. Dle Baladové (2009) dochází k úplné integraci výuky učiva zvoleného předmětu spolu s cizím jazykem. Pozitivně hodnotí především fakt, že rozvoj cizího jazyka probíhá přirozeně, bez potřeby navozování smyšlených situací, které častokrát postrádají prvky reality. Obrovský potenciál pro využití anglického jazyka spatřuje Zapparucha (2009) právě v oblasti geografie a předmětu zeměpis. Pojmy v některých tematických celcích zeměpisného učiva korespondují se slovní zásobou, jež bývá často předmětem učiva

různých témat, se kterými žáci pracují ve výuce anglického jazyka. Autorka při zahrnutí metody CLIL do výukových aktivit čerpala nejen ze zmíněných literárních podkladů, ale i z vlastní zkušenosti. Dále jsou všechny tři aktivity koncipovány tak, aby je bylo možné využít v průběhu všech čtyř ročníků 2. stupně ZŠ v různých tematických celcích. Autorka na základě proběhlé praxe zastává názor, že pokud učitel aktivitu vhodně zasadí do probíraného tématu, bude aktivita fungovat, jak s žáky devátých tříd, tak i s žáky mladšími. Jinak řečeno, nepředpokládá se, že by se žáci např. šestých tříd měli potýkat s problematickou realizací či nepochopením. Jelikož si je autorka vědoma té skutečnosti, že různé projekty, cvičení a hry, vyžadující přílišnou přípravu, učitele spíše odrazují, navrhla autorka takové aktivity, jež využívají snadno dostupných materiálů (atlas, mapa světa, fotografie atd.) a jsou nenáročné na přípravu.

Předkládané aktivity jsou v práci prezentovány na základě zachování totožné struktury. V úvodní části autorka krátce představuje danou výukovou aktivitu. Hlavní snahou bylo, aby popis aktivity nebyl příliš rozsáhlý, avšak jasně a zřetelně nastínil hlavní myšlenky, cíle a její průběh. Jednotlivé názvy aktivit autorka vytvářela tak, aby čtenáře, potažmo žáky, aktivita zaujmula. Zvolená pojmenování odrážejí ústřední myšlenku dané problematiky a měla by též podněcovat žáky k zamyšlení. Součástí je také metodický list obsahující dílčí informace. Každá metodika v úvodu zahrnuje cíl aktivity. Společným a zároveň hlavním cílem aktivit je probudit v žácích schopnost přemýšlet v souvislostech, propojovat informace a nahlížet na danou věc komplexně. Dalšími důležitými body metodické struktury jsou předpokládané znalosti, klíčové kompetence, věk žáka (který vzhledem k výše zmiňované myšlence není přesně vymezen), časová dotace, tematické zaměření, návaznost na RVP ZV, odpovídající průřezová témata a potřebný materiál. V závěru metodiky autorka poskytla metodický komentář, který čtenáře, potažmo učitele, seznamuje s podrobným průběhem aktivity. V jednotlivých částech (úvodní, hlavní a závěrečné) autorka jmenuje základní předpoklady pro plynulý průběh aktivity a detailně popisuje kroky, jež je nutné v rámci realizace udělat.

První z aktivit nese název *Hladový svět* a zaměřuje se na globální problémy spojené s jídlem a stravovacími návyky současné lidské společnosti (viz kapitola 9.1). Aktivitu pojala autorka tak, aby byla co možná nejvíce komunikativní a přímo cílila na žáky a jejich schopnost formulovat myšlenky, aplikovat dosavadní znalosti a komplexně nad danými problémy uvažovat. Z tohoto důvodu autorka založila aktivitu na diskuzi, jako na jedné z typických metod využívaných v rámci GRV. Dle Skalkové (2007) je

diskuze významným prostředkem nejenom pro rozvoj samotných žáků, ale i pro rozvoj sociálních vztahů. Jedná se o proces vzájemné komunikace mezi členy skupiny, při němž dochází na základě různých názorových příspěvků k vyjasnění dané problematiky. Jako podklad pro diskuzi byly vybrány fotografie rodin pocházející z různých zemí, s kterými žáci pracují. Časově byla aktivita vymezena na minimální dobu 30 minut, nicméně v závislosti na délce průběhu diskuze, se časová dotace může zvýšit. V případě této aktivity měla autorka několikrát možnost realizace v praxi, jak s žáky ZŠ, tak i se studenty pedagogické fakulty a oborovými didaktiky. Na základě získaných zkušeností a řady poznatků, autorka přepracovala aktivitu do současné prezentované podoby. Zpětná vazba byla prostředkem pro co možná nejsprávnější uchopení aktivity a vyvarování se některých dílčích prvků.

V rámci druhé aktivity *Šaty dělají člověka a člověk dělá šaty*, zaměřující se na problémy spojené s oděvním průmyslem a spotřebním chováním společnosti (viz kapitola 9.2), bylo využito, spolu s diskuzí, metody brainstormingu. Jak uvádí Skalková (2007), základním předpokladem brainstormingu je produkce nápadů, myšlenek a hesel, přičemž se uplatňuje pravidlo, čím více, tím lépe. Stěžejním principem je omezení kritického hodnocení v samotném průběhu, načež užitečnost nápadů je posuzována až posléze. Tuto metodu autorka zasadila do kontextu aktivity za krátké video, navozující téma v samotném úvodu. Zdrojem videa je dokumentární film *The True Cost*, z něhož autorka vybrala část, která je z hlediska přínosu informací nejzajímavější a svým obsahem koresponduje s tématem aktivity. Ponecháno bylo originální znění, tedy anglický jazyk, k videu byly přidány české titulky. Tímto způsobem je částečně využito metody CLIL, žáci s anglickými výrazy nadále operují v průběhu celé aktivity. V hlavní části žáci pracují s mapou světa a souběžně diskutují nad jednotlivými problémy. Časová dotace byla stanovena na dobu jedné vyučovací hodiny, tedy 45 minut.

Poslední z aktivit je, co se týče vymezeného času, nejnáročnější (viz kapitola 9.3). Dle autorčina názoru je aktivita *A takhle se tu žijeme* z hlediska časové dotace nejefektivnější, pokud ji je věnován prostor v průběhu dvou vyučovacích hodin. Základem aktivity je skupinová práce v prostředí webové platformy Dollar Street, která mimo jiné odráží problematiku sociální nerovnosti ve světě. Té předchází úvodní část, kde se autorka zaměřila na obecné znalosti žáků. Prostřednictvím různých indicií, žáci nalézají stát, s jímž budou po zbytek času pracovat. Jako indicie zvolila autorka různé zajímavosti a spíše všeobecně známe informace, u nichž předpokládala, že je žáci znají,

namísto toho, aby použila klasické faktografické pojmy. Snažila se ovšem ponechat zeměpisnou tematiku. Pro práci se zmíněným internetovým zdrojem navrhla možnost využít tabletů, popř. chytrých telefonů s přístupem na internet. V prostředí platformy Dollar Street žáci pracují s anglickým textem, shromažďují různé poznatky a připravují se na závěrečnou prezentaci jim přiřazeného státu. Dostává se tak uplatnění metody CLIL. V závěrečné části autorka vymezila prostor pro diskuzi a syntézu poznatků a myšlenek, jež v průběhu výukové aktivity zazněly.

4 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA

Současný svět, jehož vývoj se v průběhu několika posledních desítek let značně urychlil, je spojen nejen s pozitivními důsledky tohoto postupného rozvoje, ale též s mnohými problémy a výzvami, kterým musí současná společnost čelit. Lidé a jejich životy jsou vlivem globalizačních procesů stále více propojeny, geografická vzdálenost už v tomto ohledu nehraje tak významnou roli, jak tomu bylo v minulosti. A i když se změny, na které lidstvo musí reagovat, projevují globálně, jednotlivé státy zauímají vůči nim v důsledku rozdílné hospodářské úrovně odlišné postoje. Lze tedy pozorovat značnou nerovnováhu mezi vyspělými a naopak rozvojovými, chudými zeměmi (Nádvorník, Volfová, 2004).

4.1 Hlavní východiska globální výchovy

Primárním předpokladem globální výchovy je přijetí odpovědnosti za svět, a to nejen v měřítku místního regionu, který bezprostředně obklopuje daného člověka, ale i v prostoru globálním. Z rozměru lokálního člověk vychází, propojuje jednotlivé souvislosti a ucelené poznatky pak uplatňuje v rozměru globálním. Je tedy nutné chápat svět jako celek, propojující prostředí přírodní a společenské. Z pohledu globální výchovy je současně nezbytné, aby docházelo k vyváženému propojení zdokonalování vnitřního a vnějšího světa jedince, kdy jsou posilovány především ty vztahy, které člověk chová k přírodě a k ostatním lidem ve společnosti (Horká, Hrdličková, 1998). Pike a Selby (1994) označují globální výchovu jako živý proces, který působí na žáky přímo a na základě prožité zkušenosti formuje jejich postoje. Rozhodně ji ale není možné chápat jako úzce zaměřenou nauku o globálních problémech. Jedná se spíše o pozastavení se nad problémy, žáci se učí přemýšlet o kořenech těchto problémů a následně jsou vedeni k další činnosti.

Jedním ze základních východisek globální výchovy je *systemové pojetí světa*. Jeho základním principem, jak uvádějí Pike, Selby (1998), je propojenost a vzájemná působnost všech jevů a objektů vyskytujících se v prostředí celého světa, jež tvoří řadu vztahů a souvislostí. Dalším typickým rysem je fakt, že racionalita a logické uvažování by měly být v přímé úměře s city, intuicí a duchovnem. Namísto analytického myšlení se systémový pohled na svět zaměřuje na syntézu. Dílčí problémy jsou zkoumány z hlediska celku, který je v podstatě spleť mnoha vztahů. Zdůrazňuje se, že lidé, závislí na přírodě

a jejich systémech, by svým chováním a jednáním neměli ohrožovat životní prostředí a tím pádem i sebe sami. Tyto myšlenky vycházejí ze směru zvaný holismus, jehož původem je řecké slovo holon neboli celek. Petrussek (2017) popisuje tento filozofický směr, jako zdůraznění celku nad jeho částmi. V době svého vzniku kriticky reagoval na silný mechanismus v biologii. Za klíčový je považován princip strukturovanosti a celistvosti. V návaznosti na toto pojetí světa došlo k založení nového oboru, zvaného *obecná teorie systémů*. V rámci uplatnění této teorie se využívá metody, která umožňuje člověku zaobírat se takovými problémy, které svou velikostí a komplikovaností v soudobém světě ohrožují přežití veškerého obyvatelstva Země. Zásadním bodem je, aby zmíněné problémy byly interpretovány ve srozumitelném jazyce. Díky tomu má běžný člověk možnost správně pochopit dané skutečnosti, aniž by se o problematiku hlouběji a dlouhodobě zajímal (Horká, Hrdličková, 1998).

Hlavní podstata globalizace současného světa je založena na prolínání a vzájemném propojení jednotlivých vztahů. Jak uvádějí Pike, Selby (1994), na globalitu je možné nahlížet jak z hlediska prostorového, tak i časového rozměru, zároveň se uplatňuje rozměr vnitřní – lidský a rozměr globální, který v souvislosti s globálními problémy operuje s pojmy jako je souhrn či celek.

Prostorová globalita vyjadřuje obecnou propojenost světa, a to na základě jednotlivých, vzájemně se ovlivňujících sfér. Může se jednat například o obchod, dopravu, či v současné době stále více diskutovanou oblast životního prostředí. Globální vztahy ovlivňující dnešní svět se od těch minulých liší především zvyšující se frekvencí, měřítkem, dosahem a počtem zapojených lidí.

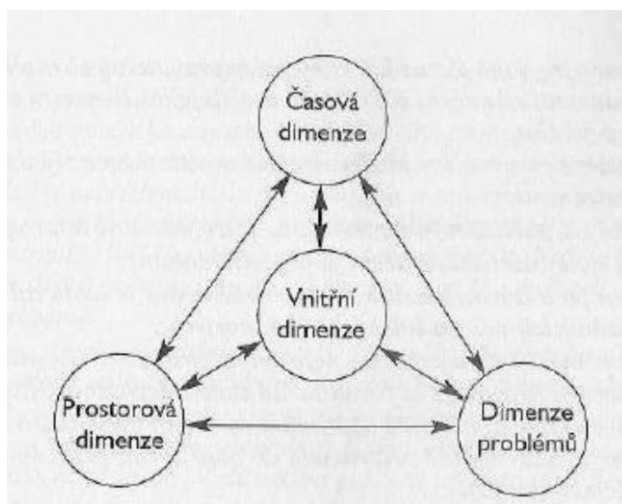
Prostor je neodmyslitelně propojen s časem. V rámci *časové globality* se hovoří primárně o změnách, které ovlivňují současné prostředí světa spolu s lidskými životy. Zde je ovšem důležité podotknout, že změny jako takové nejsou podmiňujícím faktorem. Tím je především rychlost, s jakou ke změnám v nynější době dochází. Změny v sociálním a technologickém prostředí nabývají na stále větší rychlosti, což má za následek to, že lidé se daleko hůře vyrovnávají nejen s onou rychlostí, ale i dopadem těchto změn. V návaznosti na tento fakt je žádoucí, aby se lidé jednotlivě zapojovali do věcí týkajících se budoucího dění a vytvářeli takové podmínky, které povedou k pozitivní budoucnosti nejen jich samých, ale především světa jako celku. Různé koncepty v rámci globálního pojetí budoucnosti předpokládají existenci různých budoucích scénářů, jež člověk volí vědomě, uvědomuje si sílu svého vlivu a onoho procesu se účastní na úrovni

jednotlivce či skupiny. Dále poukazují na formování budoucnosti vlivem lidských rozhodnutí, potřebu lidské kontroly a vyzdvihují chápání přítomnosti jako jedinečnou platformu pro budoucí generace. V neposlední řadě je zdůrazňována skutečnost, že prevence proti špatnému směru vývoje je vhodnější než učení se z krize. Důležitá je též úvaha, že představa budoucnosti pomáhá motivovat jednání v přítomnosti a zpětně formovat budoucnost.

Třetím rozměrem globality je *rozměr lidský*. Ten vychází z myšlenky vzájemné závislosti mezi povahou a bytím jednotlivce a povahou a stavem celé společnosti. Pozitivní změny v globálním systému jsou závislé na kvalitě každého jedince, který musí být zaktivizován a kladně motivován.

Jak již bylo dříve zmíněno, *rozměr globality* systematicky shrnuje problémy na úrovni globálního měřítka, jež ovlivňují kvalitu života lidí na Zemi a zároveň planetu jako takovou. Pojednává o celé řadě globálních problémů, jejichž důsledky nabývají na rozměru, a to jak v kontextu životního prostředí, tak i v prostředí společenském. Jsou zde zahrnuty problémy environmentální povahy, různé ozbrojené konflikty, rasismus apod. (Pike, Selby, 1994).

Obr. 1: Model globální výchovy



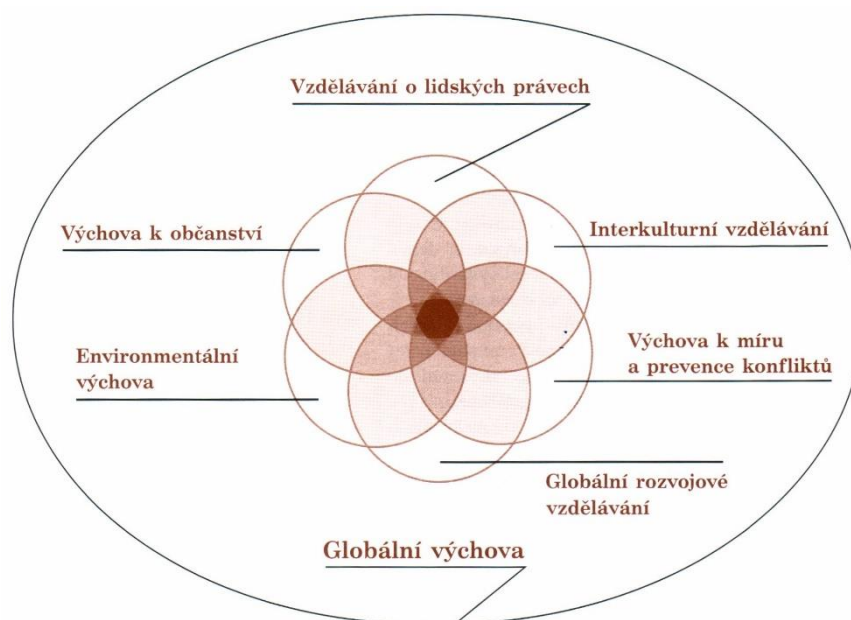
Zdroj: Pike, Selby (2000a)

Systemové myšlení se promítá i do výchovy, jež je významným nástrojem oné koncepce. Zde dochází k propojování výchovy s reálným životem a minulých jevů a událostí se současnými poznatky. „Globální výchova představuje syntézu různých přístupů k výchově, uznává jejich různost a rovnost, neodmítá systematickou výuku,

neabsolutizuje zájem, samočinnost a nesnaží se vytlačovat didaktické postupy učení“ (Horká, Hrdličková, 1998, s. 50).

Globální výchovu (v praxi často označovanou jako rozvojové vzdělávání) lze chápat jako oblast vzdělávání, která pod sebou sdružuje další vzájemně se ovlivňující disciplíny. Jednou z nich je právě *Globální rozvojové vzdělávání* (GRV). Tento pojem vychází z překladu anglického termínu „Development Education“, i když v praxi bývá často označován jako „Global Education“. Dalšími disciplínami, s nimiž se témata a metody GRV v rámci globální výchovy částečně překrývají, jsou interkulturní vzdělávání, vzdělávání o lidských právech, environmentální výchova, výchova k občanství a výchova k míru a prevenci konfliktů. Tyto společenské výchovy a vzdělávání mají s GRV společný základní soubor hodnot, soubor myšlenek a znalostí, zároveň uznávají potřebu rozvíjet klíčové kompetence a zajistit tvůrčí příležitosti a aktivity v průběhu vzdělávacího procesu. Rozdíl se pak nachází především v jejich tematickém zaměření, odlišují se také cíli. I přesto se však ale vzájemně podporují a doplňují (Nádvorník, Volfová, 2004).

Obr. 2: Globální výchova



Zdroj: Nádvorník, Volfová (2004)

5 GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Globální rozvojové vzdělávání je základním východiskem pro život v současném globalizovaném světě. Lidská společnost je v souvislosti s přijetím základních principů tohoto směru edukována a vybízena k aktivnímu zapojení se do aktuálního dění, jež přináší řadu změn. Pro vymezení GRV existuje celá řada formulací, avšak všechny v sobě odrážejí základní podstatu tohoto směru.

„Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní vzdělávací proces, který vede k porozumění ekonomických, sociálních, politických, environmentálních a kulturních procesů, které čím dál více 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. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život“ (MZV ČR, 2011, s. 5).

