

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra rozvojových studií



**Globální rozvojové vzdělávání na druhém stupni
základních škol v ČR z pohledu učitelů**

Diplomová práce

Autor: Bc. Klára Löffelmannová

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

Olomouc 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Globální rozvojové vzdělávání na druhém stupni základních škol v ČR z pohledu učitelů“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

V Olomouci dne:

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Simoně Šafaříkové, Ph.D. za její čas, ochotu a cenné rady. Dále děkuji členům oddělení humanitární pomoci a rozvojové spolupráce Charity Česká republika, zejména Kamile Zbuzkové, za její vstřícnost, poskytnutí důležitých kontaktů a údajů pro zpracování této práce. Děkuji také své rodině, blízkým, přátelům a všem, kdo mě v průběhu psaní práce podporovali.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Přírodovědecká fakulta
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE
(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Klára LÖFFELMANNOVÁ**
Osobní číslo: **R140141**
Studijní program: **N1301 Geografie**
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**
Název tématu: **Globální rozvojové vzdělávání na druhém stupni základních škol v ČR z pohledu učitelů**
Zadávající katedra: **Katedra rozvojových studií**

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

Cílem diplomové práce je analyzovat názory a přístupy učitelů druhých stupňů základních škol ke globálnímu rozvojovému vzdělávání (GRV) v rámci projektu Charity ČR „HUMR humanitární pomoc a rozvojová spolupráce ve školách“. Autorka se na základě kvalitativního výzkumu pokusí hlouběji proniknout do motivů a zkušeností učitelů zapojených do vybraného projektu a zjistí jejich osobní hodnocení projektu.

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

ALLUM, Liz, Barbara LOWE a Louise ROBINSON. How do we know it's working?: A toolkit for measuring attitudinal change. UK: RISC, 2008, s. 115. ISBN 978-1-874709-10-6

COHEN, Louis, Lawrence MANION a Keith MORRISON. Research methods in education. USA: Routledge, 2007, s. 638. ISBN 0-415-37410-3

NÁDVORNÍK, Ondřej a Andrea VOLFOVÁ. Společný svět: Příručka globálního rozvojového vzdělávání. Praha: Člověk v tísni, 2004, s. 321. ISBN 80-903510-0-X

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ MLÁDEŽ A TĚLOVÝCHOVY. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. Praha: MŠMT, 2013

MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ. Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 2015. Praha: MZV, 2011

PIKE, Graham a David SELBY. Cvičení a hry pro globální rozvojové vzdělávání 1. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, s. 253. ISBN 80-7178-369-2

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

Datum zadání diplomové práce: 28. ledna 2015
Termín odevzdání diplomové práce: 15. dubna 2016

prof. RNDr. Ivo Frébort, CSc., Ph.D.
děkan

L.S.

doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 28. ledna 2015

Abstrakt

Diplomová práce pojednává o globálním rozvojovém vzdělávání (GRV) v souvislosti se vzdělávacím projektem „HUMR – humanitární pomoc a rozvojová spolupráce ve školách“, který organizovala Charita ČR. V rámci tohoto projektu se zaměřuje zejména na postavení učitelů 2. stupně základních škol v ČR. Práce zjišťuje jejich názory, přístupy a zkušenosti v oblasti (GRV) a jejich osobní hodnocení projektu HUMR. Teoretická část představuje základní informace o GRV. Zaměřuje se zejména na principy GRV, které jsou používány v ČR. Soustředí se na představení projektu HUMR. Praktická část je věnována kvalitativnímu výzkumu mezi učiteli 2. stupňů základních škol, kteří byli součástí tohoto projektu. Výsledky výzkumu mají za úkol objasnit názory a přístupy učitelů ke GRV i k danému konkrétnímu projektu. Mohou sloužit nejen jako doplněk evaluace projektu ale též jako zdroj informací pro podobně zaměřené projekty.

Klíčová slova: globální rozvojové vzdělávání, učitelé, formální vzdělávání, Charita ČR

Abstract

This thesis discusses the global development education (GDE) in the context of the education project "HUMR – humanitarian aid and development cooperation in schools", which was organized by Charity Czech Republic. The project focuses on the status of teachers 2nd primary schools in the country. The thesis finds out their opinions, approaches and experiences in the field of GDE and their personal evaluation of the HUMR. The theoretical part introduces basic information about GDE. It aims mainly on the principles of GDE, which are used in the Czech Republic. It focuses on the presentation of the project HUMR. The practical part is devoted to qualitative research among teachers 2nd primary schools who were part of this project. The research results are intended to clarify the opinions and attitudes of teachers towards GDE and to the specific project. They serve not only as a supplement to the evaluation of the project but also as a source of information for other particular projects.

Key words: global development education, teachers, formal education, Caritas CR

Obsah

SEZNAM ZKRATEK	9
SEZNAM GRAFICKÝCH PŘÍLOH.....	10
Úvod.....	11
Cíl práce.....	12
TEORETICKÁ ČÁST	13
1. Globální rozvojové vzdělávání	13
1.1 Terminologie.....	13
1.2 Definice.....	14
1.3 Stručná historie a vývoj	16
1.4 Cíle.....	18
1.5 Témata	19
1.6 Aktéři	21
1.7 Princip GRV dle Pikea a Selbyho.....	22
1.8 Smysl GRV	24
2. GRV a formální vzdělávání	26
2.1 Model E-U-R	27
2.2 Metody	28
2.3 Role učitele	30
3. Zakotvení GRV v ČR a školském vzdělávacím systému	32
3.1 Školská kurikula a GRV	32
4. Projekt HUMR.....	36
4.1 Základní charakteristika.....	36
4.2 Cílové skupiny	37
4.3 Aktivity projektu.....	38
4.3.1 Workshopy pro žáky	38
4.3.2 Semináře pro učitele	39
4.3.3 Metodické materiály	40
4.4 Evaluace projektu	41
4.4.1 Závěry a doporučení vyplývající z evaluace CHČR.....	43

PRAKTICKÁ ČÁST	44
5. Metodologie	44
5.1 Cíl a základní výzkumné otázky	44
5.2 Metody výzkumu.....	45
5.2.1 Metoda sběru dat	45
5.2.2 Metoda analýzy	47
5.3 Výběr vzorku.....	48
5.4 Limity výzkumu	51
6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	52
6.1 ZVO1 – Názory a přístupy ke GRV	54
6.1.1 Kategorie: Znalost pojmu.....	54
6.1.2 Kategorie: Názory učitelů	56
6.1.3 Kategorie: Přístup školy	58
6.2 ZVO2 - Hodnocení projektu HUMR	62
6.2.1 Kategorie: Kladné stránky.....	62
6.2.2 Kategorie: Slabé stránky	65
6.2.3 Kategorie: Školení.....	66
6.2.4 Kategorie: Metodiky	70
6.2.5 Kategorie: Vliv projektu na žáky	72
6.3 ZVO3 – Formování budoucnosti GRV	76
6.3.1 Kategorie: Informovanost společnosti	76
6.3.2 Kategorie: Budoucí role GRV	78
7. Doporučení	80
7.1 Pro školy a učitele	80
7.2 Pro neziskové organizace věnující se GRV	80
8. Závěr.....	82
Literatura	85
Přílohy	89

SEZNAM ZKRATEK

ARPOK – nezisková vzdělávací organizace

ČR – Česká republika

ČRA – Česká rozvojová agentura

EU – Evropská unie

FoRS - České fórum pro rozvojovou spolupráci

GRV – Globální rozvojové vzdělávání

HUMR – Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce ve školách

CHČR – Charita Česká republika

NNO – Nestátní nezisková organizace

NSGRV – Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MZV ČR – Ministerstvo zahraničních věcí České republiky

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

OSN – Organizace spojených národů

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání

ŠVP – Školský vzdělávací program

UNESCO – Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

VŠ – vysoká škola

ZŠ – základní škola

SEZNAM GRAFICKÝCH PŘÍLOH

Seznam obrázků

Obr. 1 Schéma globální výchovy	str. 13
Obr. 2 Integrace	str. 26
Obr. 3 Infuze	str. 27
Obr. 4 Schéma kurikulárních dokumentů	str. 34

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Charakteristika zkoumaného vzorku	str. 50
Tabulka 2 - Přehled kategorií a kódů získaných při analýze nasbíraných dat	str. 53

Úvod

S rostoucí globalizací světa roste také nutnost všeobecného přehledu a porozumění světu v jeho komplexnosti a souvislostech. Právě o to se snaží i globální rozvojové vzdělávání (GRV), které představuje vzdělávací nástroj sloužící k pochopení a toleranci mezi různými kontinenty, zeměmi a národy. Je dobré věnovat se tomuto vzdělávání již od dětství a budovat si návyky, že na světě nežijeme sami, v izolaci od ostatních.

Tomu, jak zapojovat GRV do výuky, se společnost a odborníci věnují již řadu let. Z části je vzdělávání o globálním povědomí zastřešeno státem a zbylou část zajišťují nestátní organizace. Významnými zprostředkovateli vzdělávání jsou zajisté učitelé a právě jim je zde věnována pozornost. Práce se zaměřuje na analýzu jejich názoru, zkušeností s GRV. Diplomová práce je pak úzce provázaná s projektem Charity Česká republika (CHČR) – „HUMR humanitární pomoc a rozvojová spolupráce ve školách“, na jehož realizaci se autorka jako dobrovolnice podílela.

První část je koncipována teoreticky a využívá popisné metody k seznámení se s problematikou GRV obecně i GRV v České republice (ČR). Vysvětluje základní definice, stručnou historii, cíle, témata, aktéry, koncepty a smysl GRV. Dále popisuje projekt HUMR i činnost CHČR v souvislosti s tímto projektem. Vymezuje také vztah k formálnímu vzdělávání a zakotvení GRV ve školském systému ČR. Druhou praktickou část práce představuje kvalitativní výzkum, věnující se analýze názorů a zkušeností pedagogů v souvislosti s GRV a projektem HUMR. Zde je popsána metodologie výzkumu i popis jeho průběhu. Výzkum probíhal formou strukturovaného interview s otevřenými otázkami.

Závěr práce shrnuje výsledky realizovaných rozhovorů. Uvádí nejdůležitější zjištění a navrhuje případná zlepšení do budoucna. Výsledky práce slouží jako doplnění evaluace projektu HUMR. Zároveň představují inspirativní rady a tipy pro další organizace, školy a veřejnost k realizaci podobných projektů a aktivit spojených s GRV.

Cíl práce

Diplomová práce si klade za cíl seznámit čtenáře se základními principy GRV a dále pak s projektem CHČR „HUMR humanitární pomoc a rozvojová spolupráce ve školách“ zaměřeným právě na GRV. Teoretické část definuje základní poznatky o GRV, souvislosti s formálním vzděláváním a zakotvení GRV v českém školském systému. Praktická část zjišťuje názory a přístupy pedagogů druhých stupňů základních škol v ČR ke GRV. Tyto získané informace dále analyzuje a využívá k doplnění evaluace tohoto projektu. Práce blíže zkoumá osobní zkušenosti učitelů s GRV, jejich motivaci k zavádění rozvojové problematiky do běžné výuky, hodnocení jednotlivých aktivit projektu HUMR a jaký měl podle nich projekt dopad na žáky základních škol. Činí tak prostřednictvím kvalitativního výzkumu mezi pedagogy zapojených do projektu. Na základě rozhovorů analyzuje motivy a zkušenosti pedagogů nejen s GRV ale též se samotným projektem, který je následně učiteli osobně hodnocen. Výsledky výzkumu budou využity pro další podobné projekty zaměřené na GRV, jako rady pro vedení škol, jak s organizacemi věnujícím se GRV jednat, a také jako doplnění evaluace k HUMRu.

TEORETICKÁ ČÁST

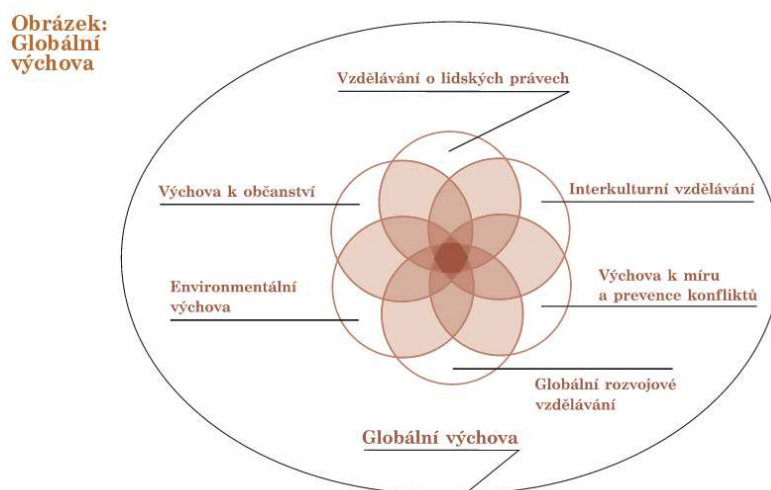
1. Globální rozvojové vzdělávání

1.1 Terminologie

Vymezení termínu GRV není úplně jednoduché, neboť pro něj existuje celá řada synonym. Může být chápáno jako forma vzdělání, které je spojováno s problematikou rozvoje a často splývá s pojmy globální výchova, globální občanství, rozvojové vzdělávání či vzdělávání pro udržitelný rozvoj. (Bourn, 2012)

V ČR se navazuje na koncept GRV, který byl vytvořen institutem North-South Centre při Evropské radě a také kanadskými pedagogy Grahamem Pikem a Davidem Selbym. Tento vzdělávací koncept zahrnuje mnoho témat jako např. lidská práva, demokracii, ochranu životního prostředí, prevence konfliktu, interkulturní vzdělávání apod. (Dudková, 2008) Pro lepší pochopení tohoto systému a vzájemných vztahů mezi různými oblastmi, kterým se GRV věnuje, vytvořil institut North-South Centre schéma, kde představuje Globální výchova hlavní zastřešující pozici nad GRV a dalšími disciplínami, které se s GRV prolínají, viz Obr. 1.

Obr. 1 – Schéma globální výchovy



Zdroj: North-South Centre v Nádvořnick a Volfová, 2004, 15

Samotný pojem GRV pochází z anglických výrazů *Global Education* (Globální výchova) a *Development Education* (Rozvojové vzdělávání). Pro český překlad byla s ohledem na specifčnost českého prostředí doporučena pracovní skupinou pro přípravu Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání (NSGRV) kombinace obou těchto pojmů. Došlo k tomu z důvodu, že termín je již mnoho let aktivně používán pedagogy i laickou veřejností. Zároveň též v sobě pojem GRV nese oba prvky jak rozvojové tak globální. V ČR je tedy nyní pod pojmem GRV zahrnuta globální výchova i rozvojové vzdělávání. Z hlediska světového pohledu se v mezinárodním prostředí v posledních letech upouští od pojmu rozvojové vzdělávání a nahrazuje se termínem globální výchova, neboť problémy rozvojových zemí dnes významně ovlivňují situaci na celém světě, a je tudíž nutné zabývat se jimi více z globálního hlediska. (MZV ČR, 2011)

1.2 Definice

Jak již z terminologie samotné vyplývá problematika definice GRV je občas poněkud komplikovaná, neboť tento pojem bývá zaměňována s výše zmíněnými termíny jako je globální vzdělávání, rozvojové vzdělávání, globální občanství ad. Na světě existuje pro GRV mnoho definic, avšak nelze nalézt jednu jednotnou definici, která by byla všeobecně uznávaná. Většina organizací a institucí si vytváří definice vlastní. Jejich jádro je však velmi podobné. Jelikož je v ČR GRV poskytováno ve většině případů nestátními neziskovými organizacemi, byl to jeden z důvodů, proč ani pro ČR dlouhou dobu neexistovala úplně jednotná definice. (Dudková, 2008) V současné době se však již situace pomalu mění a neziskové organizace se přiklánějí k obecné definici GRV, kterou formulovalo MZV ČR v rámci dokumentu Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání (NSGRV) v ČR pro roky 2011 – 2015. To je patrné i na těchto vybraných příkladech definic od organizací, které se GRV věnují. Každá je formulována trochu jinak, ale jádro mají společné.