5.1 Význam a přínos

I když je globální rozvojové vzdělávání celoživotním vzdělávacím procesem, jeho největší přínos je patrný především mezi žáky a studenty. Jedná se tedy o období povinné školní docházky a dalšího navazujícího studia, kdy jsou osobnosti dětí a mladých lidí vlivem výchovy a vzdělávání nejvíce formovány. Žáci prostřednictvím GRV získávají takové znalosti a dovednosti, jež jsou prostředkem pro budoucí vymezení se proti nespravedlnosti, předsudkům a diskriminaci. Chápe podstatu propojení dnešního globalizovaného světa a vnímají spojitosti mezi prostředím „domácím“ až celosvětovým s jejich životním stylem a každodenní realitou. Dalším přínosem je rozvoj kritického uvažování a nahlížení na stereotypy, rozvoj sebedůvěry a sebeúcty, schopnost spolupráce a řešení konfliktů a utváření vlastní hodnoty a sociálních postojů v souladu s postoji spravedlivé a zodpovědné společnosti. Současně se žáci učí respektu a porozumění motivům a emocím druhých. Dochází ke zlepšení schopnosti komplexního myšlení a učení, taktéž se efektivně zvyšuje motivace (Miléřová, 2015).

Obecně lze tedy říci, že proto, aby byl žák schopný v nynějším propojeném a problematickém světě fungovat, je nutné ho na takový život přichystat. Toto tvrzení dokládají i Nádvořík, Volfová (2004), kteří spatřují smysl globálního rozvojového vzdělávání zejména v přípravě. Žáci se učí porozumět problémům a otázkám, které se

stávají východiskem pro situace, s nimiž se budou nadále setkávat, ať už v jejich osobním životě, či profesním životě. Současně jsou vedeni k tomu, aby dané problémy byli schopni řešit i v případě, že je v souvislosti s nimi třeba říkat a dělat věci, které jsou nepohodlné. Globální rozvojové vzdělávání primárně slouží jako nástroj, který učí, jak by člověk měl myslet, uvažovat a jednat. Protichůdné úvahy o možném podsouvání určitých myšlenek a ovlivňování názorů samotných žáků v tomto případě rozhodně nejsou na místě.

Globální rozvojové vzdělávání dle Milěřové (2015) přináší mnohé benefity nejenom žákům, ale i učitelům. Učitelé si díky začlenění globálních témat do výuky rozšiřují vlastní znalosti a prohlubují dosavadní zkušenosti s vedením živých a pro žáky atraktivních vyučovacích hodin. Dále se zdokonalují v přípravě žáků na nastávající výzvy, kterým budou muset v jejich životech čelit. Tím, že se v rámci GRV ve výuce využívá skutečných témat a řeší se aktuální problémy, mají učitelé možnost u žáků lépe pracovat s jejich kreativitou, motivací, západem a nadšením pro danou věc. V rámci školního prostředí taktéž dochází k novým spolupracím mezi kolegy učitelského sboru, vzájemnému sdílení zkušeností a rozvoji odbornosti.

Co se týče školy jako takové, GRV by mělo být uplatněno v rámci celého školního vzdělávacího programu. Tím dochází k oživení i těch předmětů, které pro žáky svým obsahem nebývají příliš poutavé. Globální rozvojové vzdělávání nabízí řadu materiálů a různé metody, s kterými může škola efektivně pracovat, aby u žáků docházelo k podpoře aktivního učení a myšlení. Podpora týmové spolupráce mezi učiteli vede k celkové solidaritě a pozitivní atmosféře. Mimo jiné se skrze rozvojové vzdělávání vytváří další partnerské vztahy, a to nejen mezi školami, ale i školou a komunitami v jejím okolí.

V návaznosti na výše zmíněné koncepce GRV je žádoucí, aby žáci přijali následující postoje a hodnoty, osvojili si uvedené dovednosti a získali níže poznamenané znalosti. Dle Nádvorníka a Volfové (2004) mezi postoje a hodnoty, které žáci přijímají patří následující:

- zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijí
- motivace k aktivní účasti na řešení místních problémů, přispívání k řešení problémů na vyšších úrovních (regionální, národní, mezinárodní) a to i v případě, že z daných situací neplynou přímé výhody
- být si vědom výhod spolupráce s ostatními lidmi
- respektování odlišných názorů a pohledů na svět

- být solidární s lidmi žijících v tíživé situaci

Mezi dovednosti, které si žáci osvojují patří:

- využití nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě
- vymezení problému, analýza, hledání řešení a následný výběr nejpříhodnějšího řešení za předpokladu využití vlastních zkušeností a zkušeností ostatních
- odhadnout své vlastní schopnosti a využít je při řešení problémů
- efektivní spolupráce s ostatními
- vytvoření vlastního názoru na základě informací, uvést pro něj argumenty
- přijetí názoru ostatních a korekce svého původního názoru
- využití empatie při poznávání situace ostatních
- systémové myšlení a hledání souvislostí

Mezi znalosti, které žáci získávají patří uvedené:

- znalost příčin a důsledků nejdůležitějších globálních problémů, orientace v tématu udržitelného lidského rozvoje, co ho podporuje a co mu brání
- srovnávání různých chápání konceptů – lidská práva, globalizace, rozvoj
- porozumění situacím lidí žijících v těžkých životních podmínkách, znalost jejich příčin a důsledků
- povědomí o rozdílné ekonomické a sociální situaci lidí ve světě, znalost různých pohledů na její příčiny a důsledky
- pochopení vzájemné propojenosti různých oblastí světa a různých dimenzí rozvoje
- znalost hlavních aktérů rozvojové spolupráce, znalost možností podílet se na lokálním či globálním rozvoji

5.2 Principy a cíle

Jednotlivé principy globálního rozvojového vzdělávání reflektují základní zásady při zavádění témat GRV do vzdělávacího procesu. Mezi hlavní principy, je řazeno osm následujících. Jedním ze zásadních principů je *globální zodpovědnost* čili zodpovědnost za sebe samého a za svět, ve kterém lidstvo žije. Dalším je *participace* neboli účast na řešení problémů a konfliktů. Dále navazují principy jako *partnerství* a spolupráce na

základě rovnocennosti mezi aktéry (státními i nestátními), *solidarita* a ochota pomáhat lidem žijících ve složitých podmínkách a *vzájemná propojenost*, kde hlavní podstatou je vnímání současného světa jako celku a zároveň hledání souvislostí v měřítku místního, regionálního a světového dění. Důležitým principem je také *otevřenost a kritické myšlení*. Lidé by měli být schopni otevřeně a kriticky přistupovat k informacím a názorům a zároveň být schopni morálně usuzovat a rozhodovat se na základě informovaného postoje. Posledními dvěma principy jsou *sociální spravedlnost* a *udržitelný rozvoj*. V případě prvního se jedná o prosazování rovných příležitostí a aktivní podporu dodržování lidských práv. Pod principem s názvem udržitelný rozvoj se rozumí potřeba zachování a zlepšení kvality životního prostředí pro budoucí generace a s tím související přizpůsobení současného životního stylu (Globální rozvojové vzdělávání, 2014).

Zmíněné principy odrážejí způsob, jak s jednotlivými tématy pracovat, aby bylo dosaženo cílů GRV. Hlavním cílem GRV je přijetí odpovědnosti nejen za sebe a své jednání, ale i za situaci ve světě. Žáci se v rámci globálního rozvojového vzdělávání připravují na život ve světě, který s sebou přináší stále nové a nové změny a rozvíjejí kompetence (sociální, občanské, komunikační), díky nimž se stávají informovanými a aktivními občany (Nádvorník, Volfová, 2004). Aby došlo k naplnění těchto cílů, je nutné, aby lidé měli všeobecný přehled o propojenosti dnešního světa a s tím souvisejících globálních problémech. Stěžejní je pak orientace a pochopení problematiky vztahu vyspělých a rozvojových zemí při zohlednění všech jeho historických, politických a ekonomických souvislostí. Dále jsou žádoucí základní znalosti v oblasti hlavních problémů rozvojového světa, jako je např. chudoba, populační růst, negramotnost, nedostatečný přístup k pitné vodě aj. Též je nutné na základě vytyčení jednotlivých problémů nadále pracovat s jejich možnými příčinami a způsoby řešení. Následně by si žáci měli uvědomovat souvislosti mezi problémy lidí žijících v rozvojových zemích a hodnotami, chováním a životním stylem lidí pocházejících ze zemí vyspělých. Zde se jedná o pojmy jako konzum, nadbytečná spotřeba, nevyvážené obchodní vztahy, vývoz zbraní a další. Nedílnou součástí GRV jsou i různé instituce (vládní pomoc, OSN, církevní organizace, charitativní organizace a další nevládní organizace) zabývající se problematikou rozvojových zemí a spolupráce. Je důležité, aby lidé získali podrobnější přehled o činnosti těchto institucí. K dosažení již zmíněného hlavního cíle GRV je dále potřeba nejenom rozvoj vědomí globální zodpovědnosti, ale i rozvoj náboženské, etnické a kulturní tolerance. Zásadní roli v tomto procesu hraje i motivace a její získání pro

vlastní zapojení a angažovanost při řešení uvedených problémů a pomoci lidem z rozvojových zemí (Globální rozvojové vzdělávání, 2014, MZV ČR, 2011).

Tab. 1: Klíčové principy globálního rozvojového vzdělávání v teorii a praxi

Rozvoj porozumění globalizovanému světu	Porozumění vztahů mezi vlastními životy a životy lidí po celém světě, vzájemné závislosti a mocenské vztahy na úrovni lokální a globální, lokální a globální rozvoj a environmentální výzvy, otázky identity a rozmanitosti v multikulturním kontextu.
<i>Toto porozumění je rozvíjeno skrze:</i>	
Přístup k učení založený na hodnotách	Přístup k učení založený na hodnotách, jako je spravedlnost, rovnost, lidská práva, inkluze, solidarita, úcta k ostatním lidem a respekt k životnímu prostředí.
Participativní a transformativní procesy učení	Metodiky, které jsou aktivní a orientované na žáka, zážitkové, participativní a reflexivní, zahrnující více perspektiv a metody, jejichž cílem je posílení osobnosti žáka.
Rozvoj kompetencí kritické reflexe/sebereflexe	Proces učení rozvíjející takové dovednosti, díky nimž žák zhodnotí své postavení, roli a odpovědnost ve svém okolí a širším světě, mění perspektivy a přistupuje kriticky ke zkoumání vlastních postojů, stereotypů a úhlů pohledu, utváří vlastní názor, rozhoduje se samostatně a odpovědně, účastní se rozhodovacích procesů a učí se, jak se učit.
Podpora aktivního zapojení se	Řeší a zkoumá postoje a chování (sebe samých i ostatních), a to zejména takové, které podporují nebo odrazují odpovědné a informované jednání a angažovanost pro spravedlivější a udržitelný svět.
<i>Rozvoj výše uvedených dovedností, hodnot, postojů a procesů zapojení se směřuje k:</i>	
Aktivní místní a globální občanství	Umožnit lidem účastnit se veřejných záležitostí, posilovat občanskou společnost a podporovat živou demokracii, zvýšit aktivní zapojení občanů ve věcech společenských změn v rámci místní komunity, podporovat a iniciovat pocit globálního občanství a spoluzodpovědnosti na globální úrovni.

Zdroj: Skinner, Blum, Bourn (2013), vlastní zpracování

5.3 Hlavní témata

V rámci globálního rozvojového vzdělávání je věnována pozornost několika tematickým oblastem, v nichž se některá témata GRV částečně prolínají se vzděláváním k udržitelnému rozvoji a s výchovou k občanství. Do popředí staví MZV ČR (2018),

v kontextu současného komplexního světa, vzájemnou provázanost mezi lokální, regionální a globální rovinou. Prostřednictvím hlavní tematických celků dochází k porozumění propojenosti a vzájemné závislosti světa. Je žádoucí, aby došlo k pochopení faktu, že lidé konající různé činy a rozhodnutí v jedné části světa, nesou zároveň odpovědnost za následky těchto činů, jež jsou odráženy v rozměrech globálních. Tematické oblasti dále přispívají k porozumění rozmanitosti světa, jeho rozdílným a podobnostem. Je žádoucí, aby lidská společnost přistupovala zodpovědně k životnímu prostředí a taktéž se orientovala v problematice lidských práv, chudoby a nerovnosti. S tím souvisí i pochopení příčin a důsledků těchto problémů. Aktuální je i rozvoj porozumění otázkám míru a konfliktů v současné společnosti.

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011-2015 aktualizovaná pro období 2016-2017 vymezuje hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání. Jak již bylo nastíněno v předchozím odstavci, s jednotlivými tématy je třeba pracovat v širokých souvislostech, mezi sebou je ve větší či menší míře propojovat a využívat poznatků z dalších oborů a oblastí lidské činnosti.

Tab. 2: Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání

GLOBALIZACE A VZÁJEMNÁ ZÁVISLOST JEDNOTLIVÝCH ČÁSTÍ SVĚTA
ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství
kulturní, sociální a politická globalizace
migrace ve světě
mezinárodní instituce
LIDSKÁ PRÁVA
základní lidská práva
dětská práva a práva seniorů
rovné příležitosti a tolerance k jinakosti
demokracie a dobré vládnutí
rovnost mužů a žen
GLOBÁLNÍ VÝZVY
odstranění chudoby a nerovnosti
vyšší míra vzdělanosti
zdraví obyvatel
potravinové zabezpečení
přístup k nezávadné/pitné vodě
životní prostředí a klimatické změny
populační růst
mírová řešení konfliktů
odstranění digitální nerovnosti

HUMANITÁRNÍ POMOC A ROZVOJOVÁ SPOLUPRÁCE
rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost
rozvojové cíle tisíciletí
historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce
aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce
aktivity České republiky a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce

Zdroj: MZV ČR (2011), vlastní zpracování

5.4 Výukové metody

Dle Horké a Hrdličkové (1998) jsou v práci pedagoga v rámci výchovných postupů za klíčové považovány rysy, jako je kreativita, kooperace, participace, upevňování důvěry a zkušenostní a činnostní orientace. V rámci *kreativity* dochází prostřednictvím aktivit k celkovému rozvoji osobnosti. Žáci se učí pracovat s problémovými situacemi, problémům se snaží čelit a nalézají různá řešení. Žáci tak mají možnost využívat vlastní osobitosti a vynalézavosti. Zároveň rozvíjejí svou iniciativu prostřednictvím vyjadřování osobitých názorů, nápadů na řešení a dalších komentářů. Dalším základním rysem je *kooperace*. Ta je bezpochyby žádoucí pro vybudování dobrých vztahů a celkového poznání, nejen mezi vrstevníky samotnými, ale i mezi žáky a učitelem. Kooperace dále vede k efektivní komunikaci, podporuje myšlení a snižuje agresi. Důležitá je též *participace*, díky které je možné určitým způsobem ovlivňovat obsah a formy vzdělávacího procesu. Při *upevňování důvěry*, nejen k sobě samému, ale i ke svému okolí, hraje klíčovou roli učitel. K tomu, aby se osobnost žáka mohla plně rozvinout, je nutné vytvořit vhodné podmínky. Učitel podporuje žákovu sebevědomí a předchází tak možným konfliktům, způsobených nízkou sebedůvěrou. Nakonec sem patří i *zkušenost a činnost*, které jsou taktéž považovány za rozhodující. Na základě zkušenosti žák nereaguje na jistou situaci formou přizpůsobení se, ale změnou, která je podmíněna jeho vlastní snahou. Osvojování vědomostí je tak čistě v rukou žáka samotného. Nabyté zkušenosti jsou produktem individuální činnosti žáků, jejich přímým zapojením se do průběhu výuky a ochotě podílet se na řešení různých problémů. Žáci hledají a sbírají informace, řeší situace pocházející z reálného života, jednájí, rozhodují a vyvozují závěry. V souvislosti s tím dochází k rozvoji prosociálního chování a emoční inteligence. Rozvíjí se také sociálně komunikativní dovednosti, jako je např. obhajoba vlastního názoru, tolerance, vedení dialogu a další.

Při výuce GRV může být využíváno jak metod monologických, tak metod dialogických. Skalková (2007) popisuje metody monologické jako takové, které odpovídají „klasickému“ frontálnímu vyučování, kdy hlavní role připadá na učitele a jeho výklad, nikoliv na žáky. Naopak metody dialogické jsou založeny na přímé interakci a komunikaci mezi učitelem a žáky či žáky samotnými. Mezi frontální metody patří výklad, přednáška a prezentace. I když jejich využití a přínos ve výuce je nezpochybnitelný, pro výuku GRV se nabízí zařadit daleko efektivnější metody, jež vyžadují aktivitu žáků, a to již zmíněné metody dialogické.

Jednou z vhodných dialogických metod je *brainstorming* neboli tzv. burza nápadů. Základním předpokladem úspěšného průběhu této metody je vyprodukovat co největší množství nápadů a následně posoudit do jaké míry jsou užitečné. Během brainstormingu žáci nejprve reagují na daný problém formulací různých myšlenek, hesel a asociací, které je k danému tématu za časově omezenou dobu napadají. Zároveň dochází k jejich zapisování, což podněcuje žáky k produkci dalších nápadů, jež se vyznačují svou tvůrčí a často iracionální povahou, na rozdíl od myšlenek prvotních. Důležitým principem je omezení kritického posuzování jednotlivých nápadů, a naopak ponechání jejich spontánnosti. V rámci brainstormingu dochází k rozvoji kreativity, fantazie a originality. Žáci zapojují pozitivní emoce, přicházejí s vlastními myšlenkami a svébytnými nápady a nekriticky přistupují k nápadům druhých. Nejrozšířenějšími formami je tzv. brainstorming frontální a brainstorming skupinový. V prvním případě se určí role zapisovatele, jímž může být buď učitel nebo jeden z žáků. Zapisovatel stojí před tabulí, naslouchá ostatním žákům a vyřčené nápady zaznamenává na tabuli. Při práci s menším počtem účastníků, je vhodné využít druhé zmíněné formy, kdy zapisovatel sedí v kruhu společně s ostatními a vyřčené nápady zaznamenává na papír. Užitečnou formou je také brainwriting, jehož podstata spočívá v individuálním zapisování na lístky papíru. Jednotlivé lístky pak žáci seskupují dohromady a napsané pojmy sdílí s ostatními (Skalková, 2007, Stará 2015).

Další efektivní metodou je *diskuze*. Skalková (2007) vymezuje diskuzi jako proces vzájemné komunikace, při němž dochází k vyjasnění dané problematiky za účasti všech členů skupiny. Žáci do diskuze přispívají svými názory na určitou otázku/téma, vyměňují je s ostatními členy skupiny, předkládají argumenty a společně nalézají vhodná řešení. Diskuze přináší žákům mnohé benefity, nejenom v jejich vlastním rozvoji, ale i v rozvoji sociální vztahů v rámci skupiny. Dochází ke zlepšení komunikačních dovedností

a přísunu nových informací. Žáci produkují vlastní názory, učí se přesné formulaci svých myšlenek a zároveň přijímají názory druhých, na které adekvátně reagují. Učitel při diskuzi přijímá roli podporovatele, řídí ji a dohlíží na její průběh. Prvotním předpokladem úspěšné diskuze je dle Maňáka, Švece (2003) výběr vhodného a pro žáky atraktivního tématu. Mezi další klíčové body diskuze patří orientace na cíl spolu s pevným řízením. I když se očekává zapojení všech členů diskuzní skupiny, není vždy doporučováno trvat na přímé prezentaci všech zúčastněných, neboť někteří jsou platnou součástí i tím, že aktivně naslouchají názorům ostatních. Nezbytným prvkem je také navození pozitivní atmosféry. Jak je již z textu patrné, tato slovní dialogická metoda není vždy aplikovatelná, vyžaduje značnou přípravu a je příhodné ji využít pouze za určitých situací. Užitečnou se stává v případě, že téma seznamuje žáky s novými a zajímavými informacemi, je založeno na hodnotových postojích a podněcuje k produkci vlastních názorů a jejich obhajobě. Jedná se především o situace, kdy je možné na dané jevy a problémy nahlížet různými pohledy a tím pádem pracovat s širším názorovým spektrem. Naopak taková témata, která obsahují objektivně nesporná a pravdivá fakta, jež nelze žádným způsobem zpochybnit, za vyhovující považována nejsou.

Za metodu podobnou diskuzi považuje Stará (2015) *debatu*. Debata, stejně tak jako diskuze, probíhá ve skupině a rozhovoru se účastní všichni její členové. Rozdílem zůstává fakt, že debata se příliš nezaměřuje na řešení daného problému. Namísto toho zde významnou roli hrají jednotliví žáci a jejich individuální názory na věc. Jde především o prosazení názoru, se kterým žák či skupina do debaty vstupuje a v průběhu jeho obhajoby, využívá patřičné argumentace. Žáci interpretují vlastní myšlenky a postoje, sbírají zkušenosti pro správnou formulaci a sebevyjadřování. Z tohoto popisu lze odvodit, že dovedností, která se v průběhu debaty nejvíce rozvíjí, je komunikace.

Stará (2015) dále spatřuje značná pozitiva při využití metody *kontinua*, jež bývá také přezdívána jako metoda diskuzní pavučiny. Od diskuze se liší především tím, že žáci zpočátku nereagují na danou otázku či téma verbální formulací myšlenky. Své názory a postoje nejprve vyjadřují tak, že zaujmají určité místo, které odpovídá jejich přesvědčení. Učitel nejdříve představí vybrané téma či napíše dané tvrzení na tabuli. V rámci třídy poté vymezí prostor tak, že na jedné straně třídy se uskupí ti žáci, kteří s tvrzením naprosto souhlasí, a na druhé straně ti, kteří rozhodně nesouhlasí. Žáci, kteří nejsou zásadně pro ani proti, zaujmou pozici v meziprostoru, blíže té straně, která odpovídá jejich postoji k věci. Uprostřed zůstanou žáci bez jakékoliv inklinace k jednomu

či druhému názoru. Po tomto roztrídění do skupin žáci prezentují a obhajují svá rozhodnutí. Pokud se některý z žáků po tom, co vyslechne názory ostatních, rozhodne svůj postoj k věci změnit, na pomyslné škále zaujme jiné místo.

Při výuce GRV lze využít i jedné z alternativních metod skupinového vyučování, a to metodu *komunitního kruhu*. Jak již vyplývá ze samotného názvu, prostředí by mělo být uzpůsobeno do tvaru kruhu, kde sedí žáci společně s učitelem. Všichni účastníci kruhu jsou si rovni. Učitel je tím, kdo na celý průběh aktivity dohlíží, žáky motivuje a sleduje dodržování pravidel, jež byla na začátku jasně vytyčena. Jedním ze základních pravidel je to, že mluví vždy pouze jeden z účastníků. Žáci mají možnost během svého projevu interpretovat vlastní pocity, názory či přání. Není však povinností, aby se slova chopili všichni přítomní. Každý se může na základě vlastního uvážení slova vzdát. Metodu komunitního kruhu lze provést i formou neverbální komunikace, kdy jednotlivé názory žáci vyjadřují například gestikulací (Stará, 2015).

V rámci některých témat GRV může být užitečné vytváření různých *myšlenkových map*. Za autora této kreativní metody je považován kanadský psycholog Tony Buzan. Myšlenková mapa je alternativní formou záznamu informací, kde se namísto klasického a často neuspořádaného zapisování jednotlivých poznámek, využívá nejlépe grafického znázornění prvků a vzájemných vztahů mezi nimi. V průběhu tvorby myšlenkové mapy žáci současně přemýšlejí o jejím hlavním záměru a dílčích souvislostech. V důsledku toho, zachovávají pouze takové informace, jež jsou významné a důležité, zatímco filtrují ty prvky, které shledávají nepodstatnými. Kromě rozvoje kreativity, zapojování logické paměti a přínosu inspirace, je nesporným benefitem, a to zvláště při práci s tématy GRV, možnost nahlížení na konkrétní problematiku „z ptáčích perspektivy“. Žáci tak daleko efektivněji porozumějí smyslu dané věci, lépe se v ní orientují a spatřují ji komplexně (Buzan, Buzan, 2012).

Poslední, z uvedených výukových metod, realizovatelných při práci s aktivitami GRV, je třífázový model učení *E-U-R*. Nádvořík, Volfová (2004) vymezují tři základní fáze: evokace, uvědomění si významu a reflexe. Ve fázi evokace si žák nejprve vybavuje vše, co o tématu ví. Přemýšlí samostatně, třídí a propojuje doposud získané znalosti a následně myšlenky prezentuje. Fáze evokace svým způsobem poskytuje jistou zpětnou vazbu, kdy žáci mají možnost zorientovat se ve svých znalostech a ujasnit si výchozí situaci. Spolu s aktivizací žáka je důležitá i motivace k řešení problému a nelebení vnitřního zájmu o učení. Druhá fáze je zcela zaměřena na žáka a udržení jeho zájmu při

procesu učení. V jejím průběhu získává žák nové poznatky a informace prostřednictvím různých textových materiálů, přednášek či prezentací, video záznamů, krátkých filmů nebo i vlastním experimentováním. Pokud žák novým informacím porozumí, dále hledá souvislosti, propojuje a prohlubuje znalosti. Ve třetí fázi, fázi reflektivní, dochází k systematickému procesu třídění a upevnění získaných vědomostí. Na základě výměny názorů s ostatními žáky a integrace nových poznatků má žák možnost přehodnotit své dosavadní myšlenkové postoje a provést jistou korekci. Tento postup je mu inspirací pro budoucí proces učení.

6 POSTAVENÍ A VÝZNAM GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V EVROPĚ

Globální rozvojové vzdělávání má v některých zemích Evropy daleko větší uplatnění, než je tomu v České republice. Mezi tradiční státy, kde je GRV nedílnou součástí vzdělávacích programů, jsou řazeny např. Velká Británie, Irsko, Finsko, Nizozemsko či Rakousko. V těchto zemích lze na základě prodělaných studií pozorovat, že žáci navštěvující školy, jejichž vzdělávací program infiltroval témata a principy GRV v celé své šíři, vykazují daleko lepší orientaci v problematice socioekonomických rozdílů světa. Zároveň se tím zvyšuje jejich povědomí o hodnotách, jakou jsou spravedlnost, lidská práva nebo diverzita.

Velká Británie je jedním ze států, kde dochází k širší implementaci GRV do vzdělávacího systému. Značnou podporu v této činnosti přináší tzv. Global Learning Programme (GLP) neboli program globálního vzdělávání. Jak uvádějí Skalická, Milěřová (2017), v rámci tohoto programu byla vybudována národní síť škol, které svým zapojením podporují myšlenku připravit studenty na reálný život v globalizovaném světě, kterého nejsou jenom nečinnou součástí, ale aktivně a pozitivně do něj přispívají. Školy tak mají možnost prozkoumávat alternativní modely rozvoje a udržitelnosti přímo ve třídách. Dle základních cílů GLP žáci směřují k pochopení vlastní role v současném globalizovaném světě a objevují takové strategie, díky kterým může být svět spravedlivější a více udržitelný. Seznamují se se základními koncepty GRV, jako je rozvoj, globalizace, udržitelnost či vzájemná závislost. Vedle aktivizace kritického myšlení je jedním z cílů i snaha o přesun z charitativně orientované mentality ke smýšlení pro sociální spravedlnost. Kurikulární dokumenty jsou koncipovány tak, aby globální vzdělávání prostupovalo napříč celým obsahem vyučování. GLP, kromě vytváření vzdělávacího programu, přispívá zejména k naplňování potřeby žáků angažovat se v aktuálních globálních tématech, k profesnímu růstu učitelů, ale také k finanční podpoře různých aktivit a projektů. Podpora probíhá nejenom na úrovni národní, ale i na úrovni místní, kdy školy, které již mají v zavádění GRV patřičnou praxi, vytvářejí odborná centra a poskytují tak rady a zkušenosti těm školám, které s programem začínají nebo se v něm pohybují teprve krátce. Současně se konají různé místní akce, kterých se partnerské školy účastní (Global Dimension, 2020).

V případě Německa je na GRV nahlíženo jako na zásadní koncept vzdělávání při přípravě žáků na život v globalizovaném světě. Spíše než začleňování jednotlivých

globálních témat a principů GRV do vybraných předmětů, upřednostňují němečtí odborníci strategii nechat postupovat globální rozvojové vzdělávání napříč celým kurikulem. V souvislosti s tím navrhl Kol. (2007) vzdělávací rámec pro globální rozvojové vzdělávání v kontextu vzdělávání pro udržitelný rozvoj, který zprostředkovává kvalitní informace a slouží jako předloha pro školy a další zainteresované osoby ve vzdělávacím systému k vytváření školních kurikulárních dokumentů. Tento zdroj inspirace poskytuje základní východiska pro tvorbu učebních osnov s implementací GRV. Navržení mezipředmětových struktur předcházelo vymezení 11 průřezových klíčových kompetencí. Dále autoři definují 20 tematických oblastí, s nimiž žáci ve výuce pracují a prostřednictvím kterých dochází k naplňování některých z uvedených klíčových kompetencí. Jedním ze zásadních předpokladů je též navázání spolupráce mezi vzdělávacími a rozvojovými institucemi.

Švédský vzdělávací systém dle Skalické, Miléřové (2017) reaguje na otázky týkající se aktuálních globálních problémů společně s výchovou odpovědných a globálně smýšlejících žáků, prostřednictvím vymezení čtveřice perspektiv ukotvených v místním kurikulu. První z nich, perspektiva historická, připravuje žáky na budoucnost a změny, které s sebou přináší. Na základě současného dění a porozumění událostem probíhajících v různých částech světa, se žáci učí efektivně reagovat na stále rychleji se měnící svět a rozvíjejí tak schopnost myšlení v souvislostech. Perspektiva environmentální na jedné straně podněcuje žáky k přijetí odpovědnosti ve vztahu k místnímu životnímu prostředí, které mohou sami do jisté míry ovlivňovat. Stejně tak ale nezapomíná na environmentální problémy globálního charakteru, přičemž představuje způsoby chování lidské společnosti vedoucí k trvale udržitelnému rozvoji. Postoje a hodnoty jako solidarita a mezinárodní spolupráce jsou rozvíjeny skrze perspektivu mezinárodní. Ta vede žáky k porozumění kulturní rozmanitosti nejenom v rámci vlastního státu, ale i mimo jeho hranice. Poslední uvedenou je etická perspektiva, která, jak již název napovídá, napomáhá při vytváření etických postojů ve společnosti.

7 POSTAVENÍ A VÝZNAM GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Česká republika se již řadu let angažuje v otázkách spojených s řešením globálních problémů současného světa, přičemž velkému rozvoji se těší i mezinárodní rozvojová spolupráce. Mezi klíčové události, které v nedávné historii urychlily systematický rozvoj GRV, lze zařadit vstup do OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) v roce 1995 a členství v Evropské unii, jež vstoupilo v platnost roku 2004 (MZV ČR, 2011). Podle průzkumu veřejného mínění, uskutečněného v roce 2014, je většina občanů České republiky pro podporu rozvojové spolupráce a humanitární pomoci. Více než polovina respondentů si uvědomuje závažnost aktuální situace a souhlasí s tvrzením, že životní styl české společnosti zapříčiňuje vznik řady problémů v jiných částech světa. Zároveň je ochotna nakupovat dražší produkty se zárukou takového výrobního procesu, který má minimální dopad na životní prostředí, byly při něm dodrženy důstojné pracovní podmínky a nebylo zneužito dětské práce. Dalším důležitým zjištěním je fakt, že celkem 85 % dotazovaných je toho názoru, že témata globální odpovědnosti by ve školách rozhodně měla zaujímat své místo a žáci by s nimi během výuky různých předmětů měli pracovat daleko častěji (FoRS, 2014).

Jedním z prvotních dokumentů, v němž byly vymezeny základní mezinárodní rozvojové principy a cíle globálního rozvojového vzdělávání, je *Koncepce zahraniční rozvojové pomoci České republiky na období 2002-2007*. Za významný strategický dokument je taktéž považován *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. V tzv. *Bílé knize*, jak bývá uvedený dokument také označován, uvádí MŠMT ČR (2011) mimo jiné obecné cíle vzdělávání a výchovy. Některé z těchto cílů svým obsahem korespondují s cíli globálního rozvojového vzdělávání. Jedná se především o cíle, jako je rozvoj lidské individuality, výchova k ochraně životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, výchova k lidským právům a multikulturalitě, podpora demokracie a občanské společnosti či také výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti.

V roce 2008 organizace GENE (Global Education Network Europe) na základě několikaletého procesu provedla hodnocení úrovně globálního vzdělávání v České republice. Výsledkem byla publikace *Národní zprávy o globálním vzdělávání v České republice*. Autoři zprávy O'Loughlin, Wegimont (2008) na jedné straně oceňují silnou pozici GRV v rámci vzdělávacího systému ČR a stejně tak kvitují angažovanost a aktivní

působení mnoha organizací. Na straně druhé však spatřují značný prostor pro nové příležitosti v sektoru formálním i neformálním, poukazují na zlepšení koordinačních činností v rámci státních i nestátních organizací, navrhují možné pozitivní změny v oblasti financování a co je možná nejdůležitější, vybízejí k přijetí národní strategie globální výchovy v České republice.

Na základě tohoto i řady jiných doporučení vznikl ve spolupráci s MŠMT ČR a MZV ČR zřejmě nejvýznamnější dokument na poli globálního rozvojového vzdělávání, a to *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015*. Tento dokument spolu s jeho aktualizací pro období 2016-2017, doplňuje příslušný *Akční plán*, v němž jsou v rámci jednotlivých oblastí GRV rozpracovány hlavní úkoly a vymezeny konkrétní indikátory. Národní strategie je tematicky rozdělena do dvou celků, přičemž první část vymezuje základní cíle, hlavní témata a principy GRV a část druhá, strategická, blíže specifikuje stanovená opatření. Na základě jejího vypracování dále mohlo dojít k užší spolupráci mezi školami a dalšími státními i nestátními organizacemi a institucemi. Nejnovější strategií navazující na předchozí národní strategické dokumenty je *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech*, jež je zpracovaná pro období 2018-2030.

7.1 Globální rozvojové vzdělávání v kontextu českého školství

Na rychle se měnící svět kolem nás by měl reagovat především školský systém. Současná praxe se ovšem v posledních letech příliš nezměnila. Učitelé a žáci sice směřují k naplnění klíčových kompetencí a začleňují průřezová témata, ovšem výuka, a zvláště pak výuka zeměpisu, bývá stále ještě z velké části postavena na často přebytečných faktografických údajích a encyklopedickém biflování. Faktické informace, které žáci využívají zejména při následných zkouškách a testech, postupem času ztrácí svou hodnotu a nadále se s nimi nepracuje.

Pokud by měl současný školský systém vycházet z principů globální výchovy, je žádoucí, aby docházelo k hledání a propojování vztahů nejen mezi jednotlivými předměty, ale i mezi tematickými celky v rámci jednoho předmětu. K propojování předmětů dochází díky začleňování průřezových témat do výuky, jimž se autorka věnuje podrobněji v následující části práce. Vzdělávací obsah v rámci vybraného předmětu (vzdělávacího oboru) je na 2. stupni základní školy rozdělen do čtyř ročníků. V každém ročníku jsou jednotlivé tematické celky dále tříděny do odpovídajících bloků, které danou

látku často „zaškatulkovávají“ a izolují. I když se předpokládá, že bude docházet k již zmíněnému vzájemnému propojování vztahů a souvislostí, v praxi tomu tak často nebývá. Ideálně by tedy měly být voleny takové strategie, které zajišťují plynulý přechod mezi tematickými celky a zároveň strategie, umožňující na dané celky v budoucnu navázat, pracovat s nimi a různým způsobem je prohlubovat. Je důležité, aby docházelo k rozvoji takového systémů učení, kdy žák propojuje různé jevy a vztahy, rozšiřuje si své znalosti a získává dovednosti, jež později aplikuje při řešení podobného, komplexnějšího problému.

Pike a Selby (1994) spatřují v rámci GRV zásadní význam ve zvolení správné formy výuky. Ideální výuka je podmíněná sloučením její formy a obsahu sdělovaného učiva společně s cíli globální výchovy. Aby došlo k naplnění cílů, je zapotřebí rovnoměrně implementovat přístup afektivní společně s přístupem rozumovým. Neméně podstatné je i pozitivní třídní klima, které přispívá k celkovému zájmu se vzdělávat, podporuje osobní růst, spolupráci, schopnost sebehodnocení a zároveň potírá individualistický přístup a soutěživost. Naopak, jak již bylo nastíněno v předchozím odstavci, kriticky je přistupováno k tradičnímu pojetí výuky s důrazem na učení se nazpaměť, přemíru faktografických informací a přijímání velkého kvanta vědomostí. V důsledku toho, se vzdělávání žáků orientuje na minulost a současné dění, zatímco budoucnost zůstává často opomíjena. Aby se tak současná česká výuka vymanila z těchto zažitých vzorců vzdělávání, měla by dodržovat i další přístupy navazující na výše zmíněné. Jsou jimi např. kooperace, učení se prožitkem či aktivní zapojení žáka ve vyučovacím procesu. Důraz je kladen na tvořivost, iniciativu, odhodlání a schopnost dělat vlastní rozhodnutí spolu s přijmutím zodpovědnosti.