Dle Českého fóra pro rozvojovou spolupráci je GRV:

„Globální rozvojové vzdělávání je proces, který přispívá k pochopení souvislostí mezi vlastním životem a životem lidí v jiných částech světa. Usnadňuje

porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které ovlivňují životy lidí. Rozvíjí dovednosti a podporuje hodnoty a postoje, které lidem umožňují aktivně se podílet na řešení lokálních i globálních problémů. Směřuje k přijetí spoluzodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život podle svých představ.“ (FoRS, 2015)

Dle Člověka v tísní je GRV:

„Globální rozvojové vzdělávání připravuje žáky a studenty na život v současném propojeném světě. Důležité je, aby porozuměli tomu, co se děje v jejich bezprostředním okolí a co ovlivňuje jejich životy. Zároveň by měli umět své poznání a zkušenosti z každodenního života vidět v souvislostech s tím, co se odehrává jinde ve světě a být si vědomi toho, že naše jednání a chování (např. volba toho, co nakupujeme, jakým způsobem cestujeme, jak nakládáme s odpady atd.) může mít vliv i na lidi a životní prostředí jinde ve světě. A stejně tak my můžeme pocítit nebo zpozorovat změny způsobené událostmi v jiných koutech světa.“ (Člověk v tísní, 2015)

NSGRV vydaná v roce 2011 pojednává detailně o konceptu strategie GRV v ČR. Tuto definici využívají organizace jako ADRA, ARPOK, CHČR, Na Zemi aj. Definice GRV dle NSGRV zní takto:

„Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“ (MZV ČR, 2011, 5)

Obecně lze tedy říci, že GRV je dlouhodobý vzdělávací proces, který usiluje o porozumění dnešnímu globálnímu světu v jeho souvislostech a podporuje hodnoty a postoje k aktivnímu přístupu řešení světových problémů.

CHČR, která uskutečnila projekt zaměřený na globální rozvojové vzdělávání HUMR, definuje GRV jako vzdělávací proces, který informuje o aspektech života v dnešním globalizovaném světě, vysvětluje souvislosti mezi životy lidí v různých částech světa a zdůvodňuje proč se o tyto souvislosti zajímat. GRV také ukazuje, jak vyhodnocovat informace a šíří povědomí o možnostech aktivního podílení se na řešení problémů a ovlivňování globálních procesů. (Klímová, 2013)

1.3 Stručná historie a vývoj

První myšlenky zabývající se vzděláním vedeným k jakémusi odpovědnému občanství vznikaly již v meziválečném období ve Velké Británii. Ovlivnily též následné ustanovení Komise OSN pro vzdělání a vědu založením UNESCO v roce 1945. V počátcích vývoje GRV stála nejdříve globální výchova. Tento pojem pochází ze Spojených států amerických z 60. let minulého století. (Pike a Selby, 2000) V té době totiž v rámci velké dekolonizační vlny vznikaly nové nezávislé státy. Budoval se vztah mezi ekonomickými a průmyslovými mocnostmi tedy rozvinutými státy a zeměmi rozvojovými. Začaly být patrné rozdíly mezi těmito skupinami a to také přispělo ke zvyšování porozumění těmto změnám ve světě. V 70. letech byla tehdy globální výchova nebo spíše také rozvojové vzdělávání oficiálně přijato OSN jako strategie čelící problémům v rozvojovém světě zdůrazňující odpovědnost jednotlivých národů za situaci ve světě. Nejvíce aktivní v oblasti aplikování rozvojového vzdělávání byly skandinávské země, Kanada a Nizozemsko. Ve Švédsku a Norsku se tento druh vzdělávání začal zavádět dokonce do školských kurikul prostřednictvím vlády. Naopak v Kanadě a v Nizozemsku hrály zpočátku silnou roli v poskytování rozvojového vzdělávání neziskové organizace. Rozvojové vzdělávání se hodně rozvíjelo též ve Velké Británii, Francii a postupně se přesouvalo i do dalších evropských států. Paralelně se koncept rozvojového vzdělávání vyvíjel také za oceánem v USA, Austrálii a Japonsku. (Ishii, 2001) Všechny zmíněné státy začaly s podporou rozvojového vzdělávání jako první, neboť se většinou jednalo o koloniální mocnosti. Po vyhlášení nezávislosti měly mnohé z kolonií hospodářské a sociální problémy. Bývalé koloniální mocnosti, které na ně byly nejvíce napojeny, jim začaly poskytovat pomoc a díky tomu se v těchto

vyspělých zemích začala od charitativních a rozvojových projektů šířit snaha o porozumění cizím kulturám a prostředím, tedy tendence globálně a regionálně se vzdělávat. (Bourn, 2012)

V průběhu 80. let měl koncept rozvojového vzdělávání mnoho interpretací, neboť v předchozím desetiletí došlo ke vzniku nejrůznějších hnutí a organizací upozorňující na stoupající problémy životního prostředí, zdraví, lidských práv apod. Společnost si více začala všimnout okolního světa. V 90. letech se zaměření rozvojového vzdělávání trochu sjednotilo, zejména díky většímu zapojení vlád a nakonec i díky silné iniciativě Evropské unie. V rozvojovém vzdělávání byl viděn silný hodnotový potenciál k lepšímu pochopení mezinárodního rozvoje. Rozvojové vzdělávání představovalo zejména podstatný zdroj vědění, který snižoval informační deficit západního světa a měl tedy vést k rozvoji nejen západní civilizace ale i obyvatel tzv. třetího světa. (Bourn, 2014) V roce 1990 bylo také založeno Evropské centrum pro globální vzájemnou závislost a solidaritu (*European Centre for Global Interdependence and Solidarity*) známé spíše pod názvem North-South Centre. Jeho cílem je podporovat vzájemný dialog mezi zeměmi globálního severu a jihu v duchu solidarity a vzájemného porozumění. Od roku 1997 se centrum podílí také na rozvoji globálního vzdělávání. (Council of Europe, 2014)

V roce 2002 se v Nizozemsku konal Evropský kongres o globálním rozvojovém vzdělávání, kterého se zúčastnily nejen státy EU ale i Asie, Afriky a Ameriky. Kongres se snažil apelovat na státy, aby podporovaly vzdělávání o globálních souvislostech ve světě. (North-South Centre, 2003) Od 90. let se také postupně termín rozvojové vzdělávání zaměňuje za globální vzdělávání. V rychle se rozvíjejícím světě si totiž člověk začíná uvědomovat jakousi krizi společnosti a potřebu změny svého chování, které vede k růstu globálních problémů, zmenšené úctě k zákonům, egocentrismu, netoleranci, terorismu apod. (Horká a Hrdličková, 1998) Lidé tedy začínají přemýšlet více v globálních souvislostech, a proto se také během posledních let setkáváme spíše s pojmem globální vzdělávání. Jelikož se však termíny pro tuto formu vzdělávání poněkud liší a překrývají, jak již bylo naznačeno v kapitole výše, je pro účel této práce vzhledem k jejímu kontextu a zaměření dále vybrán termín globální rozvojové vzdělávání.

Nelze si nevšimnou velkého rozvoje GRV zejména v 21. století. Příčinou může být hned několik významných událostí. První z nich bylo v roce 2000 ustanovení osmi rozvojových cílů tisíciletí (*Milenium Development Goals*). Další příčinou je jistě rychle rostoucí globalizace a větší angažovanost státních politik, ministerstev, vzdělávacích, jiných institucí a neziskových organizací ve světovém dění. Vzniká také celá řada odporných publikací, příruček a učebnic na téma GRV. (Bourn, 2012)

1.4 Cíle

Dle OSN je obecným cílem GRV:

„Umožnit lidem, aby se podíleli na rozvoji své komunity, národa a celého světa. Takováto možnost vyžaduje kritické povědomí o místní, národní a mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům.“ (OSN v Nádvorník a Volfová, 2004, 13)

GRV nepředstavuje jen předávání vědomostí, ale zejména snahu připravit studenty na život v současném světě a rozvíjet v nich kompetence, které jim umožní stát se aktivními občany přijímajícími odpovědnost za sebe, své jednání i široké okolí. GRV rozvíjí celostní přístup ke světu a k jednotlivým problémům. (Nádvorník a Volfová, 2004)

Cílem GRV je rozvíjet v jeho účastnících takové postoje, hodnoty, dovednosti a znalosti, které vedou k větší odpovědnosti za situaci ve světě. Naplnění tohoto cíle vyžaduje, aby aktéři získali všeobecný přehled o propojení světa, měli základní vědomosti o hlavních problémech, uvědomovali si souvislosti chování lidí na planetě, rozvíjeli kulturní, etnickou, náboženskou toleranci a solidaritu, získávali podrobnější vědomosti o činnosti institucí zabývajících se problematikou rozvojové spolupráce a dosáhli motivace k vlastní spoluúčasti. (MZV ČR, 2011)

Je tedy podstatné předat nejen informace, ale i motivaci k aktivnímu přístupu k životu, tedy rozvíjet jakési globální občanství, za které bývá GRV též někdy označováno. Globální občanství totiž zahrnuje tři oblasti, kterým se GRV také věnuje. Jsou jimi sociální spravedlnost, udržitelnost a ochota ke změně. Tyto principy se vzájemně střetávají nejen na úrovni globálního, ale i lokálního prostředí. (Allum et al.,

2008, 4) Kromě vědomostí a motivace je cílem také respekt k pluralitě mezi lidmi a kulturami ve světě. Přejde se od kvantity učení ke kvalitě, od souboje ke spolupráci, od nadvlády nad přírodou k souznění s ní. (Horká a Hrdličková, 1998)

1.5 Témata

GRV se věnuje celé řadě témat od lidských práv až po environmentální otázky. Dle NSGRV ČR jsou hlavními tématy:

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

- *rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost*
- *rozvojové cíle tisíciletí*
- *historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce*
- *aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce*
- *aktivity ČR a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce*

(MZV ČR, 2011, 11)

O tom, jak se tato témata konkrétně zapojí do výuky, více pojednává kapitola č. 2, která se věnuje metodám GRV v praxi.

Také projekt CHČR HUMR se věnoval těmto tématům GRV a jejich zapojování do výuky či na některé z témat organizoval workshopy pro žáky druhých stupňů základních škol. Témata GRV jsou konstruována tak, že se do určité míry překrývají s průřezovými tématy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který je více vysvětlen v kapitole č. 4. Tato průřezová témata představují aktuální společenské trendy a potřeby vzdělávání ve světě a jsou povinnou součástí základního vzdělání. Základní školy mají povinnost zařadit průřezová témata do vzdělání na 1. i 2. stupni. Avšak všechna témata nemusí být obsažena v jednom ročníku. Způsob a rozsah uvedených témat si stanovuje každá základní škola sama. K průřezovým tématům pro základní vzdělávání se řadí tato:

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

(MŠMT, 2016)

Témata GRV mají nejbližší zejména k občanské výchově, dějepisu, zeměpisu, přírodopisu, výuce cizích jazyků, výtvarné výchově, českému jazyku a literatuře. V rámci průřezových témat je lze však zařadit do jakéhokoli předmětu. (Klímová, 2013)

To jaká témata zařazují pedagogové do výuky, zjišťoval evaluační dotazník od CHČR distribuovaný učitelům zapojeným do projektu HUMR po jeho skončení. Na příklady zapojování témat GRV se ptá i kvalitativní výzkum v praktické části práce.

1.6 Aktéři

Středem pozornosti GRV je žák tj. člověk, který je součástí světa. (Horká a Hrdličková, 1998) Hlavními aktéry jsou tedy zejména žáci a studenti škol, neboť jim je GRV zejména určeno a oni představují budoucí potenciální generaci zodpovědných občanů naší planety.

Aktéři GRV se pak mohou rozlišovat podle typu vzdělávání, zda jde o formální¹ či neformální² typ vzdělání. U formálního vzdělávání jsou hlavními aktéry státní instituce. Cílovou skupinu zde, jak už bylo zmíněno, představují děti, žáci a studenti od předškolního věku až po univerzitní vzdělání. Do této skupiny patří samozřejmě také pedagogičtí pracovníci. (MZV ČR, 2011) Jelikož je tato diplomová práce zaměřena na zjišťování názorů a zkušeností učitelů druhých stupňů základních škol s GRV, je zde dále věnován prostor zejména formálnímu vzdělávání, jeho vztahu ke GRV a do jisté míry i spolupráci s neziskovým sektorem v tomto případě s CHČR.

U neformálního vzdělávání se aktéry stávají zejména neziskové organizace a cílovou skupinu zahrnují děti a mládež v nejrůznějších zájmových sdruženích, dále pedagogové a vychovatelé ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání a pracovníci pracující s mládeží ve sdruženích. Počítají se sem také zaměstnanci nestátních neziskových organizací, veřejné správy či sdělovacích prostředků. (MZV ČR, 2011)

¹ Formální vzdělání – jedná se o typ vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích, obvykle ve školách. Cíle, funkce, obsah a organizace tohoto vzdělání je legislativně ukotvena. Dělí se do jednotlivých vzdělávacích stupňů (základní, střední, vysokoškolské) a jeho absolvování je potvrzeno vysvědčením či diplomem apod. (MZV, 2011)

² Neformální vzdělání – tento typ vzdělávání se uskutečňuje mimo formální systém vzdělávání. Jde o různé vzdělávací aktivity mimo oficiální rámec školského systému. Tyto aktivity jsou zpravidla dobrovolné a zajišťují je různá zařízení pro zájmové vzdělávání (střediska volného času, kluby, kulturní zařízení apod.). (MZV, 2011)

Avšak aktéři z formálního i neformálního typu vzdělávání se mohou vzájemně střetávat, např. když neziskové organizace organizují projekty a workshopy na téma GRV ve spolupráci se školami.

V ČR mezi hlavní státní instituce, které se věnují GRV patří MZV, MŠMT, MŽP, ČRA, Rada pro zahraniční a rozvojovou spolupráci, Rada vlády pro udržitelný rozvoj, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, Národní ústav odborného vzdělávání, Národní institut dětí a mládeže a Česká školní inspekce. (MZV ČR, 2011)

K nejvýznamnějším neziskovým organizacím, které se aplikaci GRV v ČR věnují, se řadí ADRA, Člověk v tísni, Charita ČR, ARPOK, Inex – GLEN a NaZemi. Tyto organizace jsou také členy FoRS, které podporuje rozvoj GRV v ČR. (Dudková, 2008)

1.7 Princip GRV dle Pikea a Selbyho

Z principu GRV dle Pikea a Selbyho vychází i základní koncept pojetí GRV v ČR. (Dudková, 2008) To je také důvod, proč je v práci zahrnuta tato kapitola, neboť i v ČR je GRV orientováno na pochopení všech tří uvedených dimenzí, jejich vzájemné ovlivňování na lokální i globální úrovni a snaha pochopit a najít adekvátní řešení daných problémů. Tito dva kanadští pedagogové se zaměřují na GRV ve vztahu k formálnímu vzdělávání a kladou důraz na potřebu propojení vzdělání se současnou společenskou situací. Proces vzdělávání chápou jako nástroj pro osobní i sociální transformaci. (Bourn, 2012)

Globální výchova dle Pikea a Selbyho v sobě zahrnuje dvě základní roviny teoretickou a praktickou pedagogiku. Obě jsou stejně důležité a jejich spojením vzniká ve společnosti důležitý prvek vzdělání. Samotná teorie při vzdělávání nestačí, je potřeba ji vždy podložit osobní zkušeností, tedy praxí. Díky střetávání teorie a praxe se žáci setkávají s odlišnými názory, než jsou jejich osobní, což je vede k poznání vlastní osobnosti a pomáhá k uskutečňování změn v globálním měřítku. Vzdělávání tedy nelze dosáhnout v izolaci, ale pouze v interakci s okolním světem. (Pike a Selby, 2000)

Autoři rozlišují 3 základní důležité dimenze GRV. První z nich je prostorová dimenze, která poukazuje na prostorovou závislost, kdy události lokální a globální nejsou oddělené, ale vzájemně se překrývají. (Ibid.)

Následuje dimenze problémová, jež se skládá ze tří myšlenek. První z nich je, že kurikulum musí skutečně odpovídat potřebám žáků a zabývat se takovými otázkami a problémy, které jsou přímo spojeny s jejich životem. Dále je potřeba vidět vše ve vzájemných souvislostech a poskytnout žákům příležitost objevovat vztahy mezi těmito souvislostmi. Ukázat jim, že vše není černobílé a nelze nalézt jen jedno řešení určitého problému. Naopak by měli více uvažovat o alternativách a užívat laterální myšlení – myšlení, které hledá řešení z mnoha úhlů pohledu. Nakonec by si žáci měli být vědomi toho, že jejich pohled je jen jeden z mnoha a setkávání se s jinými názory je dobrým impulzem k přehodnocování vlastního pohledu na svět. (Ibid.)