Horká a Hrdličková (1998) uvádějí další důležité předpoklady GRV, na kterých by měla být výuka postavena. Jedním z nich je rozvoj schopností, umožňující nahlížet na problémy z různých úhlů pohledu. Do popředí je stavěna praxe a takové znalosti a dovednosti, které pramení z vlastní zkušenosti. Nedílnou součástí by měla být témata pojednávající o situacích a problémech běžného denního života. Naopak jsou kritizovány protikladné přístupy a vzájemně se vylučující možnosti, jimiž jsou např. pojmy jako lokální vs. globální, tradiční vs. moderní, duchovní vs. materiální, krátkodobé vs. dlouhodobé uvažování a další.

7.2 Globální rozvojové vzdělávání v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jeho vzdělávací obsah je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, přičemž globální témata lze ve větší či menší míře uplatnit napříč všemi oblastmi. Těmi nejvhodnějšími, jež nabízejí největší prostor pro tematiku GRV jsou vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda či Umění a kultura.

V kontextu diplomové práce se autorka blíže věnuje oblasti Člověk a příroda, konkrétně vzdělávacímu oboru Zeměpis (Geografie). V tomto oboru spatřuje největší potenciál pro využití GRV ve výuce. Globální témata mohou být vhodně zařazena do výuky vzdělávacích obsahů Přírodní obraz Země, Společenské a hospodářské prostředí a Životní prostředí, kterých jsou v podstatě součástí nebo na probírané učivo navazují. Dané problémy lze konkretizovat ve vzdělávacích obsazích Regiony světa, Česká republika a Terénní geografická výuka, praxe a aplikace, jež nabízejí prostor pro praktické využití. Žáci mají možnost aplikovat své doposud získané znalosti a dovednosti a zároveň vyvozovat jevy a procesy působící v místním regionu, které lze později uplatnit v širším až globálním měřítku (Kol., 2017).

7.2.1 Průřezová témata

Průřezová témata, jež jsou povinnou součástí RVP ZV, hrají ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání zásadní roli. Svým zaměřením totiž korespondují s aspekty GRV, často představují aktuální problémy v současném světě. Jejich začlenění do vyučovacího procesu přináší rozvoj osobnosti žáků, jejich postojů a hodnot. Průřezová témata mohou být uplatněna buďto samostatně, v rámci různých workshopů, seminářů apod. nebo jako součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu. Kol. (2017) vymezuje v RVP ZV následující průřezová témata:

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
- **Multikulturní výchova**
- **Environmentální výchova**

- **Mediální výchova**

Jednotlivá průřezová témata obsahují dílčí tematické okruhy, které se věnují určité části obsahu daného tématu. Při zakomponování tematických okruhů do výuky dochází k propojení nejenom vzdělávacích obsahů, ale i vzdělávacích oborů samotných. Vzhledem k zaměření diplomové práce na vzdělávací obor Zeměpis, jsou v následující části zvýrazněny ty tematické okruhy, u kterých autorka předpokládá širší využití ve výuce zeměpisu na 2. stupni ZŠ a v rámci nichž, je současně vhodné zakomponovat jistá globální témata. Zároveň uvádí hlavní body vybraného subtématu uvedené v RVP ZV a propojuje je s učivem zeměpisu.

Dle Kol. (2017) průřezové téma *Osobnostní a sociální výchova* rozvíjí dovednosti studijní, komunikační a dovednosti pro spolupráci. Žáci se učí řešit problémové situace a zodpovídat za své vlastní chování a jednání. Toto téma zároveň vede k vlastnímu porozumění, k porozumění druhých osob a má dopad na formování mezilidských vztahů. V oblasti postojů a hodnot jsou za klíčové považovány pojmy jako spolupráce a pomoc. Žáci se učí nejenom uznání názorové odlišnosti, ale též respektu rozdílností lidí, jejich chování a individuálních přístupů k řešení problému. Vytváří si pozitivní postoj k sobě samému a druhým lidem.

Tematické okruhy svým obsahem cílí na rozvoj osobnostní, sociální a mravní. S následujícím subtématy průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchova* je vhodné pracovat prakticky s využitím různých cvičení, her a diskuzí, kdy žáci mají možnost vyjádřit vlastní názory. Člení se na:

- Rozvoj a schopnostní poznávání
- Sebepoznání a sebepojetí
- Seberegulace a sebeorganizace
- Psychohygienu
- Kreativita
- Poznávání lidí
- **Mezilidské vztahy**
 - Pojmy jako respektování druhých, empatie, svět očima druhého, podpora a pomoc jsou v souvislosti s GRV často zmiňovány. V zeměpisu se jich

využívá při tématech jako je multikulturalismus, globalizační společenské procesy aj.

- Komunikace
- Kooperace a kompetice
- **Řešení problémů a rozhodovací dovednosti**
 - V rámci GRV dochází v učivu zeměpisu k situacím řešení problémů velmi často. Jedná se o problémy různého měřítka (lokální/globální), problémy environmentální či společenské aj. Žáci se učí s problémy pracovat, nalézat jejich příčiny a vhodná řešení.
- **Hodnoty, postoje, praktická etika**
 - Žáci vytváří hodnoty a zaujímají vlastní postoje ke všem tématům GRV.

Výchova demokratického občana, jako další průřezové téma uvedené Kol. (2007), vede k aktivnímu a otevřenému postoji v životě člověka, který ctí zákon, dodržuje lidská práva a svobody a respektuje teritoriální a společenskou heterogenitu. Dále podněcuje žáky přistupovat k řešení problémů konstruktivně, přemýšlet kriticky a v širších souvislostech, při zapojení různých úhlů pohledu. Učí zdravému sebevědomí a sebedůvěře, přičemž nedílnou součástí je odpovědnost za svá rozhodnutí a zvážení jejich důsledků. Při správném pojetí tématu a zakomponování vhodných aktivit dochází k rozvoji komunikativní dovednosti za využití patřičných formulací a argumentů. S tím souvisí prohlubující se schopnost naslouchat názorům druhých a hledat kompromisy.

Demokratické postoje jsou nejefektivněji formovány za aktivní účasti žáků při využití takových situací, které vycházejí z reálného života. Dílčími tématy jsou:

- Občanská společnost a škola
- **Občan, občanská společnost a stát**
 - Tento tematický okruh sdružuje podtémata jako např. demokratický politický systém, občanství, minority a soužití s nimi, komunikace, spolupráce atd. Uplatnění v zeměpisu: integrační procesy, a především vzdělávací oblast Česká republika.
- **Formy participace občanů v politickém životě**

- Ústřední pojmy: volební systémy, společenské organizace a hnutí, obec jako základní jednotka samosprávy státu. Vhodné vzdělávací oblasti: Společenské a hospodářské prostředí, Česká republika.
- o **Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování**
 - Zde je v popředí demokracie a její srovnání s jinými státními režimy, fungování demokratického systému a způsoby řešení problémů a konfliktů na základě demokracie. V zeměpisu lze tyto body uplatnit například v rámci učiva typy a formy států či politické poměry současného světa.

Téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (dále VMEGS) svým obsahem a zacílením koresponduje s GRV nejrozsáhleji z uvedené šestice průřezových témat v RVP ZV. VMEGS v první řadě podporuje globální myšlení a principiálně prostupuje celým základním vzděláváním. Jedním z ústředních pojmů, se kterými toto téma pracuje, je kultura. Žáci uvažují v širších souvislostech, hledají společné a odlišné znaky kultury a zkoumají její projevy v evropském i celosvětovém měřítku. Současně si téma zakládá na mezinárodním porozumění a zkoumá, jaký vliv mají kulturní, sociální a další rozdíly na vznik a řešení globálních problémů. Žáci nabývají vědomostí v oblasti mezinárodních a nevládních organizací a jejich angažovanosti na řešení lokálních či globálních problémů v různých sférách. Klíčová je též podpora tradičních evropských hodnot a vědomí evropské identity. Postoj k Evropě by měl být chápán jako postoj k širší vlasti. VMEGS je v neposlední řadě tématem, které zprostředkovává možnosti, jak překonat předsudky a stereotypy a stát se zodpovědným občanem (Kol., 2007, Skalická, Milěřová, 2017).

Zájem žáků nejenom o dění v Evropě a ve světě, ale i zájem o podílení se na utváření vlastní životní perspektivy přinášejí uvedené tematické okruhy:

- o **Evropa a svět nás zajímá**
 - Pod tímto okruhem se skrývají témata, jako zvyky a tradice evropských národů, sousední evropské státy, zkušenosti a zážitky lidí z Evropy a dalších zemí světa, místa a události v regionu mající vztah k Evropě a světu a například také život dětí v jiných zemích. Efektivně lze nejenom tato témata, ale i nadcházející dva tematické okruhy VMEGS využít ve výuce regionální geografie se zaměřením na Evropu. Pro upevnění znalostí, hledání dalších

souvislostí a propojování různých vztahů je vhodné zaměřit se na místní region a témata zakomponovat do výuky České republiky.

○ **Objevujeme Evropu a svět**

- Jednotlivými dílčími tématy jsou např.: Evropa a Česká republika, Evropa a svět, evropské krajiny, mezinárodní setkávání, státní a evropské symboly, životní styl a vzdělávání evropského obyvatelstva. Využití je stejné jako u předchozího okruhu.

○ **Jsme Evropané**

- Už z názvu je patrné, že tento tematický celek pojednává o tématech souvisejících zejména s prostředím Evropy. Žáci řeší zákonitosti evropské integrace, hlavní historické události, kořeny evropské civilizace a v neposlední řadě také současné trendy. Dále získávají informace o institucích EU, mezinárodních organizacích a jejich fungování. Využití se očekává především ve výuce vzdělávacího obsahu Regiony světa se zaměřením na Evropu.

Multikulturní výchova přináší obecné znalosti o různých kulturách. Žáci dle Kol. (2007) získávají přehled o rozmanitosti společnosti a seznamují se se základními pojmy, jako je kultura, národnost, identita, etnikum, rasismus, diskriminace, xenofobie a další. Neodmyslitelnou součástí multikulturní výchovy je poznání a tolerance nábožensky, etnicky a dalšími způsoby odlišných skupin a jejich členů. V souvislosti s tím je vhodné prosazovat vzájemnou spolupráci a rovnocennost, respektovat práva, názory a hodnoty druhých. Naopak potírány jsou projevy jako xenofobie a rasová netolerance vůči druhým osobám. Žáci jsou vedeni k pochopení jejich podstaty, a především pak prevenci. Tak jako u předešlých témat je hlavní součástí komunikace a následná zodpovědnost za své projevy. Multikulturní výchova se souběžně zaměřuje na žáka samotného, na utváření jeho vlastní identity, hodnot a jednání.

Navržená subtémata v RVP ZV vycházejí z prostředí školy, jejího okolí a mezilidských vztahů zde působících. Realizací těchto tematických okruhů dochází k vzájemné spolupráci, poznávání, toleranci a dalším předpokladům, jimž byla věnována pozornost v předchozím odstavci.:

○ **Kulturní diference**

- V rámci tohoto okruhu mohou žáci ve výuce zeměpisu lépe porozumět základním problémům sociokulturních rozdílů, zjišťovat možné příčiny a popř. nalézat vhodná řešení. Poznávají zvláštnosti různých etnických skupin a učí se respektu. V tomto případě je vhodným řešením zaměřit se na vlastní kulturu v učivu ČR, vycházet z konkrétních příkladů etnik žijících na území státu a místní jevy aplikovat v širším kontextu Evropy.
- **Lidské vztahy**
 - Klíčovými pojmy jsou: tolerance, spolupráce, integrace, empatie a solidarita. Žáci pracují s tématy, jako jsou předsudky, stereotypy a diskriminace, nahlíží do problematiky vztahů mezi kulturami a s tím spojenými pozitivními důsledky, ale i nežádoucími problémy a konflikty. Uplatnění v zeměpisu se předpokládá především v rámci různých charakteristik regionů a států světa, žáci aplikují porovnávací kritéria a využívají obecných zeměpisných znalostí.
- **Etnický původ**
 - Žáci by v rámci tohoto okruhu měli pochopit, že existují různé způsoby života, lidé přemýšlejí odlišně a jinak vnímají svět. Dále pracují s projevy a důvody rasové nesnášenlivosti. Získávají informace o kulturních a etnických skupinách v prostředí ČR a Evropy, uplatňují pojmy jako rovnost a rovnocennost. Využití je stejné jako v předchozích případech.
- **Multikulturalita**
 - Zastřešujícím tématem je soudobý proces multikulturality a její předpokládaný vývoj. Dále se tento okruh zaměřuje na jazyky a jejich specifickou, využití cizího jazyka jako prostředku pro dorozumění a komunikaci s odlišnými sociokulturními skupinami. Téma multikulturality lze částečně začleňovat v průběhu výuky sociální geografie. Cizí jazyk a jeho důležitost učitel zdůrazňuje napříč celou výukou při využití metody CLIL.
- Princip sociálního smíru a solidarity

Průřezové téma *Environmentální výchova* je svou náplní v podstatě slučitelná se vzdělávacím obsahem Životní prostředí v rámci předmětu zeměpis, i když v principu vychází ze základních zeměpisných pojmů, jež jsou uplatněny napříč všemi vzdělávacími obsahy zeměpisného učiva. Jedním ze základních pojmů je zastřešující název biosféra,

tedy živý obal Země. Kol. (2007) poznamenává, že Environmentální výchova vede žáky k uvědomění si souvislostí mezi lidskou činností a jejím dopadem na životní prostředí. Pochopení různých souvislostí je v této výchově naprosto klíčové, ať už se jedná o spojitost mezi problémy lokálními a globálními, či populačním vývojem a přístupem k prostředí v odlišných částech světa. Na základě poskytnutí množství znalostí a dovedností se předpokládá takové jednání člověka, které je žádoucí z hlediska udržitelného životního rozvoje. Žáci se učí nahlížet na přírodu jako na prostředí, které jim umožňuje žít své vlastní životy. Přístupují k ní aktivně, s ohleduplností a tvořivostí, pečují o přírodní a kulturní dědictví. Podstatnými předpoklady jsou opět komunikace (o problémech životního prostředí, objektivní zhodnocení a hledání možných řešení) a spolupráce (od místní po globální úroveň).

K pochopení daných souvislostí a důsledků činnosti člověka na životní prostředí přispívají v rámci Environmentální výchovy tato témata:

- **Ekosystémy**

- Vybranými ekosystémy okruhu jsou: les, tropický deštný les, pole, vodní zdroje, moře, lidská sídla (města, vesnice) a kulturní krajina. V souvislosti s nimi jsou řešeny otázky jako např.: význam, současné změny, zaměření na lokální a globální prostředí, lidské aktivity a jejich vliv, ohrožení a další. Obecné znalosti žáci získávají při výuce vzdělávací oblasti Přírodní obraz Země, tyto znalosti aplikují v oblasti Životní prostředí a v praxi využívají při terénní geografické výuce.

- **Základní podmínky života**

- Základní pojmy: voda (význam, čistota vody, pitná voda v ČR a ve světě, způsoby řešení aj.), ovzduší (význam, čistota ovzduší, klimatické změny, propojenost aj.), půda (zdroj výživy, ohrožení půdy, rekultivace, změny v potřebě zemědělské půdy aj.), ochrana biologických druhů (důvody a způsoby ochrany), ekosystémy (funkce), biodiverzita (význam, ohrožení a ochrana), energie (využití, vliv energie na život a na rozvoj společnosti vliv), přírodní zdroje (význam, vlivy na prostředí, principy hospodaření, energetické a surovinové zdroje, vyčerpatelnost aj.). Využití je stejné jako v případě předchozího okruhu.

- **Lidské aktivity a problémy životního prostředí**

- Mezi lidské aktivity, jež jsou náplní tohoto okruhu, se řadí: zemědělství, doprava, průmysl, odpady a další. Řeší se otázky ekologické zátěže, vlivy na prostředí, změny v krajině, globalizace, udržitelný rozvoj atd. Součástí je ochrana přírody a kulturních památek se zaměřením na význam či právní řešení v ČR, Evropě a ve světě. Využití je stejné jako v předchozích případech.
- o **Vztah člověka k prostředí**
 - Část témat v tomto okruhu je zaměřena na místní prostředí a život v něm. Jsou jimi např. témata „naše obec“ a „naš životní styl“. V obou dvou případech je ideální propojit je s terénní výukou spolu s učivem životního prostředí. Žáci tak mohou na základě vymezení místních ekologických problémů a práce s nimi (nalézt příčiny a důsledky, vyhledat souvislosti a možné způsoby řešení, projevovat vlastní názor) aplikovat znalosti a zkušenosti v globálním kontextu. V návaznosti na to pak řeší problémy jako sociální nerovnoměrnost ve světě a stále se zvyšující vliv globalizace na společnost. V neposlední řadě se zabývají i vlivy prostředí na zdraví. Zde se nabízí zařazení témat GRV například do výuky regionální geografie se zaměřením na místní region. Nicméně učit se řešení problémů a zvažovat při tom různé souvislosti by ideálně mělo probíhat napříč učivem všech ročníků.

Posledním průřezovým tématem v RVP ZV je *Mediální výchova*, pomocí níž se žáci vzdělávají v oblasti médií a mediální komunikace, která má v současnosti tendenci stále zvětšujícího se vlivu na celou společnost. Je tedy nutné, aby byl jedinec schopný úspěšně fungovat v prostředí mediální komunikace a efektivně nakládat s podněty přicházejících z mediálního světa. Žáci by měli spatřovat potenciál médií především ve zprostředkování informací či zábavě. Tato výchova podněcuje žáky k racionálnímu, popř. kritickému zvážení mediálních obsahů a pochopení jejich strategií a cílů. Dále jim pomáhá pochopit význam médií, jak v užším, tak širším kontextu. Jinou roli budou média sehrávat v každodenním životě lidí v dané lokalitě a jinou na poli demokratické společnosti při řešení širších společenských otázek. Opět se rozvíjí komunikace a sebejistota jak v psaném, tak mluveném projevu. Člověk si uvědomuje vlastní hodnotu, bojuje proti předsudkům a projevuje se určitými postoji a názory na daný problém (Kol., 2007).

Mediální výchova je dále rozpracována na tematické okruhy receptivních a produktivních činností.:

- Kritické čtení a vnímání mediálních činností
- Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
- Stavba mediálních sdělení
- Vnímání autora mediálních sdělení
- Fungování a vliv médií ve společnosti
- Tvorba mediálního sdělení
- Práce v realizačním týmu

8 INSTITUCE A ORGANIZACE GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

Globálním rozvojovým vzděláváním se v České republice zabývá řada státních i nestátních organizací. Mezi hlavní aktéry ve státní sféře patří Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Ministerstvo životního prostředí České republiky. Dalšími zainteresovanými institucemi v oblasti GRV jsou tradičně školy a ostatní školská zařízení a jejich zřizovatelé. Značný význam na poli rozvojového vzdělávání lze také přisuzovat právě nestátním neziskovým organizacím, které se v českém prostředí těší hojnému počtu. Z tohoto důvodu autorka práce představuje ve zkratce pouze vybrané organizace, které považuje za jedny z nejangažovanějších v přístupu k českému vzdělávacímu systému.