Poslední dimenze je dimenze časová. Ta upozorňuje na to, že minulost, přítomnost i budoucnost nejsou oddělené, jak je často striktně oddělují školská kurikula. Události minulé mohou být často příkladem pro řešení problémů současných či budoucích. Z historie se můžeme mnohé naučit, ale zároveň je potřeba věnovat pozornost i budoucnosti. (Ibid.)

Všechny tyto tři zmíněné dimenze (prostorová, problémová a časová) slouží k objevování vnějšího světa. Jejich centrem je pak tzv. vnitřní dimenze, která vede k chápání sebe sama. Zde se projevuje závislost mezi poznáváním nejen okolního světa ale i poznání sebe sama v kontextu s okolím. Pike a Selby proto zdůrazňují nutnost všimnout si procesu učení a používat různorodé vyučovací metody, při kterých by žáci rozvíjeli své poznatky o okolním světě, ale i o sobě samých. Doporučují cvičení k posílení sebevědomí, kooperativní a prožitková cvičení, hraní rolí, metody využívající smyslové vnímání a vizualizaci. Důležitou roli hraje také prostředí ve třídě. Je dobré, aby bylo demokratické, spravedlivé a lidské, protože poté se spolupráce, empatie, úcta a nenásilný přístup stanou kromě teorie také praxí. (Ibid.)

1.8 Smysl GRV

V dnešní zrychlené době a rostoucí globalizaci se k lidem dostává stále více informací z celého světa. Vzdálenosti mezi jednotlivci navzájem a také mezi procesy se zmenšují a vzájemně ovlivňují. Proto je nutné, aby byli lidé dostatečně informováni o událostech, které se kde ve světě dějí. Kromě potřeby informací je však důležitá i jejich kvalita a zejména schopnost lidí se ve velkém množství informací zorientovat. Za těchto okolností tvoří právě GRV smysluplný koncept vzdělávání jedinců, díky kterému mohou snadněji porozumět světu kolem sebe. Informovanost veřejnosti je významná, neboť je důležitá k fungování a rozvíjení se celého světa. Příkladem toho, že informace jsou často nedostačující, je dle výzkumů veřejného mínění fakt, že lidé často podporují rozvojovou spolupráci, ale mají velmi slabé vědomosti o rozvojové problematice. (Klímová, 2013)

Věnování se GRV je tedy důležité již od dětství, kdy si žáci začínají formovat své vlastní názory na dění ve světě a postoje k nim. GRV jim umožňuje pochopit dnešní globalizovaný svět a vytvořit si k němu, na základě poskytnutých informací, vlastní kritický názor. GRV tak představuje nástroj, který žáky neučí, co si mají myslet, ale jakým způsobem myslet a jednat. Tento způsob učení vede k výchově společensky odpovědných jedinců, kterým není dění ve světě lhostejné. (Nádvorník a Volfová, 2004)

GRV přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, které jsou zároveň cílem všeobecného základního vzdělání. Tyto kompetence tvoří systém vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jednotlivce a jeho uplatnění ve společnosti. RVP ZV stanovuje klíčové kompetence, kterých by žáci po ukončení základního vzdělání měli dosáhnout. Jedná se o kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence pracovní. Všechny tyto kompetence se navzájem prolínají a jejich úroveň nelze po ukončení základního vzdělání považovat za ukončenou. Tvoří však neopomenutelný základ pro celoživotní učení a proces vstupu žáka do života a pracovního procesu. (MŠMT, 2016)

GRV má smysl nejen pro samotné žáky, ale také pro pedagogy, školy a nakonec celou společnost jako takovou. Učitelům pomáhá rozvíjet jejich profesní odbornost, zvyšovat jejich vlastní znalosti o globálních tématech a otevírá příležitosti ke spolupráci s kolegy uvnitř školy i z jiných škol a navzájem sdílet zkušenosti. Díky GRV může být

výuka učitelů poutavější, živější a zvyšovat motivaci žáků zapojit se do výuky skrze skutečné příklady z běžného života. V rámci celé školy pak může GRV přispívat k soudržné atmosféře, rozvoji partnerství s jinými školami či NNO. Na základě takto vychovávané budoucí generace připívá GRV k vytváření společnosti, která je více demokratická, spravedlivá, chrání životní prostředí a mír, má motivaci pro vlastní účast na věcech veřejných. (FoRS, 2015)

2. GRV a formální vzdělávání

Způsoby jak lze globální a rozvojová témata zapojovat do formálního vzdělávání je několik. Pike a Selby rozlišují především dvě možnosti. Jedná se o infuzi a integraci. Infuze představuje doplnění současných školních kurikul o nová témata a oblasti. (Pike a Selby, 2000) Jde tedy o vytvoření jakéhosi nového předmětu, jako např. globální výchovy, viz Obr. 2. Zde je však potřeba počítat s nutností vynaložit energii na vznik tohoto předmětu, je zapotřebí rozpracovat jeho obsah, časovou dotaci apod. (Píchová a kol., 2008)

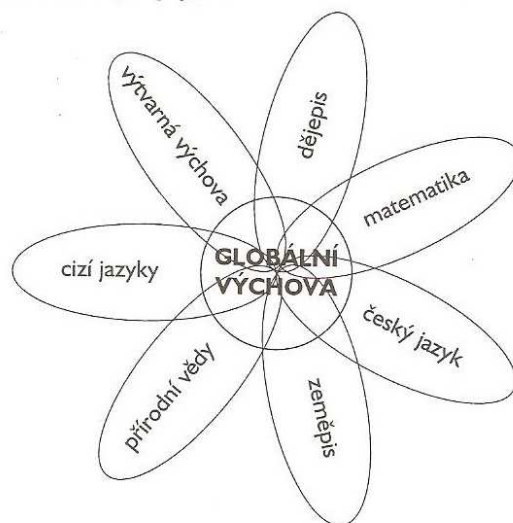
Obr. 2 - Infuze



Zdroj: Pike a Selby, 2000, 18

Princip integrace pak spočívá v tom, že se jednotlivé předměty učí propojeně a propojeně s nimi se žáci dozvídají i o globálních a rozvojových tématech, viz Obr. 3. Vychází z takového chápání světa, kde problémy lze pochopit pouze jejich zkoumáním ve vztazích s dalšími souvislostmi. Výhodou je, že žáci rozvíjí schopnost vidět věci v globálních souvislostech. Nevýhodou je však časová náročnost a praktické zavedení do výuky, kdy je potřeba nových učebních materiálů. Tento způsob také není proveditelný jedním pedagogem, ale je zapotřebí, aby se pro danou věc zapojil celý učitelský sbor. (Ibid.)

Obr. 3 - Integrace



Zdroj: Pike a Selby, 2000, 21

Mezi další způsoby jak lze GRV zapojovat do běžné výuky patří také realizace projektů, kurzů či konferencí spojených s touto problematikou. S organizací těchto aktivit může školám pomoci i mnoho neziskových organizací věnujících se GRV. (Ibid.)

Z pohledu realizovaného projektu HUMR se GRV zapojovalo do formálního vzdělávání formou integrace a dále realizací projektů, workshopů pro žáky a školení pro pedagogy.

2.1 Model E-U-R

GRV je často postaveno na třífázovém vyučovacím model E-U-R. Tato zkratka označuje tři procesy učení. Jedná se o evokaci, uvědomění si významu informací a reflexi. (Nádvorník a Volfová, 2004) Tento model je prakticky podobný třem fázím druhé dimenze Pikea a Selbyho definovaným výše.

Fáze evokace je aktivační, kdy si žák sám snaží vybavit, co o daném tématu ví. Může si tak uvědomit, jaké názory a informace si v sobě sám nese a zkonfrontovat je s novými poznatky. Cílem této fáze je také vzbudit vnitřní zájem studentů. Pokud jsou

totiž studenti sami vnitřně motivovaní, předpokládá to i aktivní zapojení do výuky. A nakonec vnitřně motivované učení dává žákovi i větší smysl. (Nádvorník a Volfová, 2004) Během evokace, než se žáci postaví před samotný úkol, je důležité, aby získali pocit bezpečí a sebevědomí. Ve třídě by měl panovat vzájemný respekt a pochopení. Učitel má dát najevo, že si váží všech příspěvků a názorů. (Pike a Selby, 2000)

Druhá fáze spočívá v uvědomění si významu. Je to fáze učení, kdy se žák setkává s novými informacemi prostřednictvím přednášky, filmu, čtení či experimentu. Je důležité udržet žáka stále v aktivním stavu a umožnit mu, aby se na cokoli co mu nebude jasné, zeptal. Průběžným vnímáním nových informací tak dochází ke stavění mostů mezi starými a novými poznatky a vytváří se základ pro další hlubší chápání problému. (Nádvorník a Volfová, 2004)

Na poslední fázi tohoto modelu bývá často zapomínáno, přitom je však tato fáze stejně důležitá jako fáze předešlé. Během reflexe si žáci třídí a sjednocují poznatky, které se dozvěděli. Žáci se snaží vyjádřit svými slovy, co se naučili. To je velmi podstatné, neboť jen pokud jsou nové informace zasazeny do souvislého a smysluplného rámce je proces učení trvalý. Vzájemná prezentace názorů mezi žáky je zároveň vede k závěru, že jejich osobní názor nemusí být jediný a definitivní, nýbrž je možné zahrnout do svého názoru i myšlenky druhých. V závěrečné fázi může žák také dostat příležitost vyzkoušet si a aplikovat získané znalosti a dovednosti. Výuka může být zakončena nějakým výstupem např. projekt v rámci třídy či školy. Zejména je však nutné v závěrečné fázi uvést žáky zpět do pocitu bezpečí, neboť experimentování a riskování, k nimž jsou žáci v rámci GRV povzbuzováni se někdy mohou dotknout jejich citlivých míst. (Pike a Selby, 2000)

2.2 Metody

Vyučovací metoda představuje činnost učitele vychovávajícího žáka k dosažení určitých stanovených cílů ve vzdělání. Existuje celá řada dělení vyučujících metod. Lze klasifikovat metody např. dle fází vyučovaného procesu (utváření, upevňování a ověřování vědomostí), dle způsobu prezentace (slovní, názorné, praktické) ad. Obecné

třídění metod výuky je rozlišováno podle interakce mezi učitelem a žákem na frontální, skupinové a individuální pojetí. (Průcha, 2009, 355)

Z četných výzkumů zabývajících se styly učení vyplývá, že žákům je potřeba nabídnout pestrou škálu různých metod, aby mohli uspokojit své individuální potřeby, ale zároveň jim bylo umožněno zdokonalit se i ve stylu učení, který není jejich oblíbený. Ve většině případů dnes převažuje metoda přenosu informací z učitele na žáka, kdy základními používanými metodami jsou čtení, psaní, naslouchání a učení se z paměti. Proces učení je pasivní a žák tak jen slepě přijímá informace podané vyučujícím. Je omezeno jeho vlastní myšlení a možnost více nad nově nabytými poznatky sám uvažovat a vytvářet si vlastní názor. Role žáka a učitele jsou též striktně odděleny a jsou neměnné. (Pike a Selby, 2000)

Tomuto stylu učení se naopak GRV snaží předcházet. Zastává aktivní přístup výuky, snaží se žáka vnitřně motivovat a sleduje jeho potřeby a zájmy. Proces učení je dynamický, role žáka a učitele se mohou vzájemně střídat. Učení prostřednictvím aktivit a cvičení hraje důležitou roli. Žáci se učí nejen na základě teoretických poznatků ale také pomocí zkušenosti a prožitku. Dochází k rozvoji empatie, komunikace, spolupráce, rozhodování, odpovědnosti a schopnosti řešit problémy. Ve třídě se zároveň upevňuje lidskost, demokracie a rovnoprávnost. (Ibid.)

Pro zapojování témat GRV do výuky jsou doporučovány metody jako je práce s prameny a literaturou, třídění a vyhodnocování informací, prezentace, kooperativní aktivity, diskuse, volné čtení a psaní, simulační hry aj. Díky práci s literaturou a prostřednictvím třídění informací se žáci učí orientovat se v dnešním nepřehledném množství informací, které se na ně hrnou ze všech komunikačních prostředků a médií. Prezentováním se žáci učí projevovat své názory. V průběhu diskuse se žáci zase snaží akceptovat názory druhých, učí se naslouchat a zároveň vyjadřovat svoje postoje. Je důležité, aby diskusi vždy někdo vedl a snažil se, aby během ní panovala demokratická atmosféra. Dále při kooperativních aktivitách žáci rozvíjí své schopnosti spolupráce. Simulační hry umožňují učení prostřednictvím zážitku a pomáhají rozvoji empatie. (Píchová a kol., 2008, 10) Nejpoužívanější metody v rámci GRV jsou: brainstorming, brainwriting, myšlenková mapa, vzájemné vzdělávání (peer education), řazení dle priorit, stromová analýza. (Klímová 2013)

Existuje celá řada dalších aktivit a kombinací metod, které se dají pro GRV v praxi použít. Mezi ně může patřit např. studentská konference, soutěž esejí, divadelní představení, výtvarná soutěž, diskuse s odborníkem, promítání filmů, dobrovolnická pomoc, sbírky, projekt apod. Učitelé si tedy mohou vybrat z celé řady metod, které jim umožňují zapojování témat GRV do formálního vzdělávání. To, které metody užívají nejčastěji, analyzuje dále praktická část práce.

2.3 Role učitele

Učitel je důležitou osobou v procesu formování osobnosti, postojů a názoru dítěte stejně jako jeho rodina a blízké okolí. Jelikož je tento výzkum zaměřen právě na vyučující, je nezbytné zde alespoň trochu nastínit jejich roli v GRV.

GRV představuje pro učitele rámeček, díky kterému mohou zasazovat témata GRV do kontextu aktuálního dění ve světě s právě probíranou látkou. Zprostředkovává jim nové informace a metody, jak tato témata žákům vysvětlit. Výuka učitele je díky GRV zároveň obohacena, přináší nové úhly pohledu na svět a v neposlední řadě rozvíjí u žáků klíčové kompetence. (Klímová, 2013)

Postavení učitelů v rámci GRV a jeho zapojování do výuky závisí do jisté míry zejména na celkové atmosféře dané školy či vzdělávacího ústavu. Od toho se poté odvíjí i vztah učitelů ke GRV a jejich snaha zprostředkovat jej žákům. Aby byly metody GRV účinné je potřeba, aby byla v souladu celá řada složek od hlavního vedení školy, přes učitele po žáky a aby všechny tyto skupiny vzájemně spolupracovali. K lepšímu rozvoji a realizaci konkrétních aktivit poté přispívají i dobré vztahy s obcí, jejími orgány či dalšími školami. (Píchová a kol., 2008)

Kromě podpory učitele ze strany těchto výše položených aktérů, jako je škola a další organizace je velmi podstatná zejména osobnost samotného učitele. Pokud v rámci daného tématu chceme měnit postoje a hodnoty žáků je potřeba abychom ty samé hodnoty a postoje také zastávali. Pokud totiž žák vidí na učiteli, že danou věc nejen na prázdno říká, ale i v ni věří a chová se podle ní, bude tomu snáze důvěřovat a rozvíjet se ve svých názorech a postojích. (Píchová a kol., 2008) Učitel by tedy zajisté měl být informovaný o dané problematice, kterou probírá, a být s ní ztotožněn. Měl by

být také otevřený, tolerantní a vnímavý vůči žákům. Je též důležité, aby uměl zvolit vhodný způsob a metodu výuky. Je dobré, když zapojuje různé postupy výuky a dbá na celistvost a komplexnost probíraných témat. (Horká a Hrdličková, 1998)

Pokud se učitelé či školy necítí na to zavést sami GRV do výuky mohou jim pomoci nejrůznější programy či workshopy pořádané právě neziskovými organizace. Ve spolupráci s nějakou vnější organizací pro ně může být aplikace globálních a rozvojových témat do každodenní výuky jednodušší. Organizace věnující se profesionálně GRV mohou školám a pedagogům ukázat metody a aktivity, jak GRV využít v praxi. Za tímto účelem je také pro učitele vydávána celá řada metodických příruček.

Co se týče hodnocení výkonů studentů, nelze zde postupovat klasicky jako ve výuce běžných předmětů. Vzhledem k tomu, že GRV má tendenci působit na postoje a hodnoty musí být učitelé v hodnocení více vnímaví a objektivní. Hodnocení ze strany učitelů by mělo být zejména motivující. Nemělo by se hodnotit zvládnutí obsahu, ale spíše posun v hodnotách a postojích žáků. Hodnocení je dobré přizpůsobit formě realizace. Pokud je realizován interaktivní projekt, mělo by být hodnocení také interaktivní apod. (Píchová a kol., 2008) Lze tedy nakonec spíše říci, že nežli o hodnocení je lepší mluvit o ocenění žáka. Při hodnocení máme tendenci srovnávat a všímáme se, kdo je v čem lepší a kdo horší. To v případě GRV to však nelze určit, neboť každý má nějaký názor a postoj k dané věci a důležité je o něm přemýšlet, rozvíjet ho, naučit se akceptovat ostatní a hledat adekvátní řešení problému. Žáci jsou tedy spíše oceňováni za svoji spolupráci a přemýšlení o daném tématu.

3. Zakotvení GRV v ČR a školském vzdělávacím systému

Poté, co ČR vstoupila do OECD v roce 1995 a do EU roku 2004, se také zavázala k pomoci rozvojovým zemím a globálnímu snižování chudoby. Tomuto závazku je však možné dostát jen za podpory české společnosti, která je na rozdíl od jiných zemí OECD méně informovaná o globálních problémech a souvislostech.³ Ačkoli je česká veřejnost velmi solidární a aktivně se často zapojuje zejména do humanitární pomoci, stále jí chybí širší povědomí o významu dlouhodobé rozvojové spolupráce a kontextu globálních otázek. (MZV, 2011) I když je tedy informovanost české veřejnosti poněkud nižší, z průzkumu veřejného mínění v roce 2014 vyplývá, že více než 60 % Čechů si uvědomuje, že náš životní styl má vliv na problémy v jiných částech světa. Většina Čechů (85 %) pak zastává názor, že by se již žáci ve školách měli věnovat tématu globální odpovědnosti. (FoRS, 2015)

První zmínky o GRV v podobě vládního dokumentu v ČR přinesla Koncepce zahraniční rozvojové pomoci České republiky na období 2002 – 2007, vydaná v roce 2002. Jako cíl GRV zde bylo stanoveno zejména „*posílení veřejného mínění v ČR ve prospěch solidarity s rozvojovými regiony a poskytování vládní zahraniční pomoci*“. V roce 2010 byla Koncepce zahraniční rozvojové spolupráce aktualizována a začala zmiňovat také důležitost posílení aktivní účasti v mezinárodních organizacích a prosazování principů udržitelného rozvoje. Od solidarity a poskytování humanitární pomoci tedy došlo k rozšíření i o snahu efektivního poskytování rozvojové pomoci. (MZV, 2011)

3.1 Školská kurikula a GRV

Stále se zvyšující odpovědný přístup ČR ke globálním problémům se projevil i v reformě vzdělávacího systému, ke které došlo v posledním desetiletí. Celý systém byl decentralizován a větší odpovědnost byla přenesena na regiony a samotné školy.

³ Dle výzkumu Eurobarometru z roku 2009 na téma –Rozvojová pomoc v době hospodářských turbulencí (MZV, 2011)

Školská kurikula⁴ se začala zaměřovat zejména na rozvoj již výše zmíněných klíčových kompetencí, neboť žáky je nejen potřeba naučit nějakým vědomostem, ale rozvíjet také jejich schopnosti a dovednosti (např. komunikace, kreativita, týmová spolupráce), které dnes stále častěji po absolventech vyžadují zaměstnavatelé. Díky nové školské reformě dnes také dochází k propojování obsahů předmětů a žáci tak mohou nové informace vnímat v mnohem širších souvislostech. Dalo by se tedy říci, že reforma podporuje metodu integrace, kterou uvádějí i Pike a Selby. Příprava této reformy začala již v 90. letech. V roce 2001 byl vydán koncepční dokument pro vzdělávání tzv. Bílá kniha neboli Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. (Zeman, 2006, 3 - 6)

V Bílé knize jsou definovány základní cíle vzdělávání pro předškolní, základní, střední, vyšší a jiné vzdělání. Bílá kniha také zavádí nové kurikulární dokumenty na dvou úrovních, státní a školní (viz Obr. 4). V rámci státní úrovně se jedná o Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a RVP vymezují rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy vzdělání – předškolní, základní a střední vzdělávání. RVP je založen na nové strategii vzdělávání zdůrazňující rozvoj kompetencí. Vychází z principu celoživotního vzdělávání a podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů. RVP ZV vychází z RVP předškolní výchovy a vymezuje vše co je nezbytné v povinném základním vzdělání žáků, určuje vzdělávací obsah, jako povinnou část základního vzdělání zařazuje průřezová témata, podporuje komplexní přístup ke vzdělání a propojování témat včetně používání různých vzdělávacích postupů a odlišných metod. Specifikuje také úroveň klíčových kompetencí, kterých by žáci měli na konci základního vzdělání dosáhnout. (MŠMT, 2016) Jedná se o kompetence vyjmenované v podkapitole 1.8.

⁴ Kurikulum – v pedagogice představuje vzdělávací program či plán nebo též průběh studia a jeho obsah (Průcha, 2009, 136)

Obr. 4 – Schéma kurikulárních dokumentů

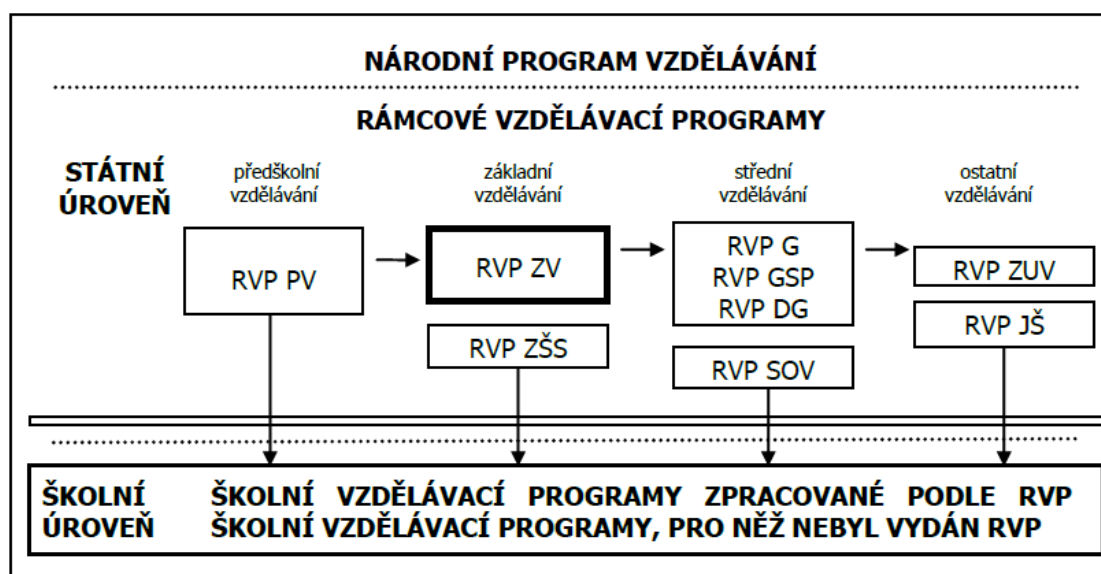


Schéma 1 – Systém kurikulárních dokumentů

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP ZŠS – Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální; RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia; RVP GSP – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou; RVP DG – Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia; RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání; RVP ZUV – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání; RVP JŠ – Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky

Zdroj: MŠMT, 2016, 5

Na školní úrovni dochází k vytváření Školských vzdělávacích programů (ŠVP), které si každá škola definuje sama v souladu s kurikulárními dokumenty státní úrovně. (MŠMT, 2016) Školy mají povinnost sestavit vlastní ŠVP, v rámci kterých si mohou vypracovat vlastní školní osnovy dle svých požadavků a potřeb. (Zeman, 2006, 3 - 6)

V nově vzniklých kurikulárních dokumentech byl princip GRV zahrnut jen částečně, proto byla tedy MZV ČR ve spolupráci s MŠMT ČR v roce 2011 vydána Národní strategie GRV v ČR pro období 2011 – 2015. Tento dokument ve své analytické části vymezuje základní definice, principy, cíle, témata a aktéry GVR. Druhá část se poté věnuje hlavním a dílčím strategiím GRV, kde jednou z hlavních strategií je právě zapojení GRV do všech úrovní vzdělávacího systému v ČR. Zásahu na pronikání témat GRV do českých škol měly také NNO, díky kterým za spolupráce s MŠMT ČR a MZV ČR vznikla řada příruček a výukových materiálů o GRV. (MZV, 2011)

GRV však není od základních priorit stanovených v kurikulárních dokumentech striktně odděleno, nýbrž navazuje zejména na klíčové rozvíjení kompetencí, na které se zaměřila také zmíněná školská reforma. Mnoho témat GRV se též překrývá s průřezovými tématy RVP ZV, jež jsou popsána v podkapitole 2.5. RVP ZV je tedy do určité míry s GRV propojeno.

GRV také zohledňuje vybrané koncepční dokumenty ČR pro vzdělávání. Jedním z nich je Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, která je platná od roku 2014 a zaměřuje se na rozvoj aktivního občanství, podporu udržitelného rozvoje a princip demokratického vládnutí. Dalším dokumentem je např. Koncepce podpory mládeže pro období 2014 – 2020. Ta má za úkol motivovat děti a mládež k životu s principy udržitelného rozvoje a aktivně zapojit mládež do rozhodovacích procesů. (FoRS, 2015)

Celková situace v rozvoji GRV v ČR se za poslední roky neustále zlepšuje a tento koncept se stává stále více známým a využívaným. Došlo k většímu dialogu mezi aktéry GRV ze státní správy jako MZV ČR, MŠMT ČR, ČRA a také následnému vzniku nejrůznějších koncepčních dokumentů o GRV. Zvyšuje se povědomí o GRV prostřednictvím organizování osvětových kampaní a projektů organizovaných NNO a financovaných zejména státními aktéry či EU. Vzniká také stále více nejrůznějších metodických materiálů a příruček o tématech GRV, organizují se školení pro pedagogy či workshopy pro žáky. MSMT ČR dokonce vytvořilo internetový portál pro učitele (www.rvp.cz), který jim zprostředkovává metodologickou podporu při výuce průřezových témat a nabízí možnost vzájemného sdílení zkušeností pedagogů ať už s RVP či GRV. (Ibid.)

4. Projekt HUMR

Důvodem výběru projektu „HUMR – humanitární pomoc rozvojová spolupráce ve školách“ pro tuto práci byla osobní zkušenost autorky s jeho realizací. Autorka práce se sama jako dobrovolník zapojila do některých aktivit projektu. Šlo zejména o organizaci workshopů pro žáky na druhých stupních ZŠ, asistenci s přípravou metodik pro učitele a poskytování zpětné vazby v průběhu i po ukončení projektu. Během procesu zjišťování hodnocení a názorů na projekt vyvstaly některé problémy, které autorka práce pomohla na prosbu CHČR právě v této práci více objasnit a přispět k efektivnějšímu postupu u případných dalších pokračujících projektů.

4.1 Základní charakteristika

Projekt „HUMR – humanitární pomoc rozvojová spolupráce ve školách“ byl tříletý projekt realizovaný CHČR za finanční podpory z dotace ČRA v rozmezí let 2013 až 2015. Záměrem projektu bylo zvyšování povědomí o globálních rozvojových tématech mezi učiteli a žáky na vybraných projektových základních školách v ČR. Tento záměr koresponduje s cíli a vysvětleními uvedenými v popisu smyslu GRV v podkapitole 1.8. Projekt se nejvíce orientoval zejména na 2. stupeň základních škol a širší školní komunity (školní veřejné benefiční akce, besedy s rodiči apod.) Usiloval také o zvyšování kompetencí pedagogických pracovníků a zvyšování povědomí o rozvojové problematice mezi učiteli, mimoškolními pracovníky a žáky ve věku 11 – 15 let. Dělo se tak prostřednictvím realizování aktivit a vytváření nástrojů, které mohou učitelé využít při naplňování RVP ZV a průřezových témat a tím tedy i zároveň splnit hlavní cíle základního vzdělání. (Bělunková a Suchánek, 2014)

Součástí projektu tvořila i výtvarná a literární soutěž pro žáky, ve které se měli pokusit ztvárnit, co se během workshopů a projektových dní v rámci projektu HUMR dozvěděli. Soutěž probíhala ve dvou ročnících vždy na podzim a to v roce 2014 a 2015. Během prvního roku přišlo od žáků mnoho výtvarných prací, avšak nikdo se nepřihlásil do literární části, a tak se druhý rok konala již jen soutěž výtvarná. Od roku 2014 také CHČR začala udržovat větší kontakt s projektovými školami a informovat je

o celkovém dění v projektu a současných aktualitách (co se stalo a co se chystá v blízké době) prostřednictvím občasníku nazývaného HUMROvinky, jenž vycházel zpravidla každé čtvrtletí. Byl zasílán v elektrické verzi do každé projektové ZŠ.

K celé organizaci projektu využívala CHČR nejen své zaměstnance a externí odborníky, ale také celou řadu dobrovolníků, kteří pomáhali zejména s realizací workshopů a projektových dní na školách a mohli se také zúčastňovat školení pro učitele. Jelikož sama autorka působila jako dobrovolník v tomto projektu, čerpá při psaní této kapitoly nejen z projektové dokumentace od CHČR, ale také ze svým vlastních zkušeností a postřehů.

4.2 Cílové skupiny

Projekt se zaměřoval na čtyři cílové skupiny. První z nich představovali pedagogové 2. stupňů ZŠ (popř. nižších stupňů víceletých gymnázií) z projektových škol. Do této skupiny patřili i učitelé z neprojektových škol, kteří se zúčastnili nějakého semináře či projevíli zájem o metodické materiály. Druhou cílovou skupinou byli žáci ve věku 11 – 15 let v projektových školách. Další skupinou, na kterou se projekt zaměřoval, byla širší komunita představovaná rodiči, příbuznými a známými žáků. V neposlední řadě se projekt věnoval i dobrovolníkům, kteří se podíleli na realizaci workshopů. (CHČR, 2016)

Spolupráce byla směřována zejména na mimopražské školy, které často nemají tak širokou a pestrou škálu nabídek nejrůznějších programů a aktivit, jako školy v hlavním městě. Původním záměrem projektu bylo zapojit celkem deset ZŠ z ČR. Nakonec bylo problematické s takovýmto počtem škol navázat spolupráci, a tak se po druhém roce nároky snížily na osm škol. V druhém pololetí 2014/2015 odstoupila pražská ZŠ a zbytek projektu tedy probíhal jen na sedmi ZŠ. Konkrétně byly do projektu zařazeny tyto základní školy: ZŠ Čechtice, ZŠ Pod skalkou v Rožnově pod Radhoštěm, ZŠ Klatovy, ZŠ Gajdošova v Brně, ZŠ Beroun, ZŠ sv. Voršily v Olomouci a ZŠ waldorfská v Českých Budějovicích. (Ibid.)

4.3 Aktivity projektu

V rámci projektu probíhaly na školách semináře pro učitele, besedy a workshopy se žáky, organizovaly se tematicky zaměřené projektové dny a další akce pro rodiče i veřejnost o humanitární pomoci a rozvojové spolupráci ve světě. K jednotlivým aktivitám se pak také vyjadřuje výzkum v praktické část práce.