8.1 Státní instituce

Státní institucí se rozumí taková instituce, která je veřejná, má celostátní působnost a zodpovídá za realizaci rozhodnutí vlády. Financovaná je ze státního rozpočtu. Jedno z primárních postavení, v rámci rozvoje GRV a jeho implementace do českého prostředí, zaujímá *Ministerstvo zahraničních věcí České republiky*. Hlavním cílem MZV je zajistit stabilitu zahraniční rozvojové spolupráce, založenou na správné koordinaci všech jejích složek a dále také příprava Strategie spolu s příslušnými Akčními plány. Dalším úkolem je informovat veřejnost o globálních tématech a zvyšovat tak povědomí občanů o problematice globálního rozvoje. Ministerstvo současně rozhoduje o přidělování financí na realizaci projektů a dalších aktivit globálního rozvojového vzdělávání. Na tomto procesu se částečně podílí i Česká rozvojová agentura (ČRA), speciální organizační složka zřízena MZV v roce 2008. Společně prezentují stanoviska České republiky v otázkách GRV a účastní se mezinárodních procesů v rámci OECD, Rady Evropy, Evropské komise a GENE (Evropské sítě pro globální vzdělávání).

Hlavním účastníkem procesu zavádění témat a principů GRV do oblasti českého vzdělávacího systému je *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky*. MŠMT je klíčovým orgánem státní správy všech školských a vzdělávacích zařízení, podporuje vědu a výzkum včetně mezinárodní spolupráce. Pod sebou sdružuje a řídí další odborné organizace, jako je Národní ústav pro vzdělávání (NÚV), Česká školní inspekce (ČŠI), Výzkumný ústav pedagogický (VÚP), Národní institut dalšího vzdělávání

(NIDV), či Národní institut dětí a mládeže (NIDM). Ve vzájemné spolupráci dále zajišťují vzdělávání pedagogických pracovníků, zprostředkovávají možnosti celoživotního vzdělávání a podílejí se na přípravě didaktických materiálů.

Co se týče aktivit environmentálního vzdělávání, společně s MŠMT se této oblasti věnuje *Ministerstvo životního prostředí České republiky*. Vedle značné zainteresovanosti v oblasti udržitelného rozvoje je úkolem MŽV prosazovat principy GRV ve vzdělávacích a výchovných programech. S MŽV dále spolupracuje *Rada vlády pro udržitelný rozvoj*, jež je poradním orgánem vlády České republiky ve věcech udržitelného rozvoje a na něj navazujícím vzděláváním. V rámci koordinace zahraniční rozvojové spolupráce se angažuje především *Rada pro zahraniční rozvojovou spolupráci*. Ta zároveň předkládá důležité koncepce a strategie v oblasti GRV (MZV ČR, 2011, MZV ČR, 2018).

8.2 Další instituce

MZV ČR (2011) uvádí další instituce podílející se na činnostech spojených s globálním rozvojovým vzděláváním, mezi které lze zařadit i jisté územní orgány státní správy. Kraje a obce jsou zřizovateli různých typů škol a dalších školských zařízení, jež jsou místem pro výchovu a vzdělávání dětí a mládeže, což zároveň skrze školní praxi vede k naplňování cílů GRV. Na krajských úřadech dochází v rámci kompetencí školských odborů ke zpracovávání programů rozvoje vzdělávání. Podmínky pro realizaci povinné školní docházky jsou zajišťovány odbory na úřadech obecních. Jednotlivě se mohou podílet na realizaci místních vzdělávacích aktivit, podporovat je (i finančně) a navázat spolupráci s dalšími zřizovateli. Z hlediska přípravy budoucích učitelů mateřských, základních a středních škol mají významnou roli při implementaci principů a tematiky GRV především vysoké školy. Pedagogické, filozofické, ale i například přírodovědecké fakulty, provádějící vzdělávací a výzkumné činnosti v souvislosti s GRV, tak významně přispívají k jeho širšímu praktickému využití a začlenění do českého vzdělávacího systému.

8.3 Nestátní neziskové organizace

Za nestátní či nevládní neziskovou organizaci je považována taková organizace, jejíž zřizovatelem není stát a primárně není založena za účelem dosahování zisku, nýbrž za účelem veřejně prospěšné činnosti. Patří sem například mnohé dobrovolnické spolky,

nadační fondy, církevní organizace a další jim podobné (Hobzová, 2019). Níže autorka uvádí vybrané nestátní neziskové organizace, které působí v České republice a angažují se v oblasti globálního rozvojového vzdělávání.

Jednou z nejvýznamnějších organizací, pohybující se v tomto odvětví, je *Člověk v tísni*. Tato společnost vznikla v roce 1992. Organizace je postavena na principech svobody, humanismu, lidské solidarity a rovnosti. Prosazuje se o vytváření takové společnosti, která jedná zodpovědně, je otevřená novým zkušenostem a na základě informovanosti se problémy snaží řešit, nikoliv je ignorovat. Kromě humanitární a rozvojové pomoci podporuje *Člověk v tísni* i vzdělávání žáků, studentů a učitelů na základních, středních a vysokých školách, spolu s informovaností české veřejnosti, médií a státní správy. Tuto činnost uskutečňují skrze vzdělávací a informační programy, zacílené na jednotlivé skupiny (*Člověk v tísni*, 2020a).

Mezi úspěšné vzdělávací programy společnosti *Člověk v tísni* patří jednoznačně *Jeden svět na školách*. Prostřednictvím dokumentárních filmů a dalších audiovizuálních materiálů, jsou žákům přiblížena aktuální globální témata spolu s moderními československými dějinami. Jednotlivé lekce jsou koncipovány tak, aby žáci byli jejich aktivní součástí. Jinými slovy, nejedná se tedy o pouhé zhlédnutí filmu bez jakékoliv zpětné vazby. V rámci lekce je totiž vymezen čas i na diskuzi a další výukové aktivity. Pedagogové mají možnost účastnit se nejen řady seminářů, ale i využít vlastního přístupu k audiovizuálním lekcím přímo na webovém portálu *Jeden svět na školách*. Každá z těchto lekcí obsahuje samotný film, navazující výukové aktivity a informační a další doprovodné texty a materiály. Je nutné podotknout, že zmíněné materiály nejsou produktem pouze určitého kolektivu zainteresovaných lidí. Vznikají totiž ve spolupráci s učiteli, a to zvláště proto, aby mohly být v praxi co možná nejvíce využitelné (*Jeden svět na školách*, 2020).

V roce 2001 představila organizace *Člověk v tísni* vedle programu *Jeden svět na školách* i vzdělávací program *Varianty*. Jeho hlavním cílem je směřovat žáky a studenty ke globální odpovědnosti a k respektu k druhým. Prostřednictvím různých programů a vzdělávacích materiálů jsou žáci obeznámeni s děním v současném světě, přičemž jsou vedeni k angažovanosti a aktivnímu zájmu. Dále se učí porozumění souvislostem, kritickému myšlení a v neposlední řadě také prohlubují schopnost vytvářet a obhajovat vlastní názory. Výukové lekce lze realizovat jak na prvním, tak i druhém stupni ZŠ, výjimkou nejsou ani programy pro předškoláky či studenty středních škol. Jednotlivé

lekce jsou prakticky založené a dotýkají se různých tematických okruhů (globalizace, migrace, lidská práva, odpovědná spotřeba, životní prostředí atd.). Podpora pedagogů spočívá v metodologické podpoře a poradenství, učitelům jsou zprostředkovávány takové materiály, které jim pomáhají pracovat s tématy GRV ve výuce a začleňovat je do běžného fungování celé školy. Přípravovány jsou mnohé kurzy, kterých se účastní nejenom samotní učitelé, ale i jejich asistenti a další osoby ve vedení školy (Člověk v tísni, 2020b). Vzdělávací program Varianty dále spolupracuje s níže uvedenými organizacemi ADRA a ARPOK, s kterými se podílí na koordinaci různých kurzů a programů.

ADRA (Adventist Development and Relief Agency) je mezinárodní humanitární organizací, založená Církví adventistů sedmého dne, jež působí ve více než 130 zemích světa. Aktivně se podílí na poskytování pomoci lidem v nouzi, kteří se potýkají s problémy, jako je chudoba, potlačování lidských práv, či ohrožení na životě v důsledku mimořádných živelných událostí nebo ozbrojených konfliktů. V České republice působí od roku 1992, kde se zaměřuje zejména na pomoc dětem, seniorům a osobám se zdravotním postižením. Globálnímu rozvojovému vzdělávání, jak na základních, tak i na středních, či popř. mateřských školách, se *ADRA* věnuje od roku 2006. Zároveň spolupracuje s vysokými školami, konkrétně především s pedagogickými fakultami, kde pořádá vzdělávací semináře zaměřené na témata GRV a metody jejich výuky. Snahou organizace je probudit u žáků zájem o aktuální globální témata a současně je motivovat k činnostem spojených s řešením problémů na úrovni lokální i globální. Tím *ADRA* přispívá i vytvořením řady projektů (např. Světová škola, Komiksová soutěž), které cílí nejenom na žáky a studenty, ale i na širokou veřejnost. Pedagogickým pracovníkům poskytuje množství metodických výukových materiálů a dalších užitečných informací (Adra, 2014).

Klíčovou organizací globálního vzdělávání je dále *ARPOK*. Tato organizace vznikla v České republice v roce 2004 a od té doby aktivně usiluje o prosazování výuky globálních témat v prostředí českých škol. Kromě práce se žáky, studenty a pedagogy se *ARPOK* zaměřuje i na širokou veřejnou. Snaží se tak zvýšit obecné ponětí o aktuálních otázkách světa a naučit lidi přijímat zodpovědnost za dění kolem. Samotný název organizace je vytvořen z počátečních písmen klíčových hodnot a charakteristik, jimiž se *ARPOK* vymezuje. Jsou jimi aktivita (A), respekt (R), propojenost (P), otevřenost (O) a komplexnost (K). Cílem organizace je vytvoření právě takové společnosti, která danými

charakteristikami disponuje nebo směřuje k jejich naplnění. Mezi další cíle patří snaha o potírání extrémistických názorů, a naopak směřování k dodržování lidských práv a svobod, či také zprostředkování kontaktu mezi zeměmi rozvojovými a vyspělými. Na poli vzdělávání se ARPOK angažuje při začleňování GRV do výuky a kurikulárních dokumentů a při poskytování metodických materiálů, příruček a zajímavých aktivit pro pedagogický personál mateřských, základních a středních škol. Pro učitele jsou dále připravovány odborné semináře, díky nimž mohou aktivity na základně praktické zkušenosti realizovat přímo ve výuce. Žáci jsou seznamováni s globálními tématy prostřednictvím výukových programů, během kterých se učí aktivní účasti v diskuzích a kritickému myšlení (ARPOK, 2015).

Charita ČR je největší nestátní organizací v České republice, poskytující zdravotní a sociální služby, která pod sebou sdružuje více než 320 Charit. Mezi její hlavní priority patří vzdělávání, zajištění živobytí a podpora obyvatel nacházejících se v tíživé situaci, která určitým způsobem ohrožuje jejich životy. V současnosti působí v Moldavsku, Gruzii, Zambii, Mongolsku, Iráku a Kambodži, kde provádí mnohé rozvojové aktivity a spolu s místními partnerskými organizacemi prosazuje rozvojovou spolupráci a podporuje humanitární pomoc. V České republice je její pozornost věnována zejména pomoci cizincům v nouzi a globálnímu rozvojovému vzdělávání. Program GRV, zacílený primárně na učitele a žáky základních škol, je součástí oddělení Humanitární pomoci a rozvojové spolupráce Charity ČR. V rámci projektu se ve školách uskutečňují tematicky různě zaměřené besedy, projektové dny a jim podobné akce. Zmíněné oddělení se dále zasazuje o vzdělávání pedagogů v oblasti rozvojové problematiky skrze odborná školení. V posledních letech se Charita ČR soustřeďuje i na práci s veřejností, pro kterou připravuje mnohé vzdělávací akce, jako jsou např. přednášky, workshopy, či živé knihovny (Charita Česká republika, 2020, Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce charity ČR, 2020).

Metodikou GRV a jeho implementací do českého vzdělávacího systému se zabývá i organizace *NaZemi*. Organizace se obecně soustřeďuje na problémy spojené s konzumním způsobem života nynější společnosti v propojení s pracovními podmínkami lidí v rozvojových zemích. V návaznosti na to se snaží přivést firmy a další veřejné instituce k odpovědnému podnikání. Současně dochází i k podpoře fair trade. Mezi další témata, jimiž se organizace *NaZemi* zabývá, patří kulturní rozmanitost, klimatická spravedlnost, mezinárodní obchod, či migrace a ozbrojené konflikty. *NaZemi*

usiluje o to, aby výše zmíněné spojitosti vnímali hlavně žáci a studenti, kteří jsou přímými účastníky stávajícího vzdělávacího procesu, a byli tak schopni uvažovat nad danými problémy kriticky a v souvislostech. Těmto dovednostem, jak z hlediska teoretického, tak i praktického, se učí právě při řešení takových témat, jak jsou pracovní podmínky a lidská práva, fair trade, zodpovědná spotřeba a další jim podobná. Pro studenty jsou realizovány interaktivní vzdělávací programy, které jsou koncipovány tak, aby podněcovaly k přemýšlení v globálních souvislostech a částečně naplňovali některá z průřezových témat. Pro pedagogy jsou zprostředkovávány různé odborné semináře či metodické kurzy dlouhodobějšího charakteru. Podpora učitelů spočívá i v nabídce didaktických materiálů využitelných ve výuce (NaZemi, 2020).

V roce 2002 vznikla národní platforma FoRS, celým názvem *České fórum pro rozvojovou spolupráci*, která je koordinátorem aktivit nestátních neziskových organizací v České republice. Společnými sjednocujícími iniciativami účastnících se organizací jsou rozvojové vzdělávání, zahraniční rozvojová spolupráce a humanitární pomoc v České republice a v zahraničí. FoRS zaujímá hlavní postavení při navazování a posilování spolupráce mezi členskými nevládními organizacemi a státními institucemi v České republice a Evropské unii (FoRS, 2019).

9 VÝUKOVÉ AKTIVITY ZAMĚŘENÉ NA GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Následující praktická část práce je věnována aktivitám, jež autorka vytvořila na základě studia teoretických principů globálního rozvojového vzdělávání. Vytvořeny byly tři aktivity zaměřující se na různé globální problémy současného světa. První aktivita nesoucí název „Hladový svět“ pojednává o problémech stravy a stravovacích návyků lidí napříč světem. Druhá aktivita „Šaty dělají člověka a člověk dělá šaty“ se soustřeďuje na problematiku nynějších vývojových tendencí textilního a oděvního průmyslu, prostorové diferenciaci výroby a konzumního chování lidské společnosti. Poslední aktivita, jež je v práci prezentována, se nazývá „A takhle si tu žijeme“. Její hlavní náplní jsou problémy spojené se sociální nerovností ve světě.

Při tvorbě navržených aktivit se autorka snažila zachovat koncepty, jež si před samotným procesem vytváření stanovila. Jednou z hlavních snah autorky bylo, aby aktivity nebyly nijak složité na přípravu a učitel nemusel samotné přípravě věnovat příliš mnoho času. Dalším předpokladem je využitelnost ve výuce zeměpisu napříč všemi ročníky druhého stupně ZŠ. Vhodné tematické zařazení je pak čistě na zvážení učitele. Zároveň je možné, aby každá z aktivit byla v rámci jednotlivých ročníků postupně rozvíjena a ideálně komplexně uzavírala danou problematiku v posledním ročníku. V jednotlivých aktivitách je také částečně využito metody CLIL. Ve větší míře je metoda uplatněna ve druhé a třetí aktivitě, kde je anglický jazyk přímo součástí aktivity. V úvodní části aktivity „Šaty dělají člověka a člověk dělá šaty“ žáci sledují video v originálním znění, tedy v anglickém jazyce, spolu s českými titulky. V následujícím brainstormingu žáci mohou využívat klíčových slov a slovních spojení v anglickém jazyce objevujících se v předchozím videu. Stejně tak žáci používají cizí jazyk v aktivitě č. 3, kde pracují s anglickým textem v prostředí webové platformy Dollar Street. Z krátkého popisku vybírají podstatné informace a překládají je do českého jazyka. Rozdílným prvkem vytvořených aktivit je různá časová dotace. První z aktivit je časově vymezena na přibližně 30 minut jedné vyučovací hodiny. Druhé aktivitě je připisována časová náročnost 45 minut a třetí by ideálně měla být realizována v rámci dvou vyučovacích hodin, a to zejména z toho důvodu, aby žáci měli dostatek času na porozumění dané problematice. Autorka tak vytvořila tři typy výukových aktivit, které učitel volí v závislosti na možné časové dotaci. Zmíněné skutečnosti autorka považuje za jistá pozitiva předkládaných aktivit.

9.1 Aktivita „Hladový svět“

Žáci v rámci aktivity řeší problém stravovacích návyků ve světě, respektive diskutují nad tématem jídlo a strava obecně a současně vyvozují konkrétní problémy, s kterými nadále pracují. Aktivita probíhá formou diskuze, a to buď diskuze hromadné (v rámci celé třídy), anebo skupinové. Základním předpokladem je práce s fotografiemi. Každá fotografie představuje rodinu reprezentující určitý stát a její týdenní nákup potravin. Jednotlivé rodiny pocházejí z šestnácti států světa, jež jsou vybrány tak, aby byly zastoupeny všechny světadíly. Žáci tedy pracují s 16 fotografiemi. Hlavním úkolem je, na základě různých znaků a objektů znázorněných na fotografiích, určit o jaký stát (region, světadíl) se jedná. V rámci aktivity žáci poznávají rodiny z těchto států: Francie, Itálie, Velká Británie, Německo, USA, Mexiko, Guatemala, Ekvádor, Čad, Mali, Čína, Indie, Japonsko, Kuvajt, Bhútán a Austrálie. V případě Afriky není nutné trvat na přesném vymezení země. Zde postačí určit např. jen světadíl či region (záleží na věkové skupině žáků). Stejně tak je tomu i u států, jako je Kuvajt, Guatemala, Ekvádor či Bhútán. Pro lepší orientaci je možné poskytnout atlas, který žákům rovněž napomáhá i při představení si vzájemných vztahů a souvislostí. Je ovšem nutné podotknout, že správné vymezení států není hlavním cílem aktivity. Tím je především skutečnost, že se žáci zamýšlejí nad jednotlivými fakty, hledají souvislosti a zároveň uplatňují geografické znalosti. Veškeré postřehy, názory a myšlenky jsou důležité pro udávání celkového směru diskuze. Problémy, které z diskuze vyplývají, mohou být jak lokální, tak i globální povahy. Žáci se v průběhu činnosti popisování fotografií a následného porovnávání určitých rodin mezi sebou, dostávají k řešení témat, jako je západní styl stravování a s tím související proces globalizace, obezita a další civilizační onemocnění jako důsledek nesprávných stravovacích návyků, hlad a mnohé další. Co se týče role učitele, ta je spíše vedlejší, učitel do průběhu diskuze nezasahuje, pouze dohlíží na její průběh.