4.3.1 Workshopy pro žáky

V období 1. 9. 2013 – 16. 12. 2015 bylo realizováno celkem 79 workshopů pro žáky na projektových školách a 5 workshopů na dalších školách. Celkem se do workshopů zapojilo cca 100 tříd a 2 400 žáků. Workshopy byly vedeny zaměstnanci CHČR a dobrovolníky. Do některých workshopů byli zapojeni i externí odborníci specializující se na určité témat GRV. Jeden workshop probíhal obvykle dvě vyučovací hodiny. Témata workshopů vycházela ze stanovených témat GRV uvedených výše v podkapitole 1.5. Tato obecná témata byla vždy představena na nějakém konkrétním pro žáky lépe uchopitelném případu. Nejčastěji se jednalo o témata: Potravinová bezpečnost, Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce, Humanitární pomoc – práce humanitárních pracovníků, Globalizace, Globální propojenost světa, Globální problémy světa 21. století, Předsudky a diskriminace, Migrace, Rozvojová spolupráce, Jak se žije v Africe, Školy v rozvojovém světě, Indie včera a dnes, Humanitární katastrofa na Filipínách a Haiti ad. (CHČR, 2016) Během jednoho školního roku bylo na každé škole realizováno několik workshopů vždy v závislosti na domluvě s konkrétní ZŠ. Každé téma bylo dané třídě žáků prezentováno vždy jen jednou za celou dobu probíhání projektu, ale některá z nich se pak i dále rozvíjela v dalších aktivitách. Celková koncepce workshopu vycházela z modelu E-U-R již popsaného v podkapitole 2.1. Jednotlivé aktivity byly konstruovány na základě propojování teorie s praxí a celý workshop byl vždy interaktivně založen. Žáci tedy jen pasivně nepřijímali nové informace, ale často se snažili vžít do určitých rolí, diskutovat mezi sebou a nalézat společná řešení. Během workshopů bylo hojně využíváno právě metod popsaných již v podkapitole 2.2 této práce.

Kromě workshopů byly na čtyřech projektových školách organizovány také projektové dny, kterých se celkem zúčastnilo 520 žáků. Programy pro projektové dny

byly vymyšleny zaměstnanci CHČR ve spolupráci s dobrovolníky. Časová dotace těchto dnů byla delší než u workshopů a používaly se i jiné metody práce s žáky. Hodně se zařazovaly skupinové práce, kde jednotlivé skupiny žáků byly složené z dětí z různých ročníků. Na projektových dnech se také podíleli externí odborníci a instituce např. Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci nebo Muzeum romské kultury v Brně. Realizace projektových dnů probíhala zpravidla v rámci projektových týdnů na školách. Tyto projektové týdny se na školách konaly již před tím, než samotný projekt začal a byly vždy zaměřeny na nějaké globální téma. Následné zapojení do projektu HUMR jim pak pomohlo usnadnit přípravování programů pro tyto týdny. V rámci těchto projektových dní a akcí na pro širší školní komunitu podpořila CHČR např. organizaci Férové snídaně na ZŠ v Rožnově pod Radhoštěm, masopustu na téma Poznáváme rozmanitost světa na ZŠ sv. Voršily v Olomouci či GIS Day ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci. (CHČR, 2016)

4.3.2 Semináře pro učitele

V průběhu projektu byla realizována školení pro učitele k vybraným školním předmětům. Učitelé měli možnost se dozvědět o nových metodách a aktivitách jak propojit témata GRV s daným předmětem. Školení byla vedena externími odborníky. První obecné školení na téma Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce se konalo vždy na dané ZŠ a bylo povinné pro všechny pedagogy 2. stupně, někdy se zapojili i pedagogové ze stupně prvního. Tohoto úvodního semináře v rozsahu 8 hodin, celkem tedy 56 hodin školení (8 hodin školení na 7 školách), se zúčastnilo 180 pedagogických pracovníků. Následující semináře pro učitele se konaly již v Praze ve školicím středisku CHČR. Záleželo již na přístupu dané školy, do jaké míry se školení zúčastní. Zda tedy na něj vyšle nějaké své pedagogy. Tato odborná jednodenní školení byla celkem čtyři a byla obsahově zaměřena na tyto předměty: zeměpis, dějepis, matematika a uměnovědy. Všech těchto školení se dohromady zúčastnilo celkem 14 pedagogů, a 19 účastníků z řad dobrovolníků, studentů či pracovníků NNO věnujících se vzdělávání. (CHČR, 2016) Daná školení měla podobnou strukturu. Skládala se vždy z teoretické a praktické části. V teoretické části byly pedagogům představeny nejruznější výukové metody a aktivity, které si následně v praktické části mohli

vyzkoušet sami na sobě a přesvědčit se, zda skutečně fungují a mohly by být pro žáky zajímavé a přínosné. Na školeních také pedagogové často mohli získat kontakty na odborníky z oblasti GRV, kteří jim ochotně nabídli pomoc s případnou další konzultací jejich dotazů či nápadů na realizaci. Z každého školení nakonec obdrželi jeho účastníci od CHČR osvědčení o jeho absolvování.

Po dobu projektu byla všem zapojeným školám aktivně nabízena možnost doplňkových seminářů dle jejich zájmu a potřeb. Na základě této nabídky byl realizován seminář na téma Praktická aplikace GRV v ZŠ Čechtice a dvě školení na téma Krizová komunikace pro pedagogy v ZŠ v Brně. V průběhu projektu nabízela CHČR všem ředitelům a pedagogům z projektových škol konzultace na jakékoli téma týkající se GRV. Cílem konzultací bylo maximální možné využití projektu školami. Konzultovány byly zejména individuální plány a obsahy workshopů pro žáky, besedy s experty a příprava projektových dnů škol. Konzultovány byly též širší školní aktivity jako např. férové snídaně či školní masopust. Součástí projektu bylo i školení dobrovolníků. Celkem bylo vyškoleno 20 dobrovolnic a z toho 15 dobrovolnic se zapojilo do následných aktivit projektu. V projektu krátkodobě působilo ještě 5 dobrovolnic, které se školení nezúčastnily. (CHČR, 2016)

4.3.3 Metodické materiály

K lepší podpoře učitelů v zapojování témat GRV do výuky byly CHČR vydány také metodické materiály k jednotlivým předmětům, které navazují na uskutečněná školení pro učitele. Vznikl tedy manuál pro učitele 2. stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií k výuce zeměpisu, dějepisu, matematiky a uměnověd. Metodiky Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách zeměpisu a Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách matematiky vznikly aktualizací starších metodik z minulých projektů. Tímto způsobem byl vytvořen také obecný manuál Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce. Úplně nově byly tedy vytvořeny metodiky pro hodiny dějepisu a uměnovědných předmětů. Všechny tyto manuály byly učitelům distribuovány na školeních zdarma či si o ně mohli učitelé zažádat i později a také byly k dispozici ke stažení v elektronické podobě na webu CHČR. Příručky jsou v online verzi na webu CHČR stále. Celkem bylo vytištěno a distribuováno 290 kusů metodických materiálů

(80 ks obecná metodika, 50 ks zeměpis, 50 ks dějepis, 50 ks matematika a 60 ks uměnovědy). (CHČR, 2016)

Každý metodický manuál v sobě zahrnuje stručné teoretické poznatky o GRV a nejpoužívanějších metodách při zapojování GRV témat do výuky. V úvodu je také zahrnuta teoretická část o humanitární pomoci, rozvojové spolupráci a to i v souvislosti s ČR. Dále je zde vždy obsaženo několik praktických aktivit na dané téma. Aktivity jsou pečlivě propracované a postavené na již zmiňované metodě E-U-R v podkapitole 2.1. Je u nich uvedena časová dotace, seznam potřebných věcí a pomůcek, cíl aktivity, tematické zaměření a propojení s průřezovými tématy RVP ZV i věková kategorie žáků, se kterou je vhodné aktivitu uskutečnit. Aktivity se dají často různě modifikovat, a proto jsou zde uvedeny i jejich jiné varianty. Celý manuál obsahuje i doplňkové DVD, kromě manuálu k matematice, kde jsou pracovní listy přiloženy rovnou na konci. Na DVD je vždy celá příručka v elektronické podobě ve formě textu i prezentace a navíc obsahuje i tematické fotografie z rozvojových zemí.

Jelikož se události ve světě neustále vyvíjejí a mění. Došlo také během projektu k revizi a aktualizaci zad tří starších metodik – Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce (obecná), Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách zeměpisu a Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách matematiky. (CHČR, 2016)

4.4 Evaluace projektu

Během projektu probíhalo několik evaluací. Jedním typem hodnocení byly pravidelné evaluace spolupráce. První evaluace proběhla ve druhém pololetí školního roku 2014/2015 a druhá evaluace se odehrála během prvního pololetí školního roku 2015/2016. Tyto evaluace probíhaly formou osobního rozhovoru nebo prostřednictvím telefonické či emailové komunikace s učiteli a řediteli škol, ale také s lektory, experty a dobrovolníky projektu. (CHČR, 2016)

Proběhly také dva průzkumy mezi žáky a učiteli (s každou skupinou byl uskutečněn vždy úvodní a závěrečný průzkum na počátku a konci projektu). Úvodní výzkum tvořil tzv. baseline studii projektu. Oby výzkumy (úvodní i závěrečný) probíhaly formou dotazníkového šetření a byly realizovány externí evaluátorkou.

Dotazníky se skládaly z otevřených i uzavřených otázek. Nasbíraná data byla vyhodnocena a zpracována do dokumentu *Závěrečná zpráva průzkumu k projektu HUMR – Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce ve školách*. Tento dokument porovnává závěrečné výsledky projektu s baseline studií. Studie se zaměřila na získání zpětné vazby v oblasti dopadů školení, znalostí pedagogů, stylu výuky, používaných metod a zařazovaných témat. Do těchto evaluačních výzkumů se zapojilo celkem 137 pedagogů a 626 žáků projektových škol. (Ibid)

Druhým typem evaluace, byla inertní evaluace na školách, která byla řízena řediteli škol a lektory organizovaných školení. Lektoři a ředitelé sbírali na úvodních školeních vyplněné dotazníky od učitelů a na základě jejich vyhodnocení, navržených změn a potřeb byla další předmětová školení pro učitele lépe uzpůsobena jejich požadavkům. (Ibid.)

Jak už bylo výše zmíněno, záměrem projektu bylo zvyšování povědomí o globálních rozvojových tématech na vybraných projektových základních školách či víceletých gymnáziích a širších školních komunitách v ČR. Dle závěrečné evaluačního dokumentu CHČR se tohoto záměru podařilo projektem HUMR dosáhnout v rámci zrealizovaných aktivit, počínaje workshopy pro žáky až po vydávání metodických materiálů pro učitele. Aktérům se otevřela možnost blíže proniknout k tématům GRV, která souvisejí s aktuálním děním ve světě. Mohli tak na tato témata pohlédnout z různých úhlů pohledu a uvědomit si, že se mnoho problémů netýká jen jiných částí světa, ale všechno dění na planetě je navzájem propojeno a může ovlivnit i nás. Došlo tak k podpoře kritického myšlení a vytváření názorů na základě předkládaných faktů a informací. Všechny aktivity byly vedeny v duchu participativního přístupu se speciálním zřetelem na maximální možné zapojení klíčových subjektů. Projektové školy se zapojovaly do tvorby vzdělávacích plánů a přinášely vlastní nápady. Obsahy jednotlivých aktivit pro děti byly připravovány s celým širokým projektovým týmem včetně dobrovolníků. (Ibid.)

Co se týče udržitelnosti projektu HUMR, je poměrně vysoká, neboť vyškolení pedagogové budou moci i nadále za pomoci vydaných metodických materiálů zapojovat témata GRV do výuky a oslovovat tak nové a nové generace žáků a jejich okolí. (Ibid.)

4.4.1 Závěry a doporučení vyplývající z evaluace CHČR

Na základě celkového hodnocení projektu shrnula CHČR nejdůležitější závěry a doporučení. Zde jsou pro přehlednost uvedena stručně v bodech:

- potřeba najít správnou cestu k získání učitelského sboru
- během školení pro učitele je potřeba najít rovnováhu mezi teorií a praktickými cvičeními a zároveň zkoušet praktické aktivity v bezpečném prostředí (učitelé se často nechtěli před svými kolegy ztrapnit)
- žáci si zapamatují a odnesou více informací při workshopech, které obsahují méně aktivit s delší časovou dotací (nutné nechat žákům dostatečný prostor pro prožití aktivity), důležité je věnovat dostatek času i závěrečné reflexi
- v posledním roce realizace projektu opustila znenadání pracovní skupinu projektu hlavní metodička, na což nebyl realizační tým připraven a vytváření metodického materiálu se v závěru projektu stala velmi komplikovaným
- podobná personální komplikace nastala i s PR pracovnící na počátku roku 2015

(CHČR, 2016)

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Metodologie

Diplomová práce je strukturována jako případová studie, neboť se zaměřuje na konkrétní projekt a jeho aktéry. Základem v případové studii je charakteristika daného jevu. (Hendl, 2005) Objektem výzkumu je projekt HUMR respektive skupina pedagogů, kteří se do něj zapojili. První část práce je koncipována teoreticky (kapitoly 1–4) a využívá popisné metody k seznámení se s problematikou GRV obecně i GRV v ČR a také detailně rozebírá popis projektu HUMR. Druhou praktickou část práce představuje kvalitativní výzkum, který analyzuje názory a zkušenosti učitelů s projektem. Výzkum probíhal během března a dubna roku 2016. Samotnému výzkumu předcházela pilotáž zahrnující konzultaci cíle a metod výzkumu s odborníky na GRV (zaměstnanci ARPOKu a CHČR). Následovalo testování metod na vybraném vzorku a posléze úprava výzkumných otázek na základě zjištěných výsledků z pilotáže.

5.1 Cíl a základní výzkumné otázky

Jak již bylo zmíněno na začátku této práce hlavním cílem je, kromě představení projektu HUMR, analyzovat názory a přístupy pedagogů druhých stupňů základních škol v ČR ke GRV a k vybranému projektu HUMR. Na počátku zvolení tohoto tématu pro diplomovou práci byla prosba realizátora CHČR. Autorka byla totiž osobně zapojena do některých aktivit projektu a dokázala se v něm dobře orientovat. Při zpracovávání závěrečné evaluace, kterou CHČR uskutečnila pomocí dotazníkového šetření (dotazník se skládal z uzavřených i otevřených otázek) se ukázalo, že téměř žádný z učitelů nezodpověděl otevřené otázky. Na tento problém narazila CHČR již při zpracovávání baseline studie, kdy bylo do dotazníku pro učitele zařazeny tři otevřené otázky. Závěrečný dotazník obsahoval již jen dvě otevřené otázky. Po konzultaci autorky práce s CHČR bylo uznáno za vhodné jako doplnění evaluace projektu uskutečnit s učiteli ještě osobní rozhovory, které mohou ověřit stávající vyhodnocené výsledky z dotazníků a také získat odpovědi na otázky otevřené, jež zůstaly

nezodpovězeny. V evaluačním dotazníku CHČR pro pedagogy nebyly vyplněny odpovědi na otázky číslo 4 a 8, viz Příloha 2.

Výzkumné otázky pro tuto práci tedy vycházely z potřeb CHČR. Témata těchto otázek se mnohdy překrývala či doplňovala s oblastmi, na které již bylo poukázáno v evaluačním dotazníku. Doplněny jsou ještě o otázky vztahující se k obecnému chápání GRV mezi pedagogy. Výzkumné otázky jsou logicky členěny do tří základních výzkumných otázek a jedna z nich ještě více rozpracována do tří specifických otázek, které se podrobněji věnují projektu HUMR. Zde je stručně uveden cíl a hierarchie výzkumných otázek, které jsou dále více vysvětleny v podkapitole 5.2.1. Všechny otázky rozhovoru jsou součástí Přílohy 1.

Hlavní výzkumná otázka (HVO): Jaké jsou názory a zkušenosti učitelů 2. stupňů ZŠ s GRV a jak dále v rámci projektu CHČR HUMR a jak tento projekt hodnotí?

Základní výzkumné otázky (ZVO):

ZVO1: Jaké jsou názory a přístupy učitelů ke GRV?

ZVO2: Jak pedagogové hodnotí projekt HUMR a spolupráci s CHČR?

SVO1: Jak učitelé hodnotí školené v rámci projektu HUMR?

SVO2: Jak učitelé hodnotí výukové materiály ke GRV v projektu HUMR?

SVO3: Jaké dopady měl, dle pohledu učitelů, projekt HUMR na žáky?

ZVO3: Jak se, dle pedagogů, bude GRV vyvíjet v budoucnu na českých školách?

5.2 Metody výzkumu

5.2.1 Metoda sběru dat

K získání informací potřebných k dosažení cíle práce bylo, jako metoda sběru dat, vybráno strukturované interview s otevřenými otázkami. Tento typ interview sestává z řady předem připravených otázek, na které mají respondenti odpovědět. Minimalizuje se tím riziko, že by se data z rozhovorů významně strukturně lišily. (Hendl, 2005) Každý rozhovor začíná dvěma identifikujícími otázkami na vyučované předměty

a délku učitelské praxe. Další otázky jsou dle vzoru Švaříčka, Šed'ové a kol. hierarchicky uskupeny do tří kategorií označených jako ZVO (základní otázka), SVO (speciální otázka), TO (tazatelská otázka). ZVO určují hlavní téma dané skupiny otázek. První skupina základních otázek (ZVO1) se zaměřuje na obecný vztah ke GRV. Druhá základní výzkumná otázka (ZVO2) se zabývá projektem HUMR a člení se na tři speciální otázky (SVO1, SVO2, SVO3), které se postupně zabývají školeními pro učitele, výukovými materiály a vlivem projektu na žáky. Poslední skupina základních otázek (ZVO3) se vztahuje k budoucí potřebě a rozvoji GRV. Pro zjištění odpovědí na ZVO a SVO slouží TO, které byly pokládány respondentům v interview. Rozhovor je celkem tvořen čtyřiceti TO. Přehled celého rozhovoru je obsahem Přílohy 1.

Při vytváření struktury otázek se vycházelo ze závěrečného evaluačního dotazníku, který byl CHČR distribuován mezi žáky a učitele v listopadu a prosinci 2015, viz Příloha 2. Dotazník pro učitele zjišťoval jejich účast na školeních, seznámení se s metodikami, na jaké témata GRV se zaměřují, jaké požívají metody a jak hodnotí projekt HUMR. Stejným tématům se věnovalo také interview s tím, že některé jevy probíralo více do hloubky a obsahovalo i nové otázky, které se v evaluačním dotazníku nevyskytovaly. Rozhovor pomohl k zodpovězení otázek, které byly v dotazníku otevřené a velmi často nezodpovězené, na rozdíl od otázek uzavřených.

Rozhovory byly realizovány individuálně a probíhaly v prostředí projektových škol, které autorka osobně navštívila. Výjimku tvořila pouze jedna základní škola, ze které byl rozhovor s učitelem veden prostřednictvím skype rozhovoru přes internet. Interview byla zaznamenána na diktafon a následně přepsána. V prepisech byla vynechána často se opakující a parazitující slova (např. vlastně, prostě, no, jakoby, ad.). Tyto nahrávky a prepisy nejsou veřejně k dispozici a autorka si je archivuje pouze pro osobní potřebu zpracování tohoto výzkumu.

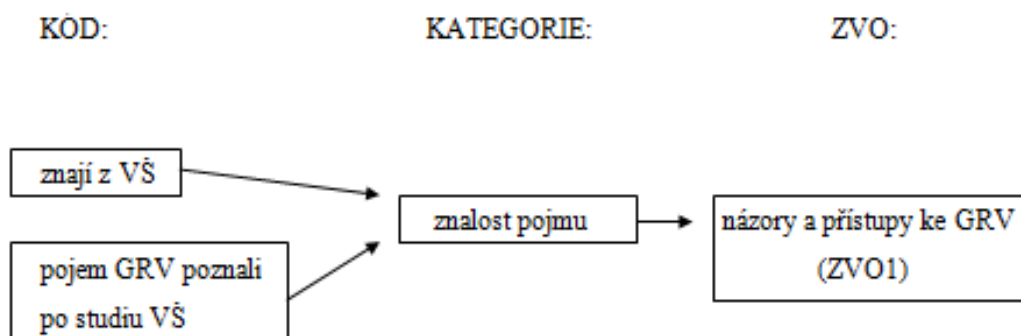
Výzkum byl proveden v souladu s etickými zásadami. Nejsou zveřejněna žádná data, která by umožnila identifikaci respondentů. Pro zachování soukromí a anonymity byla jména respondentů nahrazena pseudonymy. Každý respondent též ústně či písemně vyjádřil souhlas s výzkumem.

5.2.2 Metoda analýzy

Pro vyhodnocení dat z rozhovoru byla použita metoda tematické analýzy, která je vhodná pro výzkumy mající za cíl popis různých úhlů pohledů na určitý jev. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) U této analýzy nejsou předem definované kódy pro zjišťování souvislostí mezi výpověďmi respondentů. (Ezzy, 2002) Analýza se nesoustřeďuje na počítání četností, ale snaží se jít více do hloubky a hledat souvislosti ve výrocích. (Guest, 2012) Celý proces tematické analýzy spočívá v budování systému kategorií a kódů z nasbíraných dat. Kódy a kategorie jsou výsledkem čtení transkriptivního textu. Kritéria pro vytvoření kódů jsou často nejasná, závisí vždy na autorovi výzkumu, který se snaží nalézt všechny kódy, které se ve výpovědích respondentů vyskytují. (Bryman, 2008)

V zaznamenaných výpovědích respondentů byly tedy nalezeny kódy, které vždy reprezentovaly daný typ výpovědi. Na základě významové podobnosti byly z těchto kódů vytvořeny kategorie. Tyto vzniklé kategorie se poté vždy přidělily k určité ZVO, podle toho, jak k ní významově svým obsahem seděly. Některé kategorie u otázek vztahujících se k projektu HUMR nebylo třeba příliš vymýšlet, neboť je představovaly předem definované SVO. Během práce byl využíván induktivní i deduktivní postup. Proces vytváření kódů a kategorie byl např. takovýto:

Z obecných otázek ohledně GRV vznikly dva kódy, které se spojily do jedné kategorie a ta se následně přiřadila k ZVO1.



Shrnutí zjištěných kódů reprezentuje názory a zkušenosti učitelů s GRV a hodnocení jednotlivých částí projektu, což je hlavním cílem práce.

U analýzy došlo k použití metody triangulace, která představuje kombinaci více metod za účelem zvýšení validity a reliability. Určitý jev je tak zkoumán z více perspektiv. (Švaříček, Šedřová a kol, 2007) V tomto případě byly výsledky tematické analýzy konfrontovány se závěry kvantitativního výzkumu CHČR, který byl součástí evaluace projektu na podzim 2015. Evaluační dotazník CHČR vyplnilo 47 pedagogů z projektových škol, ve kterých probíhal i tento kvalitativní výzkum.

5.3 Výběr vzorku

Vzorek práce lze charakterizovat jako tzv. účelný výzkumný vzorek (ang. *purposive sampling*), kdy respondenti byli vybráni z určitého důvodu. Tento zde představuje jejich účast v projektu HUMR. Respondenti mají vnitřní znalost o daném problému díky jejich profesi a zkušenostem. Smyslem výběru tohoto vzorku není generalizace problému, ale získání přímých vnitřních informací od respondentů. (Cohen, 2007)

K výběru vzorku bylo využito metody sněhové koule, kdy jeden informátor sděluje kontakty na ostatní členy cílové skupiny. (Disman, 2002) Získání respondentů tedy doporučovali další osoby, které splňovali kritéria výzkumu. K prvnímu oslovení respondentů přispělo doporučení od pracovníků CHČR a následně se noví respondenti přidávali postupně na základě návrhů od ředitelů škol a jednotlivých učitelů. Základní školy, ze kterých byli navrženi respondenti, byly již předem dány. Jde o ZŠ, které s CHČR v rámci projektu HUMR spolupracovaly a jsou vyjmenovány výše v kapitole č. 4. Všechny školy zapojené do projektu se však nepodařilo získat pro spolupráci na tomto výzkumu. Jedna základní škola účast ve výzkumu, i po kontaktování autorkou, odmítla a s jednou se nepodařilo ani navázat kontakt, ačkoli se o to autorka několikrát snažila prostřednictvím emailu či telefonátu. Odmítavý postoj těchto dvou institucí byl předvídatelný, neboť obě školy již v průběhu realizace projektu přestaly s koordinátory HUMRu komunikovat a neúčastnily ani závěrečné evaluace projektu, kterou CHČR vedla.

Výzkumný vzorek představuje třináct respondentů z druhých stupňů základních škol. Od hlavní koordinátorky projektu HUMR z CHČR byl vždy získán kontakt na konkrétního pedagoga z projektové školy, který představoval „školního koordinátora“ v oblasti komunikace s CHČR a plánováním jednotlivých aktivit ve škole. Kritériem výběru bylo vždy z každé školy získat pro výzkum informace od „školních koordinátorů“ a minimálně jednoho až dvou dalších pedagogů. „Školním koordinátorem“ je míněn vždy jeden vyučující z dané ZŠ, který nejvíce komunikoval s CHČR a měl oblast GRV ve škole na starosti. Domlouval workshopy a další aktivity ve škole. U všech respondentů byly evidovány vyučované předměty, léta praxe a pohlaví, viz Tabulka 1.

Oslovení pedagogové byli nejčastěji vyučujícími českého jazyka, občanské výchovy, dějepisu, zeměpisu, matematiky, cizích jazyků a uměnovědných předmětů. U některých učitelů je možná zarážející, že vyučují velké množství předmětů. Jedná se o pedagogy z alternativních typů škol, kde je obvyklé, že učitel vede svoji třídu co nejdéle, nejlépe od první do deváté třídy. Co se myslí výrazem alternativní škola, je vysvětleno v poznámce níže v podkapitole 6.1.3. Průměrná délka praxe učitelů se pohybuje kolem čtrnácti let. Ve výzkumu převažují ženy. Podařilo se získat odpověď pouze od jediného muže. Tento fakt však pro účel výzkumu není relevantní.

Tabulka 1 – Charakteristika zkoumaného vzorku

Charakteristika vzorku			
Jméno	Vyučované předměty	Léta praxe	Pohlaví
Alice	matematika (M), informatika (Inf), mediální výchova (Mv)	22 let	žena
Barbora	český jazyk (Čj), občanská výchova (Ov), anglický jazyk (Aj)	19 let	žena
Drahomíra	český jazyk (Čj), dějepis (D), občanská výchova (Ov), zeměpis (Z), přírodopis (Př)	21 let	žena
Edita	český jazyk (Čj), občanská výchova (Ov), hudební výchova (Hv), výtvarná výchova (Vv)	>10 let	žena
Irena	český jazyk (Čj), občanská výchova (Ov)	19 let	žena
Karolína	matematika (M), chemie (CH)	4 roky	žena
Ludmila	český jazyk (Čj), občanská výchova (Ov), rodinná výchova (Rv), hudební výchova (Hv), tělesná výchova (Tv)	1,5 roku	žena
Olga	matematika (M), zeměpis (Z), informatika (Inf)	19 let	žena
Patrik	dějepis (D), občanská výchova (Ov), osobnostní výchova (OsV), výchova ke zdraví (VkJ), tělesná výchova (Tv)	2 roky	muž
Romana	dějepis (D), český jazyk (Čj)	15 let	žena
Soňa	matematika (M), zeměpis (Z), pracovní činnosti (Pč)	12 let	žena
Stanislava	matematika (M), německý jazyk (Nj)	18 let	žena
Veronika	český jazyk (Čj), matematika (M), zeměpis (Z), dějepis (D), přírodopis (Př), anglický jazyk (Aj)	13 let	žena

Zdroj: Vlastní zpracování autorky

5.4 Limity výzkumu

Autorka si je vědoma, že během výzkumu mohlo dojít k určitému zkreslení interpretovaných výsledků. K největšímu zkreslení došlo u otázek vztahujících se k hodnocení projektu HUMR. Autorka dříve v projektu HUMR působila jako dobrovolnice a lektorka při organizování workshopů. Někteří pedagogové si ji tedy spojovali s osobou zaměstnanou u CHČR a jejich ohodnocení projektu tím mohlo být do určité míry ovlivněno. Nebylo někdy lehké zjistit od učitelů kritiku a negativní připomínky k projektu. V některých případech tedy mohlo dojít ke zkreslení informací vyvolaných stimuly během výzkumu. Respondenti se chtěli ukázat před výzkumníkem v tom nejlepším světle. Druh tohoto zkreslení bývá označován jako „interviewer bias“, kdy osoba výzkumníka během rozhovoru nepřímo ovlivňuje odpovědi respondentů. (Disman, 2002) Autorka se snažila tomuto zkreslení zabránit. Vysvětlovala, že není zaměstnancem CHČR, že v projektu působila pouze jako dobrovolník a je tedy nestranná. Osvětlovala též, že projekt již skončil a jejich výpovědi nemohou být pro projekt nikterak škodlivé, naopak pomohou pomoci k vyvarování se opětovných chyb u projektů příštích.

Limitující pro výzkum bylo také období, ve kterém probíhaly rozhovory s učiteli. Na jaře r. 2016 bylo totiž ve společnosti velmi ožehavé téma migrace a masivního přílivu cizinců do Evropy. Lze tím vysvětlit fakt, že mnoho učitelů uvádělo jako problematické téma pro žáky právě migraci, uprchlictví a xenofobii. Toto téma bylo a dodnes je velmi obtížné i pro dospělé jedince natož pro žáky na ZŠ. Současnému dění a vývoji událostí ve světě se však během realizace výzkumu nedalo nikterak vyhnout.

6. Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Z analýzy dat vzešly hlavní kódy odpovědí respondentů, které se detailním opětovným přečtením přepsaných rozhovorů propojily do souvislostí směřujících k větší hloubce a pochopení názorů a zkušeností učitelů s GRV. Na základě zjištěných kódů došlo k stanovení výsledků, které jsou interpretovány s přihlédnutím k prostředí projektové školy, k délce individuální učitelské praxe každého z pedagogů a také samotné atmosféře při vedení rozhovoru. Interpretované výsledky v sobě zahrnují právě i tento široký kontext realizovaného výzkumu. Vyjadřují osobní názory, postoje, motivaci a myšlenky oslovených pedagogů. Pro lepší přehlednost jsou zjištěné výsledky členěny do skupin dle ZVO. Následně se člení do určených kategorií a zjištěných kódů. Tyto kategorie jsou níže diskutovány a kódy jsou doplněny o přímé citace respondentům, které jsou v textu vyznačeny kurzívou. U každého vyučujícího je v závorce uvedena zkratka předmětu, který vyučuje a pokud se jednalo o „školního koordinátora“ je to u učitele zmíněno také. Pro porovnání jsou u příslušných oddílů výzkumu vždy v závěru uvedena data od CHČR, která byla zjištěna v jejich závěrečném hodnocení projektu. Za účelem lepší orientace jsou zde nyní v Tabulce 2 uvedeny všechny nalezené kódy a vytyčené kategorie vyplývající z analýzy dat.

Tabulka 2 – Přehled kategorií a kódů získaných při analýze nasbíraných dat

ZVO	KATEGORIE	KÓD
ZVO1 - Názory a přístupy ke GRV	Znalost pojmu	<i>Znají z VŠ</i>
		<i>Pojem GRV poznali po studiu VŠ</i>
		<i>Vývoj pojmu GRV</i>
	Názory učitelů	<i>Definice GRV</i>
		<i>Charakteristika GRV</i>
		<i>Cíle GRV</i>
	Přístup školy	<i>GRV jako součást RVP</i>
		<i>Spolupráce škol s odborníky na GRV</i>
		<i>Zapojování témat GRV do výuky</i>
		<i>Školní atmosféra a GRV</i>
ZVO2 - Hodnocení projektu HUMR	Kladné stránky	<i>Interaktivita</i>
		<i>Rozvoj kompetencí</i>
		<i>Flexibilita</i>
		<i>Osobní rozvoj a sblížení kolektivu</i>
	Slabé stránky	<i>Neodbornost lektorů</i>
		<i>Nezkušované aktivity</i>
	Školení	<i>Dojíždka</i>
		<i>Praktičnost</i>
		<i>Délka</i>
		<i>Sebevzdělávání</i>
	Metodiky	<i>Kombinace zdrojů</i>
		<i>Přehlednost a propojenost s praxí</i>
		<i>Aktualizace dat</i>
Vliv projekt na žáky	<i>Přiblížení tématu na konkrétním příkladu</i>	
	<i>Problematická témata</i>	
	<i>Vliv okolí na žáky</i>	
ZVO3 - Formování budoucnosti GRV	Informovanost společnosti	<i>Pasivní přijímání informací</i>
		<i>Práce se zdroji</i>
	Budoucí role GRV	<i>GRV jako nutnost</i>
		<i>Nenásilné zapojování</i>

Zdroj: Vlastní zpracování autorky

6.1 ZVO1 – Názory a přístupy ke GRV

6.1.1 Kategorie: Znalost pojmu

Tato kategorie se věnuje zjišťování obecních znalostí učitelů o GRV. Zajímá se, jak se o pojmu poprvé dozvěděli a jak se pojmání GRV mění v čase. Do této kategorie byly zařazeny tři níže následující nalezené kódy.