9.1.1 Metodická struktura

Název aktivity: HLADOVÝ SVĚT

Cíl aktivity:

Hlavním cílem je aktivizace doposud získaných znalostí a jejich využití v kontextu širší a komplexnější otázky. Žáci projevují své názory, naslouchají názorům druhých, přemýšlejí v souvislostech, uplatňují geografické myšlení a současně řeší problém jídla a stravovacích návyků ve světě. Nalézají možné příčiny diskutovaných problémů a jejich

řešení. Úkolem žáků je, na základě práce s fotografiemi a interpretace jednotlivých faktů a souvislostí, určit stát, který daná rodina reprezentuje.

Předpokládané znalosti:

rozmístění obyvatelstva, rasová struktura obyvatelstva, kultura a kulturní charakteristiky, zemědělské plodiny

Klíčové kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problému
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální

Věk žáka: min. 11 let

Časová dotace: min. 30 minut

Tematické zařazení: Přírodní obraz Země, Regiony světa, Společenské a hospodářské prostředí, Česká republika

Návaznost na RVP ZV:

Vzdělávací oblast	Vzdělávací Obor	Očekávané výstupy žáka
Člověk a příroda	Zeměpis	<i>Žák rozlišuje zásadní přírodní a společenské atributy jako kritéria pro vymezení světadílů, regionů a vybraných států světa.</i>
		<i>Žák porovnává a přiměřeně hodnotí přírodní, kulturní, společenské, a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti jednotlivých světadílů, regionů a vybraných států světa. Zabývá se problémy spojenými se stravou a jídlem v dané části světa.</i>
		<i>Žák zvažuje, jaké změny v oblasti stravování ve vybraných státech či regionech světa nastaly, v současnosti probíhají, nebo mohou nastat. Zvažuje možné příčiny těchto změn.</i>

Zdroj: Kol. (2017), upraveno autorkou

Průřezová témata:

- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova

Potřebný materiál:

fotografie (vytištěné/prezentace), atlasy

Metodický komentář:

Aktivita je založena na práci s fotografiemi a jejich interpretaci. Na základě počtu žáků, se kterým bude učitel aktivitu realizovat, se zvolí jedna ze dvou variant průběhu dané aktivity. Za účasti menšího počtu žáků, tj. max. 5–6 žáků (workshop, skupinová práce), je vhodné zvolit variantu, která využívá práce s fyzickým materiálem čili vytištěnými fotografiemi ve formátu A4. V případě většího počtu žáků, kdy učitel pracuje s celou třídou a rozhodne se nevyužít možnosti skupinové práce, je možné promítat fotografie na tabuli v připravené prezentaci.

ÚVODNÍ ČÁST

V úvodní části učitel nejdříve zaktivizuje žáky prostřednictvím otázek vztahujících se k tématu aktivity. Pokládá otázky jako například: *Co vás napadne při pohledu na tyto fotografie? Existuje nějaký problém, kterého by se tyto fotografie mohly dotýkat?* Posléze představí dané fotografie, vysvětlí žákům princip aktivity, na příkladu nastíní její průběh (poukáže na to, čeho všeho si všimnout při určení správného státu: fyzický vzhled, rasová struktura, počet členů v rodině/množství potravin, loga obchodních značek, přítomnost průmyslově zpracovaných potravin/lokálních potravin a další), popř. zodpoví případné dotazy.

HLAVNÍ ČÁST

Žáci pracují s fotografiemi a diskutují nad jednotlivými fakty. Jasně viditelné informace, které jsou jim podávány přímo prostřednictvím fotografií, žáci interpretují a na základě jejich vymezení je v souvislosti s dalšími myšlenkami, asociacemi a geografickými znalostmi propojují do širších souvislostí. Učitel do diskuze samotné příliš nezasahuje, dohlíží na její průběh, podněcuje žáky k tomu, aby tzv. přemýšleli nahlas a své myšlenky a názory sdíleli s ostatními. Důležité pojmy a body diskuze mohou být zaznamenávány na papír.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Žáci syntetizují jednotlivé postřehy a prohlubují souvislosti, jež doposud zazněly. Na základě diskutovaných pojmů a asociací získaných v průběhu aktivity vyvozují hlubší myšlenky a celkový kontext dané problematiky. Na problémy, které z průběhu diskuze vyvstaly, se pokoušejí nahlížet kriticky, popř. nalézt společná řešení, což ovšem není podmínkou! Otevřené otázky představují prostor pro další myšlenky. V závěrečné části je vhodné položit žákům takové otázky, které se dotýkají přímo jejich osoby. Učitel tak přeneseme problematiku stravy a stravovacích návyků blíže k žákům samotným a oni tak

nebudou mít pocit, že se jich toto téma netýká. Jako příklad lze uvést: *Jak by vypadala fotografie, na které představuje svůj týdenní nákup běžná česká rodina? Jak by podle vás měl vypadat ideální týdenní nákup jedné rodiny? Jaká z uvedených rodin se nejlépe podobala té vaší?* V samotném závěru je možné požádat žáky o zpětnou vazbu.

Zdroje použité literatury:

KOL. (2017): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP Praha, Praha, 165 s.

GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ (2014): Globální rozvojové vzdělávání. <https://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/>.

MZV ČR (2011): Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015 aktualizovaná pro období 2016-2017. MZV ČR, Praha. 27 s.

Příloha:

Obr. 3: Austrálie



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 4: Bhútán



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 5: Čad



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 6: Čína



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 7: Ekvádor



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 8: Francie



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 9: Guatemala



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 10: Indie



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 11: Itálie



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 12: Japonsko



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 13: Kuvajt



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 14: Mali



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 15: Mexiko



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 16: Německo



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 17: USA



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

Obr. 18: Velká Británie



Zdroj: Menzel, D'Aluisio (2013)

9.1.2 Realizace aktivity „Hladový svět“ v praxi

Autorka měla možnost vyzkoušet aktivitu Hladový svět při několika příležitostech v praxi a ověřit si tak dané postupy při její realizaci.

Aktivita byla uskutečněna v rámci 3. ročníku mezinárodního diskuzního fóra Geografické didaktické dny (GEODID III). Akce, pořádaná katedrou geografie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, nabízela množství seminářů, workshopů a diskuzí na téma „Moderní zeměpis aneb učíme v globálních souvislostech“. Aktivita Hladový svět byla představena studentům KGE spolu s učiteli zeměpisu z praxe a její realizace proběhla v rámci workshopu. Studenti učitelských programů na každém z jednotlivých stanovišť prezentovali výukové aktivity s tematikou GRV, přičemž ostatní účastníci workshopu měli možnost si daná stanoviště ve skupině tří až pěti lidí projít a připravené aktivity na vlastní kůži vyzkoušet. Při práci se studenty KGE a dalšími učiteli zeměpisu získala autorka množství postřehů a nápadů, jak s aktivitou nadále pracovat. Vzhledem k malému počtu účastníků skupiny, bylo využito fyzického materiálu, tedy vytištěných fotografií. Po úvodním vysvětlení a uvedení do tématu se každá skupina aktivně podílela na plnění cílů dané aktivity. V prvotní fázi došlo k částečnému popisu fotografie, kdy si studenti a učitelé všímali objektů, které v souladu s pokynem „přemýšlejte nahlas“ bezprostředně pojmenovávali. Následné propojování faktů a hledání souvislostí postupovalo tak, že od zřejmých a jasných asociací vyvozovali daleko obsáhlejší a komplexnější myšlenky. Své obecné zeměpisné znalosti vhodně aplikovali na konkrétních příkladech a současně je kombinovali s dalšími vědomostmi z různých oblastí. Přínosné byly i poznatky založené na vlastní zkušenosti jednotlivých účastníků, které přinesly obohacení nejenom ostatním členům skupiny, ale i autorce samotné. Pro představu lze uvést příklad. Na jedné z fotografií je představena japonská rodina o třech členech, postarší pár spolu se starou ženou na vozíku. Co se týče skladby jídla, převažují zde čerstvé potraviny, zelenina, ovoce, ryby a mořské plody. Naopak průmyslově zpracovaných produktů člověk spatřuje jen minimum. Tato fakta byla pojmenována v první fázi. Ve druhé části došlo k odvozování skutečností, sdílení informací a vymezování širších souvislostí. Na základě skladby prezentovaného jídla se otevřela otázka zdravého životního stylu. Při pohledu na rodinu se nejprve objevovaly pojmy jako věk, stáří, poté i vitalita. Vzhledem ke geografickému zaměření účastníků, kteří disponovali množstvím zeměpisných znalostí a vzájemně se doplňovali, zazněly termíny jako střední délka života, resp. naděje dožití a další. Řešily se otázky jako např.

vysoká naděje dožití japonského obyvatelstva a jaký podíl na tom nesou stravovací návyky, strava jako významný faktor vlivu na hodnoty střední délky života, životní styl Japonců a mnohé jiné. Závěrečná část byla plná otázek a problémů, na které nebylo vždy jednoduché nalézt odpovědi a případná řešení. Spousta témat tak zůstala otevřená, ponechávající prostor pro další myšlenky. V případě Japonska se tedy jedná o ideální příklad, jak by měla aktivita reálně fungovat. Bylo zajímavé pozorovat, jak v rámci diskuze neměli účastníci skupiny problém vyslechnout názory druhých a plynule na ně navázat vlastní myšlenkou.

Velice přínosnou, a to především z hlediska zpětné vazby, byla realizace aktivity s učiteli zeměpisu v rámci semináře celoživotního vzdělávání. Aktivita probíhala v kolektivu sedmi lidí v časovém horizontu 15–25 minut. Autorka vzhledem k této skutečnosti zvolila jako podklad vytištěné fotografie. Samotná náplň diskuze se velmi podobala té, jež je popisována v odstavci předešlém. Zúčastnění hodnotili aktivitu kladně, kvitovali zejména časově a realizačně nenáročnou přípravu. Cenné rady pedagogů a jejich postřehy z praxe využila autorka při přípravě a poté při samotném průběhu aktivity se žáky základní školy. Jednalo se například o změny při formulaci otázek, jež učitel k žákům směřuje, nápady na navazující aktivity, různé internetové zdroje a mnohé další.

S podobnou skupinou lidí (učitelé zeměpisu ZŠ a SŠ, cca deset členů) měla autorka možnost pracovat při prezentaci své aktivity v rámci hromadného setkání učitelů ve Valči. Učitelé byli účastníky projektu EduForum, na jehož organizaci se podílela Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích spolu s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity a spolkem Rezekvítek. Aktivita Hladový svět byla realizována během zeměpisného workshopu. Co se týče jejího průběhu a reakce učitelů, lze ji přirovnat k výše zmíněnému semináři. Jednoznačně největším přínosem byla opět zpětná vazba od zkušených pedagogů.

Zajímavou zkušeností byla organizace dětského dne v rámci terénního cvičení v RS Rybník, jež je každoročně pořádáno katedrou geografie PF JCU. Akce probíhala formou workshopu, kdy na každém stanovišti byla pro děti připravena aktivita se zeměpisnou tematikou. Přípravy a celé organizace se ujali studenti učitelských programů. Účastníky byli žáci prvního stupně ZŠ, konkrétně žáci třetích ročníků, kteří byli rozděleni do skupin po čtyřech až šesti členech. Vzhledem k věku dětí (8–9 let), a především k faktu, že jejich zeměpisné znalosti jsou v tomto věku pouze minimální a založeny jsou spíše na jejich vlastním bádání a dosavadní zkušenosti (např. cestování, vyprávění rodičů,

televize, internet), přizpůsobila autorka průběh aktivity a celkově ji zjednodušila. Děti pracovaly s vytištěnými fotografiemi a používaly atlas, který jim poskytoval lepší orientaci a celkový přehled o geografické poloze daných států. Autorka záměrně vyloučila fotografie rodin, které reprezentovaly státy jako např. Bhútán, Kuvajt a Guatemala, u kterých nepředpokládala žádnou zpětnou reakci. Pozornost naopak byla věnována především státům evropským (Francie, Itálie, Německo, Velká Británie), v porovnání s dalšími zeměmi jako USA, Mexiko a Austrálie. Kontrastem zemím představující západní styl stravování byly asijské státy jako Čína, Indie a Japonsko. Ponechány byly též státy africké (Mali, Čad), u kterých ovšem postačilo definovat daný kontinent, popř. region. Této strategie autorka často využívala i v případě jiných států (Itálie/středomoří, Ekvádor/Jižní Amerika). Žáci třetích tříd si při práci s fotografiemi vedli nad očekávání dobře. Postupovali tím způsobem, že fotografii nejdříve popsali. Následně se nebáli říct vše, co je k dané fotografii napadá a přidali i vlastní myšlenky a nápady. K určení států využívali atlas. Autorčiny navazující a doplňující otázky směřovaly právě na poznatky vedoucí z vlastní zkušenosti dětí. Na jednotlivé problémy GRV bylo poukázáno vždy prostřednictvím příkladu, což podněcovalo žáky k zamyšlení. Jako příklad lze uvést Německo vs. Mali. V případě Německa se jedná o čtyřčlennou rodinu, která je obklopena obrovským množstvím jídla, z něhož velkou část tvoří průmyslově zpracované produkty. Protikladem je africká rodina o patnácti členech s minimem potravin, skládajících se pouze ze základních surovin, jako je voda, obiloviny, rýže atd. Pokud byl daný problém představen takovýmto způsobem, žáci pak sami stále častěji přistupovali k porovnávání fotografií a zamýšleli se nad danými fakty. Z celkového průběhu činnosti, aktivního zapojení dětí, a hlavně jejich zápalu a nadšení pro věc, měla autorka dojem, že aktivita dětí baví, a i přes skutečnost, že nebyla primárně zacílena na jejich věkovou skupinu, s ní žáci dokázali bez větších problémů pracovat. Na základě této zkušenosti lze usoudit, že i žáci třetích ročníků ZŠ, již určitými geografickými znalostmi, získanými ať už ve školním či v domácím prostředí, disponují. Prostřednictvím vhodné aktivity, při níž není kladen přílišný důraz na faktografické znalosti, ale spíše na hledání souvislostí, využití asociačních poznatků a porovnávání různých faktů, tak žáci získávají možnost dosavadní znalosti v souvislostech aplikovat a postupně, po malých krocích, rozvíjet schopnost geografického myšlení.

Vzhledem k faktu, že aktivita Hladový svět je primárně vytvořena pro žáky 2. stupně ZŠ, zaměřila se autorka i na tuto cílovou skupinu. Realizačního procesu se

účastnili žáci zeměpisného kroužku na Gymnáziu Česká v Českých Budějovicích. Skupina byla tvořena 22 žáky různého věku od 6. do 9. třídy. Časová dotace pro uskutečnění byla přibližně 35 minut. Jelikož se aktivita odehrávala v prostředí většího počtu žáků, kteří zároveň zastupovali různé ročníky, rozhodla se autorka pro práci s fotografiemi v powerpointové prezentaci. Žáci vytvořili čtyřčlenné až pětičlenné skupiny, ve kterých diskutovali a souběžně zapisovali poznámky k jednotlivým fotografiím rodin, jež byly promítané na tabuli. V tomto okamžiku nechala autorka pracovat žáky samostatně ve skupinách. V roli pozorovatele dohlížela na to, jak žáci postupují, aktivně přispívají svými poznatky a ve skupině diskutují. V této fázi žáci nejdříve popisovali fotografie a kladli důraz na ty objekty, které shledávali nějakým způsobem zajímavými. Na papírech se často objevovaly pojmy související s předměty či lidmi na fotografiích a na ně navazovaly další asociace či otázky, nad kterými se členové skupiny zamýšleli. Ve druhé fázi se vytvořila hromadná diskuze. Jednotlivé fotografie byly znovu promítány a skupiny měly možnost diskutovat myšlenky a názory společně. Tipy a nápady o jaký stát se jedná porovnávali s výsledky ostatních skupin. Zde se autorka částečně zapojila do diskuze. Přidávala podněty vedoucí k dalším úvahám a svými otázkami podněcovala žáky k hlubšímu zamyšlení se nad danou problematikou. Objevovala se především témata jako západní styl stravování a jeho kritika, vliv globalizace na tradiční stravovací návyky zemí, jako je např. Japonsko či Mexiko, nedostatek a kvalita pitné vody, polotovary a průmyslově zpracované potraviny a mnohé další. I když se zpočátku věkový rozdíl žáků jevil jako komplikace a organizace při vytváření skupin byla o to složitější, ve finále se tak dosáhlo naprosto ideálního prostředí pro spolupráci. Starší žáci se ve skupinách chopili vůdčí role a pro mladší žáky byli jakýmsi vzorem. Zatímco mladší žáci byli aktivnější zejména v první části práce s fotografiemi a jejich interpretace, starší žáci byli ti, kteří hledali další souvislosti a propojovali vyřčené poznatky s hlubšími myšlenkami.

Autorka se se svou aktivitou Hladový svět zúčastnila i studentské soutěže SIP – Studentské inovace praxe, pořádané Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity. Cílem soutěže je představit inovativní přístupy ve výuce, které studenti aplikovali v průběhu jejich praxe. Za prezentovanou aktivitu získala autorka uznání za nejlepší práci prezentovanou na mezinárodní studentské konferenci SIP 8.

Vzhledem ke skutečnosti, že autorka měla možnost realizovat aktivitu Hladový svět v rámci celé řady setkání, a to nejen s žáky 2. stupně ZŠ, ale i s žáky nižších ročníků,

se studenty geografie pedagogické fakulty a s učiteli zeměpisu, získala nepřeborné množství poznatků, nápadů a podnětů pro budoucí inspiraci. Díky tomu, že pokaždé pracovala s jinou skupinou účastníků, lišil se i samotný průběh aktivity spolu s jejími výsledky. Na základě těchto praktických zkušeností, došla autorka k závěru, že aktivita je realizovatelná v rámci různých věkových skupin a naplňuje možnosti využití GRV ve výuce zeměpisu. Pro lepší přehlednost syntetizuje autorka veškeré základní body vybraných setkání v následující tabulce.