Kód: Znají z VŠ

GRV již delší dobu není novým pojmem v oblasti vzdělávání dětí a stále více se dostává do povědomí pedagogů, žáků i široké veřejnosti. Učitelé si vzpomínají, že se o pojmu dozvídali první informace již během svých studií na vysoké škole. Nemuselo se jednat přímo o termín GRV, ale o koncepci, která byla podobně zaměřena.

Barbora (Čj, Ov, Aj, školní koordinátor): *„Už na vysoké škole v rámci občanské výchovy jsme tam měli nějaký asi seminář.“*

Edita (Čj, Ov, Hv, Vv): *„Nejsem si jistá, ale myslím, že třeba i na fakultě v rámci občanské výchovy, když se řešily RVP, tak tam to téma myslím bylo zařazeno. Nevím, jestli se to téma tehdy tak jmenovalo, ale už tam v podstatě bylo.“*

Ludmila (Čj, Ov, Rv, Hv, Tv): *„Nevím, jestli zrovna tuto formulaci, ale myslím, že při studiu na VŠ. Věděla jsem, co to pokrývá.“*

Kód: Pojem GRV poznali po studiu VŠ

Ne všichni učitelé si však vybavují, že by se s termínem GRV setkali během studia., což je možné vysvětlit i tehdejší dobou.

Stanislava (M, Nj): *„...Řekněme si i narovinu, pořád je na školách ta generace před rokem 1989. Myslím si, že to pro ně nemusí být vždycky taky jednoduché uchopit tato rozvojová témata, ale my prostě vzděláváme generaci dětí, která o těch tématech musí vědět a takové ty různé činnosti v rámci výuky nemusí být všem učitelům blízké...“*

Většina učitelů studovala v době před rokem 1989, kdy ve společnosti nepanovala zrovna přátelská atmosféra k odlišnostem, alternativám a inovacím ať už ve školství, či v jiném oboru. Tito učitelé se s GRV seznámili později, nejčastěji v rámci zavádění RVP nebo spolupráce s vybranou organizací zabývající se GRV či prostřednictvím realizovaných projektů na jejich škole, jako byl například HUMR.

Romana (D, Čj): „...*Já jsem byla před třemi roky [2013, pozn. autorky] na školení, které pořádala Charita ČR, a právě tam to bylo poprvé na toto téma.*“

Karolína (M, CH): „*Pojem jsem poznala tady při prezentaci projektu.*“ [projektu HUMR, pozn. autorky]

Kód: Vývoj pojmu GRV

Dříve bylo pro učitele GRV jen pouhým termínem. Od teoretického konceptu došlo k výraznému posunu směrem k praxi. Mnozí tak začali propojovat své současné praktické poznatky s teorií, kterou v minulosti získali a upevňují ji i nadále novými informacemi.

Alice (M, Inf, Mv, školní koordinátor): „...*Já jsem poprvé ani nevěděla, co to znamená. To jsem si musela dohledávat informace, co tím tedy myslí. Potom jsem absolvovala trošku vzdělávání učitelů, jako další vzdělávání, a tam se ty pojmy osvětlily. Potom jsem byla vůbec schopná to zavést nějak do výuky.*“

Edita (Čj, Ov, Hv, Vv): „*Zdá se mi, že dřív to byla abstraktnější záležitost, bylo to pojato s ohledem na pojem globalizace a na pojem vzájemných souvislostí ve světě a byla to taková věc hodně vzdálená. Ale teď si myslím, že se to s ohledem na současné dění hodně konkretizuje.*“

Patrik (D, Ov, OsV, VkZ, Tv, školní koordinátor): „*Osobně si myslím, že jsem se v tom tématu posunul. Kromě projektu HUMR samozřejmě používám globální výchovu -*

koncept. Tedy i mimo projekt. A zapojují témata ve výuce, takže tím prohlubují tu znalost.“

Ze závěrečného dotazníkového šetření CHČR: 87 % pedagogů se o pojmu GRV dozvědělo v projektu HUMR.

6.1.2 Kategorie: Názory učitelů

Následující kategorie mapuje osobní názory učitelů na GRV, jejich pokusy definovat tento pojem, vymežit jeho cíle a nějak blíže jej podle sebe charakterizovat.

Kód: Definice GRV

Vědomosti a zkušenosti s GRV u pedagogů postupem času nabývaly na objemu. Důkazem tohoto posunu jsou i jejich výstižné definice. Všichni oslovení respondenti dokázali velice barvitě popsat, jak by GRV charakterizovali. Ačkoli se definice GRV různí, jak bylo uvedeno již v teoretické části, učitelé výstižně popsali hlavní myšlenky konceptu. Jejich výpovědi se velmi často shodovaly a vyjadřovaly stejnou myšlenku. Charakterizovali GRV jako vzdělávání vedoucí k rozhledu kolem sebe, uvědomění si souvislostí, rozdílů a podobností mezi životem v různých zemích světa. Zdůraznili, že všechno se vším souvisí a modelově přirovnávali GRV k síti či pavučině.

Barbora (Čj, Ov, Aj, školní koordinátor): *„...jako takovou tu pavučinu, že všechno souvisí se vším. Vlastně když se hne s pavučinou na jedné straně tak se pohne celá... není to jen o jednotlivých kusých informacích, co se děje, ale čím nás to také může ovlivnit - jak my vlastně můžeme pomoci.“*

Patrik (D, Ov, OsV, VkZ, Tv, školní koordinátor): *„...představuji si to na síti, že všechno má spojitost se vším, a že jakkoliv jednáme tak ta síť dokáže impuls převést klidně na druhou stranu světa, ať si to uvědomujeme nebo ne. To se snažím předat i dětem.“*

Romana (D, Čj): „*Je to něco, co žáky učí nezůstávat jenom v tom svém perimetru, ale dívat se okolo sebe. Líbí se mi, že třeba zjistí, že mohou pomáhat někde v jiných koncích světa. A lépe si uvědomí podmínky světa, ve kterém žijí, když to srovnají třeba s rozvojovými zeměmi.*“

Kód: Charakteristika GRV

GRV je celoživotní proces, jak zmiňuje i definice MZV ČR, kdy se člověk učí rozumět okolnímu světu a jednotlivým souvislostem. Každý se tak snaží bystřit svůj pohled, rozvíjet kritické myšlení a přistupovat odpovědněji k životu na Zemi. Člověk se vzdělává po celý život. Někteří respondenti si uvědomovali, že GRV není určeno jen pro žáky, ale obohacuje i učitele o nové poznatky a informace. Jeho záběr je velice široký.

Drahomíra (Čj, D, Ov, Z, Př, školní koordinátor): „*Já si představuji vzdělávání [míněno GRV, pozn. autorky], které je zaměřeno na informace o světě v jeho celku a souvislostech...*“

Ludmila (Čj, Ov, Rv, Hv, Tv): „*...aby zkrátka fungovalo nějaké povědomí o daných věcech mezi dětmi a možná i mezi pedagogy.*“

Olga (M, Z, Inf): „*Tak pro mě je to jednak vzdělávání učitelů, aby to mohli potom přenášet na děti...*“

Kód: Cíle GRV

Hlavními cíli, ke kterým by mělo dle pedagogů GRV směřovat je zejména informovanost a problémy ve světě, poskytnutí všeobecného rozhledu a zlepšení vnímavosti vůči okolnímu světu, odstranění stereotypů a předsudků, rozvíjení empatie, solidarity a soucitu. GRV by mělo vést k pochopení problému, přijetí zodpovědnosti a seznámení se způsoby řešení a účinné pomoci. Žáci by si měli vážit toho, kde sami žijí. Důležité je vést je k rozvoji kritického myšlení. Mají tendenci vše zjednodušovat a jednat zkratkovitě. Je potřeba jim ukázat, že řešení, která jsou aplikovatelná na naše

prostředí a podmínky se mnohdy nedají použít v jiných oblastech. GRV může také směřovat k formování budoucího profesního života žáků, nastínění možností dobrovolnictví a dalších jiných způsobů pomoci.

Irena (Čj, Ov, školní koordinátor): „*Aby i děti měly větší rozhled a přineslo jim to zamyšlení - to co mají na sobě, že mají balenou vodu s příchutěmi, že sedí ve škole a mají základní vzdělání zdarma. Uvědomění si kvality života, že to není pro všechny stejná.*“

Karolína (M, CH): „*Pro mě rozvoj soucitu, solidarity, logického a věcného myšlení. Mít informace, které nejsou manipulativní. Aby se mladý člověk mohl zorientovat a mohl být sám za sebe. Aby se nedal opít rohlíkem a zároveň účinně pomáhat lidem, kteří to potřebují...*“

Veronika (Čj, M, D, Z, Př, Aj): „*Poukázat na rozdíly, pak takové zajímavosti, kterou jsou pro děti často nepředstavitelné... ...poukázat na smazání předsudků, které děti mají. Mají něco založené na nějakých vyprávěních, že někde něco slyšely a ono to tak třeba vůbec nemusí být.*“

6.1.3 Kategorie: Přístup školy

Kód: GRV jako součást RVP

V ČR představuje GRV do jisté míry součást Národní strategie vzdělávání. Oblasti, kterým se GRV věnuje, se doplňují a překrývají s průřezovými tématy, která jsou školy povinny zařadit do svých učebních plánů. To si uvědomují i učitelé, kteří se GRV věnují a přistupují tak ke GRV jako součásti oficiálního nařízení.

Drahomíra (Čj, D, Ov, Z, Př, školní koordinátor): „*Něco je obsaženo v RVP, to se dělat musí...*“

Patrik (D, Ov, OsV, VkZ, Tv, školní koordinátor): „*Jednak pro to, že to vychází z oficiálních dokumentů...*“

Kód: Spolupráce škol s odborníky na GRV

Propojení s RVP však nemusí zaručit, že se GRV prakticky realizuje. Významnou část realizace a osvěty GRV v ČR zajišťují neziskové organizace a spolky zabývající se GRV. Díky nestátním organizacím, které pořádají různé programy a věnují se oblasti neformálního vzdělávání se témata GRV mohou dostat i do škol a propojit se tak se vzděláním formálním. Učitelé rádi spolupracují, pokud k nim někdo zvenku přijde s dobře připraveným programem. Znamená to pro ně ozvláštnění výuky od zaběhnutých stereotypů. V této souvislosti školy a učitelé také kladou důraz na reference, které má daná organizace a přihlížejí k předchozí zkušenosti ve vzájemné spolupráci.

Barbora (Čj, Ov, Aj, školní koordinátor): „*...tam je vždycky akorát riziko, že mi musíme vědět, že to bude někdo osvědčený nebo že s ním mám nějakou zkušenost. Přeci jen jako tolik dětí svěřit - a když se to nepodaří tak je to potom škoda...Takže se snažíme hledět na toho, s kým budeme spolupracovat, aby měl reference, nebo už jsme ho měli ozkoušeného.*“

Veronika (Čj, M, D, Z, Př, Aj): „*...Máme školní vzdělávací program, který je hodně otevřený. Dává nám určité kompetence, které k nám přicházejí - dává nám v rámci různých předmětů nebo návštěv nějakých výstav nebo možnosti nějakých projektů. Pokud je to projekt, který by pasoval do výuky a hodil by se do ní, tak jsme schopni se zúčastnit.*“

Kód: Zapojování témat GRV do výuky

Co se týče zapojování témat GRV do konkrétních předmětů, učitelé shodně uváděli, že témata zapojují do většiny předmětů, které vyučují, viz Tabulka č. 1 v podkapitole 5.3. Zapojovanými tématy jsou nejčastěji sociální problémy, humanitární a rozvojová pomoc, ochrana životního prostředí, přírodní katastrofy, politické systémy, lidská práva, globalizace, integrace, mezinárodní vztahy, chudoba, fair trade aj. Prostor věnovaný

těmto tématům ve výuce se odvíjí od ročníku a také probírané látky. Učitelé byli jednoznačně pro podporu zapojování témat do výuky na základních školách. Někteří by uvítali, kdyby se jim věnoval i větší prostor. Témata, která se během výuky probírají, není často potřeba nijak složitě vymýšlet. Žáci s nimi přicházejí sami. Jsou velmi vnímaví a sami dají najevo, čemu by se chtěli věnovat, co je zajímavá a v čem by chtěli mít více jasno.

Drahomíra (Čj, D, Ov, Z, Př, školní koordinátor): „...ony s nimi děti vlastně přirozeně přicházejí. Jsou to otázky, které teď vyvolává třeba i každodenní situace co se týká imigrantů apod.⁵ Takže ve spojení s tím, co se aktuálně děje.“

Olga (M, Z, Inf): „Matika určitě ne a informatika v podstatě taky ne. Zeměpis běžně, jak říkám nenásilně, někdy je to cílené, podle toho jakou máme oblast. Někdy to vznikne v těch hodinách, jak děti samy reagují, mají různé aktuality, nebo něco někde slyší a teď se o tom začneme bavit.“

Ze závěrečného dotazníkového šetření CHČR: 81 % pedagogů se vyjádřilo, že zapojuje témata GRV do výuky.

Kód: Školní atmosféra a GRV

Podstatnou roli v zapojování témat hraje jistě prostředí dané školy. Učitelé hodnotili přístup jejich školy ke GRV jako otevřený a pozitivní, což není nijak překvapující. Vzhledem k tomu, že se školy zapojily do projektu HUMR, lze předpokládat, že budou této iniciativě nakloněny. Významným poznatkem v této oblasti je, jaký typ škol se projektu zúčastnil. Jednalo se často o školy praktikující alternativní způsoby vzdělávání. V zapojených ZŠ se vyskytovala škola waldorfská⁶, montessoriovská škola⁷ a fair trade

⁵ Pozn. autorky: Rozhovory probíhali v roce 2016, v době, kdy byla zrovna velmi aktuální migrační vlna obyvatel z Blízkého východu a Afriky do Evropy.

⁶ Waldorfská škola – typ alternativní školy, kde je kromě rozvíjení intelektu dětí kladen důraz na rozvoj citů, estetického vnímání, pracovních návyků apod. Zahrnuje obvykle mateřskou školu, dvanáctiletou

škola⁸. V jedné škole vyjádřili touhu, že by se také připojili k iniciativě fair trade. Z pěti ZŠ, kde probíhal výzkum, byly 3 školy alternativní. V takto zaměřených školách jsou učitelé někdy až příliš nuceni do alternativních metod a GRV.

Ludmila (Čj, Ov, Rv, Hv, Tv): „...*Máme v tomto ohledu dobře naladěné vedení. Takže je na nás i trochu tlak se v tom realizovat...*“

Stanislava (M, Nj): „...*My se vlastně snažíme ve waldorfské škole neučit suchou výuku, ale třeba to spojit s nějakým tématem...*“ [myšleno GRV tématem pozn. autorky]

Kromě dobrého školního zázemí a podpory vedení školy závisí zapojování GRV také na samotné osobě učitele. Zaměření GRV se mezi pedagogy různí i podle jejich zájmu o určitou oblast a téma, které preferují.

Olga (M, Z, Inf): „...*ale opravdu záleží i co ten učitel. Někomu je to bližší...*“

Patrik (D, Ov, OsV, VkZ, Tv, školní koordinátor): „*Myslím si, že škola nás podporuje, projekt HUMR byl podporován. Co se tématu týče, je to i o určité preferenci toho učitele...*“

I když je škola otevřená GRV, u některých pedagogů může chybět motivace a pak GRV ztrácí svůj význam a účinek. Pokud je pedagog nakloněný k alternativním a neotřelým způsobům výuky a zastává hodnoty, ke kterým směřuje i GRV, bude koncept sám

primární školu a střední školu. Nejvíce je tento typ škol rozšířen v Německu. U nás začaly waldorfské školy vznikat až po roce 1989. (Průcha a kol. 2009, 375)

⁷ Montessori – alternativní typ školy pojmenovaný podle italské lékařky M. Montessoriové. Soustředí se zejména na vliv vhodných výchovných podnětů při rozvoji dítěte, hlavně v senzitivních fázích dětského života. (Průcha a kol. 2009, 157 - 158)

⁸ Fair Trade škola – je škola, která je součástí kampaně Fairtradová města – mezinárodní iniciativa označování míst, kde je podpora fair trade. Školy oficiálně podporují fair trade a jsou u nich veřejně dostupné fair trade výrobky, ve škole se vyučují globální rozvojová témata a pořádají se veřejné akce v rámci osvěty fair trade myšlenky. (Fairtradová města [online], 2011)

uplatňovat v praxi. Tím bude také snáze motivovat žáky a přenášet na ně i podobné postoje a názory. Motivace by neměla chybět ani u lektorů či externistů, kteří školy v rámci GRV navštěvují.