Tab. 3: Aktivita Hladový svět v praxi

	Kategorie	Řešená témata/problémy	Diskutované pojmy
Dětský den – Rybník	1. stupeň ZŠ (žáci 3. třídy)	zdravá vs. nezdravá strava, hlad v Africe	globalizace
	<i>Průběh aktivity: probíhá jednoduchý popis fotografie, porovnávání fotografií, jednoduchý jazyk, základní pojmy, velké množství osobních poznatků, dotazy, výborná komunikace a spolupráce, za pomoci učitele dochází k efektivnímu dosažení hlavního cíle aktivity</i>		
Zeměpisný kroužek	2. stupeň ZŠ	hlad, obezita, stravovací návyky, západní styl stravování, nedostatek a kvalita pitné vody, průmyslově zpracované potraviny	globalizace, naděje dožití
	<i>Průběh aktivity: žáci si všímají jednotlivých objektů na fotografiích, komentáře k fotografiím, aplikace geografických znalostí, vyvozování širších souvislostí, komunikace mezi členy skupiny, osobní názory na danou věc, diskuze, množství argumentů, snaha uhádnout daný stát, velké množství uvedených problémů, otevřené otázky, nenalezená řešení</i>		
GEODID III	studenti VŠ + učitelé	kritika západního stylu stravování, vliv stravy na kvalitu života, otázka životního stylu, nutriční kvalita potravin, obezita vs. podvýživa	globalizace, střední délka života, geneticky modifikované potraviny
	<i>Průběh aktivity: probíhá prvotní zorientování se, následně základní pojmy, aplikace geografických znalostí, znalosti z jiných oborů, propojování a tvorba asociací, vzájemná spolupráce, naslouchání myšlenkám ostatních, návaznost, diskuze, vymezení širších souvislostí, komplexní problémy, syntéza, otázky bez odpovědí, debata nad existencí možných řešení</i>		
EduForum – setkání učitelů	učitelé zeměpisu ZŠ a SŠ	výživa a vliv stravy na vznik civilizačních onemocnění, západní styl stravování, průmyslově zpracované potraviny,	globalizace, naděje dožití, chemizace v zemědělství, civilizační choroby

		nadbytek vs. nedostatek jídla, konzum	
<i>Průběh aktivity: vymezeny základní pojmy, aplikace geografických znalostí, všeobecné znalosti, vnímání souvislostí, geografické myšlení, souběžná diskuze, vlastní názory na danou problematiku, úvahy nad využitelností ve výuce zeměpisu, kladné zhodnocení, inspirace</i>			

Zdroj: vlastní zpracování

9.2 Aktivita „Šaty dělají člověka a člověk dělá šaty“

Aktivita pojednává o problematice současných vývojových tendencí textilního a oděvního průmyslu, částečně se zabývá procesem výroby a distribuce oblečení a také konzumním chováním nynější lidské společnosti. Obsahově je rozdělena do několika částí, které na sebe navazují. V úvodní části je žákům promítnuto krátké (cca 10minutové) video, které je uvede do tématu. Video je částí dokumentárního filmu *The True Cost* a je v něm nastíněna problematika negativního vlivu oblečení, jeho výroby a celkově oděvního průmyslu na životy lidí po celém světě. V návaznosti na zhlédnuté video, pokračuje aktivita formou brainstormingu. V rámci této metody dochází k ucelení poznatků získaných v předešlé části a současně k vymezení základních pojmů, jež jsou „půdou“ pro nadcházející práci s mapou a další činnosti spojené se zamýšlením se nad různými problémy. V hlavní části aktivity pracují žáci s mapou světa a výstřižky vybraných log světových oděvních značek, které přiřazují k jednotlivým státům podle jejich originálního původu. Vybranými dvaceti módními značkami jsou: Adidas, Alpine Pro, C&A, Calvin Klein, Converse, Diesel, Gucci, H&M, Champion, Chanel, Lacoste, Levi's, Mango, New Yorker, Nike, Puma, Quiksilver, Reebok, Vans a Zara. Zde žáci zjišťují, že se jedná ve většině případů o značky založené ve vyspělých státech. V návaznosti na to se žáci zaměřují na vlastní oblečení a zjišťují, kde bylo skutečně vyrobeno (zde se jedná povětšinou o státy rozvojové). V tomto okamžiku zapisují na prázdné štítky názvy značek vlastního oblečení a přiřazují je k zemi výroby (je vhodné mít v zásobě vystřižené cedulky z oblečení a v případě potřeby je žákům poskytnout). Následuje krátká diskuze, kdy dochází k vyvozování jednotlivých faktů a hledání souvislostí. V průběhu celé aktivity, žáci uplatňují dosavadní geografické znalosti, stejně tak jako znalosti z jiných oborů. Role učitele se v průběhu aktivity mění v závislosti na jejich dílčích částech. Při brainstormingu učitel zapisuje postřehy a myšlenky na tabuli,

ve fázi práce s mapou poskytuje žákům různé rady a zodpovídá dotazy. V závěru dohlíží na průběh diskuze a syntetizuje poznatky, jež po dobu realizace aktivity vyvstaly.

9.2.1 Metodická struktura

Název aktivity: ŠATY DĚLAJÍ ČLOVĚKA A ČLOVĚK DĚLÁ ŠATY

Cíl aktivity:

Hlavním cílem je porozumět problematice procesu výroby oblečení a současným vývojovým tendencím textilního a oděvního průmyslu. Z této relativně obecné problematiky, žáci vyvozují dílčí problémy většinou lokální povahy, u kterých současně zjišťují, že se navzájem ovlivňují a společně tak vytvářejí daleko komplexnější globální problém. Při zvážení možných důsledků diskutovaných problémů se pokoušejí nalézat vhodná řešení. Žáci pracují převážně s mapou. Jejich úkolem je nejprve přiřadit logo módní značky ke státu, ke kterému náleží z hlediska původu, následně určují země, kde probíhá samotná výroba těchto značek. V průběhu celé aktivity žáci komunikují a diskutují mezi sebou.

Předpokládané znalosti:

hospodářské poměry současného světa, hospodářské a environmentální problémy, územní dělba práce, globální oděvní společnosti

Klíčové kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problému
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanská

Věk žáka: min. 11 let

Časová dotace: cca 45 minut

Tematické zařazení: Regiony světa, Společenské a hospodářské prostředí, Životní prostředí, Česká republika

Návaznost na RVP ZV:

Vzdělávací oblast	Vzdělávací Obor	Očekávané výstupy žáka
Člověk a příroda	Zeměpis	<i>Žák lokalizuje na mapách světadíly a státy světa podle zvolených kritérií – podle ikonických log oděvních společností.</i>

		<i>Žák porovnává a přiměřeně hodnotí přírodní, kulturní, společenské, a zejména hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti jednotlivých světadílů a vybraných států světa. Zabývá se problémy spojenými s procesem výroby oblečení v dané části světa.</i>
		<i>Žák lokalizuje na mapách hlavní světové regiony a konkrétní státy, v nichž probíhá textilní výroba.</i>
		<i>Žák porovnává předpoklady a hlavní faktory pro územní rozmístění hospodářských aktivit.</i>
		<i>Žák uvádí na příkladu textilního průmyslu závažné důsledky a rizika společenských vlivů na znečišťování životního prostředí.</i>

Zdroj: Kol. (2017), upraveno autorkou

Průřezová témata:

- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova

Potřebný materiál:

video (část filmu The True Cost – cca 10 minut), politická mapa světa (A1/MapMaker Kit mapa větších rozměrů), loga světových módních řetězců, cedulky z oblečení s uvedeným místem výroby

Metodický komentář:

Aktivita je založena na práci s politickou mapou světa a výstřižky módních značek, které žáci umisťují k odpovídajícím státům. Na základě počtu žáků, se kterým bude učitel aktivitu realizovat, se zvolí jedna ze dvou variant průběhu dané aktivity. Za účasti menšího počtu žáků, tj. max. 5–6 žáků (workshop, skupinová práce), je vhodné zvolit variantu, kdy žáci pracují s politickou mapou světa ve formátu A1. Ta by měla být přilepena k polystyrénové podložce. Do takto připravené mapy žáci zapíchávají příslušná loga módních značek, připevněná na krátké „špejli“. Připraveny jsou pomůcky vytvořené na stejném principu, pouze namísto loga, jsou štítky prázdné, žáci na ně sami píší/kreslí v následující části aktivity. V případě většího počtu žáků, kdy učitel pracuje s celou třídou, je možné využít politickou mapu světa „MapMaker Kit“, kterou učitel stáhne ve formátu PDF na webu National Geographic, vytiskne ji a z jednotlivých částí slepí

dohromady. Ta je opět připevněna na polystyrénovou podložku. Ostatní materiály jsou stejné jako v předchozí uvedené verzi.

ÚVODNÍ ČÁST

Aktivita je zahájena prostřednictvím cca 10minutového videa, které je částí filmu The True Cost. Po promítnutí následuje krátký brainstorming, díky němuž jsou žáci zaktivizováni. Učitel žáky vyzve, aby nahlas říkali jakákoliv hesla, pojmy či asociace, které je k videu napadají. Učitel se chopí role zapisovatele, jednotlivá slova zaznamenává na tabuli a v závěru je přečte nahlas. Na základě zhlédnutého videa a metody brainstormingu uvede téma aktivity a vysvětlí žákům její průběh. V případě jakýchkoliv nedorozumění, dovysvětlí princip aktivity, či zodpoví případné dotazy.

HLAVNÍ ČÁST

Hlavní část je primárně orientovaná na práci s mapou, konkrétně s politickou mapou světa. Je rozdělena na dvě dílčí části, které na sebe plynule navazují. V první části žáci pracují s mapou a s logy módních značek. Jednotlivá loga přiřazují k příslušným státům podle jejich originálního původu. Žáci spolupracují mezi sebou, učitel do průběhu příliš nezasahuje, v závěru této části pouze shrne dosavadní postup a motivuje žáky k zamyšlení se nad umístěním jednotlivých módních značek na mapě (vyspělé státy). Ve druhé části se žáci soustředí na vlastní oblečení a hledají cedulky s uvedeným místem výroby. Na prázdné štítky (na špejlích) napíší/nakreslí značku vlastního kusu oděvu a přiřadí ji tentokrát ke státu, kde jejich tričko/kalhoty/svetr/mikina byly vyrobeny (rozvojové státy). V tomto okamžiku přichází prostor pro vnímání jednotlivých souvislostí a propojení dosavadních znalostí o problematice s nově získanými informacemi z úvodního videa, a především s tím, co žáci sami zaznamenali do mapy před sebou.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Žáci syntetizují jednotlivé postřehy, jež zazněly v průběhu úvodní a hlavní části. V rámci krátké diskuze řeší možné problémy, které během aktivity vyvstaly (přemístění výroby do rozvojových zemí, textilní průmysl jako znečišťoval životního prostředí, základní lidská práva, levná pracovní síla, dětská práce, znečišťování vod, pěstování bavlny a chemizace, nadměrná spotřeba a další). Na jednotlivé problémy lokalizované v dílčích částech světa nahlížejí komplexně, všímají si toho, jak jsou vzájemně propojeny a jak dohromady vytváří problémy globálních rozměrů. Zároveň si žáci na zmíněných příkladech problémů uvědomují, jak velký podíl na tomto procesu nese právě člověk. Na problémy, které z průběhu diskuze vyvstaly, se pokoušejí nahlížet kriticky, popř. nalézt

společná řešení, což ovšem není podmínkou! Otevřené otázky představují prostor pro další myšlenky. V samotném závěru je možné požádat žáky o zpětnou vazbu.

Zdroje použité literatury:

KOL. (2017): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP Praha, Praha, 165 s.

GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ (2014): Globální rozvojové vzdělávání. <https://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/>.

KOL. (2015): Dokumentární film ve výuce. Jeden svět na školách. Člověk v tísni, o. p. s., Praha. 93 s.

Příloha:

Obr. 19: Loga světových módních řetězců



Zdroj: vlastní

Obr. 20: Cedulky z oblečení



Zdroj: vlastní

9.3 Aktivita „A takhle si tu žijeme“

V rámci aktivity „A takhle si tu žijeme“ žáci nahlíží do domácností lidí žijících v různých zemích světa a získávají tak ponětí o tom, jak lidé běžně žijí. Současně se blíže věnují problematice sociální nerovnosti a chudoby na jedné straně a leckdy až přílišnému spotřebitelství a materialismu na straně druhé. Hlavní součástí aktivity je prostředí webové platformy Dollar Street, kde žáci pracují většinu času. Aktivita probíhá formou skupinové práce. Žáci nejdříve využívají vlastních geografických, ale i všeobecných znalostí. Do skupin jsou jim rozdány obálky (každá skupina dostane jednu obálku), ve kterých se nacházejí indicie vedoucí k určení státu, kterému se budou nadále podrobněji věnovat. Mezi indiciemi jsou různé pojmy a informace, které daný stát vystihují. Obecně se jedná spíše o zeměpisné zajímavosti, než o čistě faktografické údaje (př. hlavní město). Autorka pro potřebu aktivity vybrala osm států – Haiti, Kolumbie, Švédsko, Nizozemsko, Bangladéš, Jižní Korea, Nigérie a Keňa. Zde se nabízí možnost obměny jednotlivých států. Učitel tedy z nabídky vybírá takové státy, které tematicky korespondují s aktuálním probíraným učivem. Žáci po rozluštění jim zadaných států pracují s tablety, popř. s chytrými telefony s přístupem k internetu. Platforma Dollar Street je seznamuje s rodinami žijících v příslušných zemích, zprostředkovává základní fakta a umožňuje žákům prostřednictvím fotografií nahlídnout do domácností vybraných rodin. Žáci tak poznávají nové kultury, získávají zajímavé poznatky a rozšiřující informace. V samém závěru dochází ke krátké prezentaci zadaných témat jednotlivých skupin. Zde je prostor pro komunikaci, formulaci názorů a myšlenek a celkové zlepšení sebe vyjadřovacích dovedností. Během toho probíhá souběžná diskuze, žáci porovnávají životy lidí napříč uvedenými státy světa a vzájemně propojují zkušenosti tak, aby došli k obecnějším a komplexnějším závěrům.

9.3.1 Metodická struktura

Název aktivity: A TAKHLE SI TU ŽIJEME

Cíl aktivity:

Aktivita si klade za cíl poskytnout žákům prostředky k přiblížení problematiky sociální nerovnosti ve světě a s tím spojenými problémy, jak je chudoba, konzumní styl života a další. Zprostředkovává žákům informace, díky nimž jsou schopni nad danými problémy uvažovat kriticky, brát v potaz různé souvislosti a nahlížet na problémy komplexně. Hlavním zdrojem zmíněných informací je webová stránka Dollar Street, se kterou žáci

pracují a v jejímž prostředí vybírají taková fakta a podklady, které využijí v následné krátké prezentaci na dané téma (tj. vybraná rodina reprezentující daný stát, který jim byl přiřazen v úvodní aktivitě). Dílčím cílem je rozvoj vyjadřovacích dovedností.

Předpokládané znalosti:

hospodářské poměry současného světa, společenské problémy, ukazatele životní úrovně

Klíčové kompetence:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problému
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanská

Věk žáka: min. 11 let

Časová dotace: cca 90 minut

Tematické zařazení: Regiony světa, Společenské a hospodářské prostředí, Česká republika

Návaznost na RVP ZV:

Vzdělávací oblast	Vzdělávací Obor	Očekávané výstupy žáka
Člověk a příroda	Zeměpis	<i>Žák rozlišuje zásadní přírodní a společenské atributy jako kritéria pro vymezení vybraných států světa.</i>
		<i>Žák porovnává a přiměřeně hodnotí přírodní, přírodní, kulturní, společenské, a hospodářské poměry, zvláštnosti a podobnosti jednotlivých světadílů a vybraných států světa. Zabývá se problematikou sociální nerovnosti ve světě.</i>
		<i>Žák porovnává vybrané státy světa na základě podobných a odlišných znaků.</i>

Zdroj: Kol. (2017), upraveno autorkou

Průřezová témata:

- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova

Potřebný materiál:

tablety/chytré telefony s přístupem na internet – webová platforma Dollar Street, obálky s indiciemi, atlasy

Metodický komentář:

Aby byla realizace aktivity co možná nejvíce efektivní, je vhodné zvolit formu skupinové práce. V tomto okamžiku je čistě na učiteli, jaký počet skupin zvolí. Pro potřebu aktivity je připraveno osm obálek, tedy jedna obálka do každé skupiny (v obálkách jsou indicie, které vedou žáky k zjištění státu, se kterým budou nadále pracovat). V jednotlivých skupinách žáci pracují s webovým portálem Dollar Street. Je tedy nutné zajistit dostatečné množství tabletů (do každé skupiny jeden tablet) s připojením k internetu, popř. umožnit žákům používat jejich mobilní telefony.

ÚVODNÍ ČÁST

V samém úvodu aktivity je vymezen krátký čas pro její představení a nastínění průběhu. Učitel seznámí žáky s prostředím webové platformy Dollar Street a vysvětlí, jakým způsobem ji žáci budou používat. Zodpoví případné dotazy a pokračuje se zadáním první části aktivity. Žáci jsou rozděleny do skupin (ideálně osmi). Do každé skupiny učitel rozdá obálku, která je klíčem ke splnění následujícího úkolu. V každé obálce jsou indicie vedoucí žáky ke zjištění státu, který jim je přidělen a se kterým budou posléze pracovat. Indicie jsou spíše zajímavostmi o jednotlivých státech, tzn. že spíše, než zeměpisná fakta se zde objevují obecně známé informace s geografickou tematikou. Po rozluštění daného státu přecházejí žáci k další části.

HLAVNÍ ČÁST

V této části pracují žáci s internetovou stránkou Dollar Street. Na základě splnění prvního úkolu nadále zaměřují svou pozornost na stát, který jim byl „přidělen“. V prostředí webové platformy vybírají jednu z rodin, která daný stát reprezentuje. Společně nejdříve zjišťují základní fakta o rodině a jejích členech. Krátký popis rodiny je v anglickém jazyce. Úkolem žáků je vybrat takové informace, které pokládají za důležité a přeložit je do češtiny. Souběžně zaznamenávají měsíční příjem rodiny v korunách (uveden je v dolarech) a dle měřítka posuzují v jaké příjmové skupině společnosti se daná rodina nachází. Pro porovnání lze nahlédnout i na jiné rodiny v téže zemi. Hlavní důraz je kladen na fotografie, které zprostředkovávají každodenní život rodiny. Žáci debatují mezi sebou, k jednotlivým fotografiím se vyjadřují, sdílí různé postřehy a myšlenky. Učitel pozoruje práci žáků a kontroluje průběh aktivity.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Finální část je věnována skupinovým prezentacím. Žáci využívají webové stránky Dollar Street jako pozadí pro svou prezentaci (tzn. sami žádnou prezentaci nevytvářejí). Rodinu

v krátkosti představí, zmíní její měsíční příjem a další informace. Presentují vybrané fotografie, ke kterým přidávají vlastní komentář. Po skončení všech prezentací, přichází prostor pro porovnání zmíněných států a života lidí v něm. V rámci krátké diskuze žáci řeší problémy sociální nerovnosti a zmiňují veškeré myšlenky, které je k tématu napadají. V samotném závěru se zamýšlejí nad životy lidí v České republice a zejména pak nad svými samotnými a porovnávají je s životy těch rodin, které měli možnost během aktivity blíže poznat.

Zdroje použité literatury:

KOL. (2017): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP Praha, Praha, 165 s.

GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ (2014): Globální rozvojové vzdělávání. <https://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/>.

MZV ČR (2011): Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015 aktualizovaná pro období 2016-2017. MZV ČR, Praha. 27 s.

MZV ČR (2018): Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech. MZV ČR, Praha. 10 s.

Příloha:

Obr. 21: Indicie pro stát Bangladéš



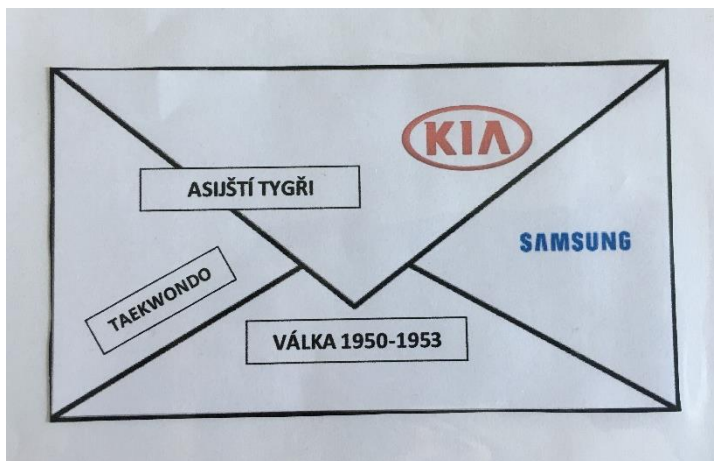
Zdroj: vlastní

Obr. 22: Indicie pro stát Haiti



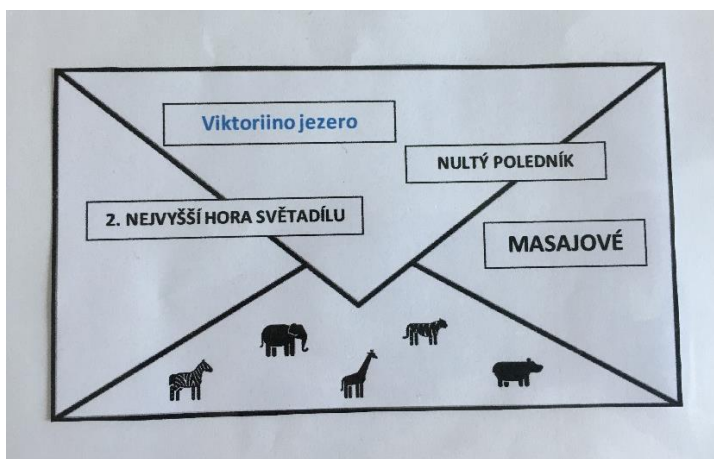
Zdroj: vlastní

Obr. 23: Indicie pro stát Jižní Korea



Zdroj: vlastní

Obr. 24: Indicie pro stát Keňa



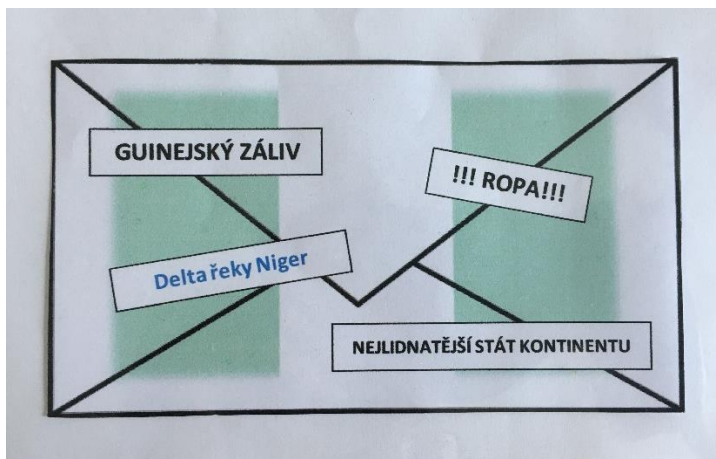
Zdroj: vlastní

Obr. 25: Indicie pro stát Kolumbie



Zdroj: vlastní

Obr. 26: Indicie pro stát Nigerie



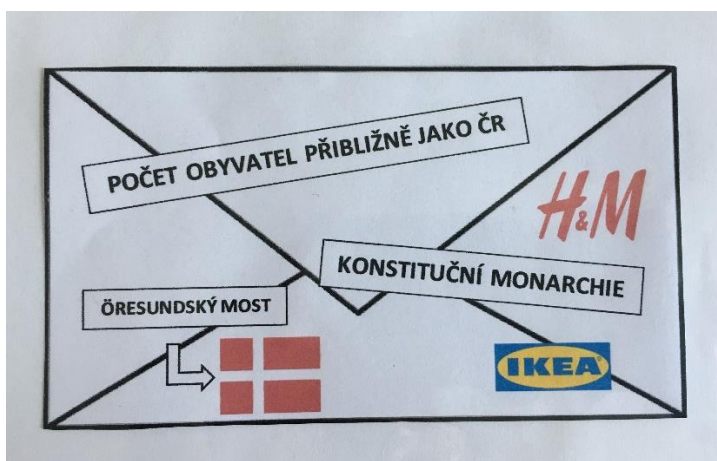
Zdroj: vlastní

Obr. 27: Indicie pro stát Nizozemsko



Zdroj: vlastní

Obr. 28: Indicie pro stát Švédsko



Zdroj: vlastní

10 ZÁVĚR

Hlavním cílem práce bylo vytvoření výukových aktivit zaměřených na globální rozvojové vzdělávání a aplikovatelných ve výuce zeměpisu na 2. stupni základních škol. Této činnosti předcházelo studium odpovídajících literárních a didaktických zdrojů, jež jsou představeny v samém úvodu práce. V návaznosti na to autorka zahrnuje metodický popis zvoleného postupu při zpracování předkládané práce a podrobněji vysvětluje její strukturu. V první, teoretické části, je hlavní pozornost věnována vymezení globálního rozvojového vzdělávání, jakožto směru, který aktivně reaguje na současný svět a procesy, které se v něm odehrávají. Autorka se nejdříve pokouší vymezit základní východiska globální výchovy. Mezi klíčové pojmy, s kterými v této části pracuje, patří holistický přístup či např. systémové pojetí světa. Současně se autorka zabývá různými způsoby nahlížení na proces globalizace, uplatňuje hledisko prostorové a časové, zkoumá principy vnitřního a globálního rozměru. Následující kapitola zprostředkovává základní informace o globálním rozvojovém vzdělávání. Součástí je představení významu GRV a jeho přínosu ve vzdělávacím procesu, kdy poskytuje mnohé benefity nejenom žákům, ale i učitelům. Žáci spolu se získáním nových znalostí, přijímají různé postoje a hodnoty, osvojují si řadu dovedností. U pedagogů dochází mimo jiné k prohlubování jejich dosavadních znalostí a celkovému zdokonalování se v roli učitele. Kapitola dále obsahuje principy a cíle GRV, hlavní témata a metody. Za klíčové, jsou ve výuce GRV považovány takové výukové metody, jež jsou primárně založeny na komunikaci a spolupráci. Objevují se zde metody jako brainstorming, debata, diskuze aj. S nadcházející kapitolou se autorka přesunuje k postavení a významu globálního rozvojového vzdělávání ve vybraných evropských zemích a následně v České republice. Domácímu prostředí a zejména pak GRV v kontextu českého školství je v rámci práce věnován širší prostor. Autorka se v této části soustředí na zasazení tématu práce do platných kurikulárních dokumentů, konkrétně RVP ZV s důrazem na průřezová témata. Ta hrají ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání významnou roli. Jednotlivá průřezová témata totiž tematicky korespondují s aspekty GRV a ve větší, či menší míře se dále shodují s jeho obsahem a zacílením. Tuto skutečnost lze v rámci šestice průřezových témat uvedených v RVP ZV potvrdit zejména u tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Zde autorka detailněji rozpracovává dílčí tematické okruhy a propojuje je s učivem zeměpisu. Stejně tak postupuje i u zbývajících průřezových témat, avšak vybírá

pouze takové okruhy, jež je dle jejího názoru možné do hodin zeměpisu tematicky zakomponovat.

Praktická část práce je věnována ryze autorčině tvůrčí činnosti. Autorka se v souvislosti s vymezením hlavního cíle práce pokusila o vytvoření tří výukových aktivit, jež se tematicky zaměřují na globální rozvojové vzdělávání. Využitelné by měly být napříč všemi ročníky 2. stupně ZŠ. Při jejich tvorbě postupovala autorka tak, aby aktivity nebyly příliš náročné na přípravu a současně byly založeny na práci s nevelkým množstvím potřebných materiálů. Jedním z cílů též bylo propojení mezipředmětových vazeb mezi zeměpisem a anglickým jazykem a uplatnění metody CLIL. Jednotlivé aktivity jsou v úvodu krátce představeny, nastíněn je jejich průběh spolu s dalšími potřebnými informacemi. Součástí každé z aktivit je i metodický list zahrnující základní informace, jako je cíl aktivity, předpokládané znalosti pro její realizaci, časová dotace, tematické a věkové zařazení a další. Podrobněji se autorka věnuje metodickému komentáři a samotnému průběhu aktivity, a to především z toho důvodu, aby měl čtenář, potažmo učitel, jasnou představu o tom, jak daná aktivita probíhá, jakou roli v ní učitel sehrává a na co si dát během její realizace pozor. V případě, že aktivita byla realizována v praxi, doplnila autorka zajímavé poznatky a postřehy, jež měla možnost získat.

První z aktivit nesoucí název *Hladový svět* pojednává o problematice jídla a stravovacích návyků současné lidské společnosti. Žáci se prostřednictvím jí seznamují s problémy, jako je hlad, obezita, kvalita potravin a mnohé další. Aktivita je postavena na diskuzi a práci s fotografiemi. Druhá aktivita *Šaty dělají člověka a člověk dělá šaty*, týkající se problémů spojených s fungováním současného oděvního průmyslu a nadměrným spotřebitelstvím, je z hlediska časového o něco náročnější než ta předchozí. Je rozdělena do více částí, které na sebe obsahově navazují. V první části jsou žáci uvedeni do tématu skrze krátké, tematicky se shodující video, na které navazuje metoda brainstorming. Hlavní část je věnována práci s mapou. V závěru probíhá diskuze, resp. shrnutí poznatků, jež v průběhu aktivity zazněly. Jako poslední je uvedena aktivita *A takhle si tu žijeme*. Ta se zaměřuje na tematiku sociální nerovnosti ve světě. Její základní součástí je webová platforma Dollar Street, jež je současně hlavním zdrojem informací, se kterým žáci pracují. Vzhledem k faktu, že žáci na základě získaných informací vytvářejí, i když krátké, skupinové prezentace, je žádoucí, aby dané aktivitě příslušelo větší množství času.

Prostřednictvím předkládané práce autorka poukazuje na fakt, jak důležité je v současném rychle se měnícím světě reagovat na dané změny v procesu vzdělávání. Vytvořenými aktivitami se tak snaží dokázat, že implementace globálního rozvojové vzdělávání do výuky, a zejména pak do hodin zeměpisu, nemusí být nijak náročná, co se týče přípravy i samotné realizace, a už vůbec by neměla být považována za přítěž. Naopak, díky GRV lze dosáhnout toho, že dané učivo bude propojeno do mnohem komplexnějších celků, žáci v něm budou spatřovat vzájemné souvislosti a co je nejdůležitější, pravděpodobně získané znalosti záhy nezapomenou, ale budou je schopni aplikovat v rámci řešení různých problémů, jež je v budoucím životě čekají.

11 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A DALŠÍCH ZDROJŮ

ADRA (2014): O nás. <https://www.adra.cz/o-nas> (12. 3. 2020).

ARPOK (2015): O nás. <https://arpok.cz/o-nas/kdo-jsme/> (12. 3. 2020).

BALADOVÁ, G. (2009): Výuka metodou CLIL.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2965/VYUKA-METODOU-CLIL.html/> (18. 4. 2020).

BOURN, D. (2008): Development Education. Debates and Dialogues. University of London, London, 127 s.

BUZAN, T., BUZAN, B. (2012): Myšlenkové mapy. BizBooks, Brno. 210 s.

ČLOVĚK V TÍSNI (2020a): O nás.

<https://www.clovekvtisni.cz/kdo-jsme/o-nas> (13. 3. 2020).

ČLOVĚK V TÍSNI (2020b): Vzdělávací program Varianty.

<https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty> (13. 3. 2020).

FORS (2014): Výsledky průzkumu veřejného mínění.

<http://www.fors.cz/pruzkum-verejneho-mineni/#.XrrnQ2gzbiIU> (8. 1. 2020).

FORS (2019): Kdo je a co dělá FoRS?

<http://www.fors.cz/sdruzeni-fors/#.Xp3GkMgzbiIU> (15. 3. 2020).

GLOBAL DIMENSION (2020): Resources and guidance from the Global Learning Programme. <https://globaldimension.org.uk/chooseglp/glp-england-update/> (4. 3. 2020).

GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ (2014): Globální rozvojové vzdělávání.

<https://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/> (22. 9. 2019).

HOBZOVÁ (2019): Co je to ta nezisková organizace?

<https://mylaw.cz/clanek/co-je-to-ta-neziskova-organizace-761> (12. 3. 2020).

HORKÁ, H., HRDLÍČKOVÁ, A. (1998): Výchova pro 21. století. Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy. Paido, Brno. 101 s.

HUMANITÁRNÍ POMOC A ROZVOJOVÁ SPOLUPRÁCE CHARITY ČR (2020): Kdo jsme. <https://svet.charita.cz/kdo-jsme/> (12. 3. 2020).

CHARITA ČESKÁ REPUBLIKA (2020): Globální vzdělávání. <https://www.charita.cz/jak-pomahame/globalni-vzdelavani/> (12. 3. 2020).

JANÍK, T., MAŇÁK, J. (eds.) (2006): Problémy kurikula základní školy. Masarykova univerzita v Brně, Pedagogická fakulta, Brno. 285 s.

JEDEN SVĚT NA ŠKOLÁCH (2020): Co je to JSNS? <https://www.jsns.cz/o-jsns/o-nas> (13. 3. 2020).

KOL. (2007): A Cross-Curricular Framework for Global Development Education in the Context of Education for Sustainable Development. http://www.globaleslernen.de/sites/globaleslernen.de/files/files/linkelements/orientierung_srahmen_20f_c3_bcr_20globales_20lernen_20-_20kurzfassung_20englisch.pdf (19. 3. 2020).

KOL. (2015): Dokumentární film ve výuce. Jeden svět na školách. Člověk v tísni, o. p. s., Praha. 93 s.

KOL. (2017): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP Praha, Praha. 165 s.

KOLEKTIV ŘEŠITELŮ GAJU (2017): Mezipředmětové vztahy ve vzdělávacích oblastech. Studentský nápadník. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice. 157 s.

KRAUSE, J. (2010): European Development Education Monitoring Report. DEEEP, Brusel. 76 s.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (2003): Výukové metody. Paido, Brno. 223 s.

MENZEL, P., D'ALUISIO, F. (2013): Hungry Planet Family Food Portraits. <https://menzelphoto.photoshelter.com/gallery/Hungry-Planet-Family-Food-Portraits/G0000zmgWvU6SiKM/C0000k7JgEHhEq0w> (7. 9. 2019).

- MILÉŘOVÁ, J.: Globální rozvojové vzdělávání. In: Kol.: Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů. Člověk v tísni, o. p. s., Praha. 63 s.
- MŠMT ČR (2001): Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. Tauris, Praha. 98 s.
- MZV ČR (2011): Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015 aktualizovaná pro období 2016-2017. MZV ČR, Praha. 27 s.
- MZV ČR (2018): Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech. MZV ČR, Praha. 10 s.
- NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. (2004): Společný svět. Člověk v tísni, Praha. 321 s.
- NAZEMI (2020): Globální rozvojové vzdělávání.
<https://www.nazemi.cz/cs/vzdelavani> (13. 3. 2020).
- O'LOUGHLIN, E., WEGIMONT, L. (2008): Národní zpráva o globálním vzdělávání v České republice. GENE, Amsterdam. 38 s.
- PETRUSEK, M. (2017): Sociologická encyklopedie. Holismus.
<https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Holismus> (15.11. 2019).
- PETTY, G. (2006): Moderní vyučování. Portál, Praha. 380 s.
- PIKE, G., SELBY, D. (1994): Globální výchova. Grada, Praha. 322 s.
- PIKE, G., SELBY, D. (2000a): Cvičení a hry pro globální výchovu 1. Portál, Praha. 253 s.
- PIKE, G., SELBY, D. (2000b): Cvičení a hry pro globální výchovu 2. Portál, Praha. 235 s.
- SKALKOVÁ, J. (2007): Obecná didaktika. Vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Grada, Praha. 322 s.
- SKALICKÁ, P., MILÉŘOVÁ, J. (2017): Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Podkladová studie pro průřezové téma. NÚV, Praha. 33 s.

SKINNER, A., BLUM, N., BOURN, D. (2013): Development Education and Education in International Development Policy: Raising Quality through Critical Pedagogy and Global Skills. DEEEP, Brusel. 14 s.

STARÁ, J. (2015): Ukotvení a specifika GRV. In: Kol.: Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů. Člověk v tísni, o. p. s., Praha. 63 s.

ZAPARUCHA, A. (2009): A Case for Geography and English Integrated Studies. <http://www.herodot.net/documents/educ-10.pdf> (18. 4. 2020).

12 SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obr. 1: Model globální výchovy.....	20
Obr. 2: Globální výchova.....	21
Obr. 3: Austrálie.....	57
Obr. 4: Bhútán.....	58
Obr. 5: Čad.....	58
Obr. 6: Čína.....	58
Obr. 7: Ekvádor.....	59
Obr. 8: Francie.....	59
Obr. 9: Guatemala.....	59
Obr. 10: Indie.....	60
Obr. 11: Itálie.....	60
Obr. 12: Japonsko.....	60
Obr. 13: Kuvajt.....	61
Obr. 14: Mali.....	61
Obr. 15: Mexiko.....	61
Obr. 16: Německo.....	62
Obr. 17: USA.....	62
Obr. 18: Velká Británie.....	62
Obr. 19: Loga světových módních řetězců.....	72
Obr. 20: Cedulky z oblečení.....	72
Obr.: 21: Indicie pro stát Bangladéš.....	76
Obr. 22: Indicie pro stát Haiti.....	77
Obr. 23: Indicie pro stát Jižní Korea.....	77
Obr. 24: Indicie pro stát Keňa.....	77
Obr. 25: Indicie pro stát Kolumbie.....	78
Obr. 26: Indicie pro stát Nigérie.....	78
Obr. 27: Indicie pro stát Nizozemsko.....	78
Obr. 28: Indicie pro stát Švédsko.....	79

Seznam tabulek

Tab. 1: Klíčové principy globálního rozvojového vzdělávání v teorii a praxi.....	26
Tab. 2: Hlavní témata globálního rozvojového vzdělávání.....	27
Tab. 3: Aktivita Hladový svět v praxi.....	67