Alice (M, Inf, Mv, školní koordinátor): „*Určitě individuálně podporováni jsou. Tam je otázka, že ne úplně všichni jsou motivovaní k tomu to zařazovat. Takže někteří sice třeba uvádí, že zařazují, ale je to velmi sporadické, možná někdy i vymyšlené. Ale je to prostě asi na přístupu toho člověka.*“

Ludmila (Čj, Ov, Rv, Hv, Tv): „*...možná ta motivace lidí, kteří přijížděli - někdy jsem měla pocit, že práce s dětmi je ani nebaví. Nebyla vidět žádná energie.*“

6.2 ZVO2 - Hodnocení projektu HUMR

Pedagogové se o projektu dozvěděli nejčastěji od některé z osob realizačního týmu HUMRu, když jim byl projekt představován ve škole či od některého z kolegů, který jim o projektu řekl a dal kontakt na CHČR. První prezentace projektu na učitele velmi zapůsobila a na jejím základě se rozhodli, společně se souhlasem vedení školy do projektu zapojit. Někteří oslovení respondenti se do projektu zapojili až v jeho průběhu. Např. když nastoupili na školu později a projekt zde již probíhal. Dle výzkumu autorky byl motivací k připojení se do projektu zejména osobní zájem pedagogů o oblast GRV a možnost vzdělávat nejen děti, ale i sebe v globálních souvislostech našeho světa.

6.2.1 Kategorie: Kladné stránky

Při hodnocení v tomto výzkumu byla zjišťována zejména pozitiva a negativa HUMRu a případné dodatky a doplňky k jeho průběhu ze strany učitelů.

Kód: Interaktivita

Hlavními pozitivními přínosy projektu byly dobře propracované workshopy, projektové dny a aktivity, ke kterým byly též tištěné manuály s návodem pro realizaci aktivit

během výuky. Velice vítané byly návštěvy externistů, kteří měli zkušenosti přímo z terénu, cizinců žijících u nás či organizování návštěv různých institucí např. lokální pracoviště Charity, Muzeum romské kultury aj. Projekt přinesl do škol změnu výuky a svými aktivitami ji zpestřil a oživil.

Romana (D, Čj): *„Mně se líbilo, že se děti při vyučování setkaly s něčím jiným. Líbily se mi ty jednotlivé aktivity. Líbily se mi i ty přenosy osobních prožitků lektorů. Líbilo se mi, že ta organizace procházela napříč ročníky, že to vlastně narušilo to školní vyučování.“*

Patrik (D, Ov, OsV, VkZ, Tv, školní koordinátor): *„Obohatil nás. Workshopy byly připraveny velmi interaktivně, což je způsob, který by měl patřit na ZŠ. Dále se podařilo pozvat různé odborníky, lidi se zkušeností z jiných zemí a dokonce třeba i cizince, kteří dokázali mluvit o té problematice. U nás třeba byla iránská rodina, to byl velmi silný zážitek pro všechny zúčastněné...třeba se nám povedl dobrý workshop v romském muzeu, kdy jsme bojovali proti předsudkům.“*

Kód: Rozvoj kompetencí

Učitelé byli spokojeni, že aktivity realizované v rámci HUMRu pokrývaly průřezová témata daná RVP ZV a zároveň pomáhaly k rozvoji některých klíčových kompetencí, zejména kompetence k řešení problému, sociální, občanské a komunikativní kompetence.

Drahomíra (Čj, D, Ov, Z, PŘ, školní koordinátor): *„...To je takový ten poznávací cíl, který vychází z toho předmětu, a pak jsou cíle, které přesahují a to jsou zejména sociální kompetence a pak i rozvoj empatie, soucitu a třeba i pozdější profesní realizace. Např. možnost stát se dobrovolníkem nebo být přispěvatelem nějaké Charity...“*

Karolína (M, CH): *„...vše přispívalo k rozvoji komunikace mezi dětmi. Nejen tam bylo to téma, ale i ta komunikace, kdy se učí naslouchat, komunikovat, řešit problém, rozvoj týmové spolupráce.“*

Kód: Flexibilita

Významným plusem celého projektu byla jeho pružnost a flexibilita. Každý škola i každý pedagog si mohl stanovit, která témata a projekty se mu právě hodí do výuky. Komunikace s koordinátory z CHČR byla výborná a programy se tzv. ušily školám na míru.

Drahomíra (Čj, D, Ov, Z, Př, školní koordinátor): „...*Byl, co se týče času velmi efektivní a vlastně vždycky se snažili lektori z toho projektu přizpůsobit našim přáním. Když jsme potřebovali na určitou zemi nebo na určité téma, tak se snažili najít aktivity, které nám mohou to téma přiblížit.*“

Stanislava (M, Nj): „...*myslím, že ti lektori uchopili velmi vědomě a taky nám to připravili na míru.*“

Kód: Osobní rozvoj a sblížení kolektivu

V neposlední řadě zmínili respondenti i přínos projektu pro jejich osobní rozvoj a lepší komunikaci v rámci učitelského sboru. V průběhu projektu došlo k stmelení pedagogického kolektivu ať už při školeních pro učitele či spolupráci na organizaci projektových dnů a dalších aktivit. O tomto stmelování kolektivu je zmínka také u podkapitoly 6.2.3 věnující se školení učitelů.

Edita (Čj, Ov, Hv, Vv): „*Přínos je podle mě v několika rovinách. Jednak jsme se s problematikou setkali v tak širokém rámci, že to bylo zahrnuto jak do projektových dnů, tak do výuky a do projektů, které se v předmětu udělaly. Dále pozitiva pro učitele - dostali jsme tematiku, jak pracovat, konkrétní materiály, se kterými jsme mohli pracovat a i pracovali. Třetí rovina je spíše osobní, že jsem se dozvěděla věci, které jsou nad rámec předmětů, a jinak bych se k těm informacím nedostala.*“

Stanislava (M, Nj): „...*proto jsme taky využili toho, že se vzděláváme jako naše celá skupina [míněno učitelská skupina pozn. autorky], ne jenom jakoby jednotlivci v tomto ohledu.*“

6.2.2 Kategorie: Slabé stránky

Kód: Neodbornost lektorů

Při zamyšlení se nad negativy HUMRu většina pedagogů vzpomněla neodbornost lektorů při organizaci jednotlivých workshopů pro děti. Tito lektoři byli nabíráni z řad dobrovolníků a chybělo jim pedagogické vzdělání. Dle dotázaných učitelů byli lektoři na workshopech často pasivní, neprojevovali zájem o dané téma a nedokázali žáky aktivněji zapojit a motivovat ke spolupráci.

Alice (M, Inf, Mv, školní koordinátor): *„Já jsem jako takhle občas slyšela od učitelů, že lektoři nejsou zkušené učitelé, ale s tím jsme počítali na začátku a Ti učitelé tam byli i v těch třídách proto, aby - mohli pomoci...“*

Edita (Čj, Ov, Hv, Vv): *„Někdy bylo hodnoceno problematicky, že na aktivity HUMRu v jednotlivý den docházeli dobrovolníci, kteří neměli pedagogický základ. Ale to jsme věděli dopředu, takže nemohu říci něco vyloženě negativního.“*

Ludmila (Čj, Ov, Rv, Hv, Tv): *„Za sebe, občas jsem měla pocit, že ti lidé nejsou dostatečně kompetentní to dělat. To mě někdy napadalo. Často to byla děvčata mého věku, někdy taková pasivita z jejich strany.“*

Kód: Neozkoušené aktivity

Mezi další slabé stránky projektu učitelé zařadili nedostatečné otestování některých aktivit předem a přílišné zaměření pouze na humanitní předměty, zejména jen na občanskou výchovu.

Patrik (D, Ov, OsV, VkJ, Tv, školní koordinátor): *„Co bych změnil. Bylo vidět, že některé programy nebyly ozkoušené, kdyby se vypilovaly, daleko víc by zapůsobily. Ale to na druhou stranu vychází z toho, že jsme ty programy mohli nějak uzpůsobit, takže je to pochopitelné.“*

Romana (D, Čj): „*Mě to bohužel trochu minulo, tím že to bylo hodně zaměřené na občanku, tak jako dějepisárku prostě - pro mě bylo negativum, že jsem se toho nemohla víc zúčastnit, že jsem se nemohla zapojit víc. Ale to je osobní zkušenost.*“

V některých případech však za nedotaženost a jiné komplikace mohl pedagogický sbor ve škole sám. Stalo se, že ne všichni učitelé, kteří by se do projektu měli zapojit, dle jejich aprobační, byli dostatečně motivováni. V jednom případě uvedla školní koordinátorka, že měla jen jednu kolegyni, která jí v iniciativě zapojení se do projektu podporovala, a ostatní učitelé již tolik nespolečně pracovali. To také již potvrzují výpovědi v předchozí části výzkumu ohledně individuálního přístupu každého vyučujícího. Žádný učitel však nebyl do projektu nucen. Povinné bylo pro všechny jen jedno úvodní školení a ostatní aktivity a zapojení již byly na osobní úvaze každého z nich.

Celkově oslovení učitelé zhodnotili projekt i přes drobné nedostatky jako dobře propracovaný zorganizovaný. To potvrdil i jejich zájem o zapojení do dalšího podobného projektu či případného pokračování toho stávajícího.

Ze závěrečného dotazníkového šetření CHČR: Komplexně byly reakce učitelů k projektu pozitivní. Toto zjištění koresponduje též s výsledky evaluačního dotazníku CHČR, kde 9 % respondentů ohodnotilo projekt jako velmi zajímavý, 66 % jako zajímavý, 19 % učitelů projekt neoslovil, dle 2 % byl k ničemu a 4 % nedokázaly odpovědět.

6.2.3 Kategorie: Školení

Jak bylo předpokládáno a vycházelo i z podmínek projektu, všichni učitelé druhého stupně (na některých školách i učitelé prvního stupně) se povinně zúčastnili úvodního školení o humanitární pomoci a rozvojové spolupráci. Na dalších oborově zaměřených školeních již tak hojná účast nebyla, což potvrdily i výpovědi respondentů. Jen malá část učitelů byla na více než dvou školeních, ačkoli byli všichni seznámeni s organizací dalších školení.

Kód: Dojíždka

Hlavními důvody neúčasti na tematických školeních zaměřujících se na GRV v daných předmětech byl nízký zájem ze strany pedagogů či organizační problémy. Učitelé byli již natolik časově vytíženi, že si nemohli dovolit jet na školení. Některé to mrzelo a navrhovali, že by bylo lepší, kdyby se příště konala školení přímo na dané škole.

Alice (M, Inf, Mv, školní koordinátor): „...nevidím jako úplně dobrou cestu někoho tahat do Prahy. Řekla bych, že to chce právě nějaké sbor [míněno školní sbory pozn. autorky]. Takže ve školách.“

Olga (M, Z, Inf): „...mně se to líbilo a myslím si, že by mohlo být i více takových seminářů, přímo na té škole. Pak už je ale problém, když učitel někam jede, (...) Já jsem byla jenom tady jednom, protože my těch školení máme straně moc v rámci svých předmětů a „x“ jiných a takže kdyby někdo ještě takhle jezdil...“

Často bylo problémem dojíždět na školení do Prahy a uvolnit učitele na celý den z výuky. Dojíždění na semináře však pro některé školy a učitele naopak problémem nebylo, ale mnohdy zase nakonec nepatrně zmínili, že kdyby bylo školení v jejich městě bylo by to jednodušší.

Edita (Čj, Ov, Hv, Vv): „Do Prahy nevadilo, do Brna byl by větší problém, ale Praha je takové univerzální město, že sem spojení máme. Kdyby to bylo blíž, tak by to bylo lepší, ale Praha není problém.“

V některých školách se snažili vyslat na školení minimálně nějakého zástupce, který poté zprostředkoval informace ostatním.

Stanislava (M, Nj): „...Myslím si, že to úplně není dané tím místem. U nás si rozdělujeme směry mezi kolegy, každý se věnuje něčemu jinému intenzivněji. Tím, jak se pravidelně setkáváme a třeba se toho zúčastní někdo jiný, tak on nám potom předá zprávu. Tzn., že si to sdělíme mezi sebou...“

Kód: Praktičnost

Učitelé, kteří se zúčastnili jednoho ze školení, jej hodnotili vždy jako velice užitečné. Byli obohaceni o nové podněty, metody a informace. Přirovnali školení k jakési burze nápadů, kde se může každý nechat inspirovat. Kladně hodnotili rozdávání tištěných manuálů a zejména také to, že je s nimi prakticky prošel lektor školení. Mohli si tam sami na sobě vyzkoušet jednotlivé aktivity, metody a hry.

Barbora (Čj, Ov, Aj, školní koordinátor): *„Ano, bylo zajímavé. Byly tam nové podněty. Byly tam takové nějaké přidané i ty hry, které se dají vlastně zahrát s dětmi k tomu. Jako taková burza nápadů to bylo dobré.“*

Romana (D, Čj): *„Mně se líbilo moc. Za prvé jsme dostali obecné informace, za druhé se mi líbilo, že dvě z těch lekcí jsme si mohli odžít. Prošli jsme si to, jak ji vést atp.“*

Objevil se i názor, že školení bylo výbornou sociální prací v rámci, které se sblížil a utužil i učitelský kolektiv.

Veronika (Čj, M, D, Z, Př, Aj): *„ ...Pro nás jako pro učitele to bylo přínosné i v tom, že jsme si sociálně vzájemně spolu mohli něco vyzkoušet, (...) byly úkoly, které byly ve skupinách a my jsme byli nuceni spolupracovat, dávat něco dohromady, tvořit něco - takže pro nás, pro učitele, to byla výborná sociální práce.“*

Kód: Délka

Kromě výtek ohledně místa konání školení se objevily negativní reakce na zbytečně dlouhou a obsáhlou teoretickou část. Mnoho informací z teorie a metodiky bylo učitelům zcela jasné a znamenalo to pro ně opakování a ztrátu času. Ne zcela pozitivně byla také hodnocena délka školení. Pro učitele bylo školení zdlouhavé a uvítali by více praktických ukázek. Pokud by se tedy větší časový úsek věnoval praxi, mohlo školení pedagogy i více bavit a nepřipadat jim tak dlouhé.

Barbora (Čj, Ov, Aj, školní koordinátor): „Bylo to dlouhé. Délka byla dlouhá a samozřejmě bylo to vyplněno dny, kdy učitelé počítají s tím, že budou mít volno. Tak z toho byli lehce otráveni. Teoretická část pak byla trošku někdy zdlouhavější, ale když jsme už potom hráli, tak někteří učitelé se do toho vtáhli - jsou přece jen stále dětmi - takže jako to už potom bylo v pohodě.“

Karolína (M, CH): „Více jít do praxe. Třeba to udělat po skupinách pracovních a více v praxi.“

Kód: Sebevzdělávání

Pedagogové chápali školení jako součást svého sebevzdělávání, které je nezbytné k výkonu jejich profese. Drtivá většina z nich se domnívá, že by se takováto školení pro učitele měla organizovat, protože mají svůj smysl. Nicméně měla by být dobrovolná. Vyučující by do školení neměl být nucen, což souvisí již výše popsaným přístupem učitelů. Pokud se vyučující o nějaké téma zajímá, bude ho i lépe interpretovat žákům, než učitel, který je nucen do oblastí, které jsou mu vzdálené a nejsou pro něj prioritní.

Alice (M, Inf, Mv, školní koordinátor): „Já si myslím, že bez školení to prostě nejde. To se neposuneme dál...“

Karolína (M, CH): „Jsem pro, ale nechat to na svobodné bázi. Ten první byl povinný a ne všichni to snesli. Ale to je věc managementu školy. Někdy je lepší, když si člověk jde za tím, co ho momentálně zajímá.“

Ludmila (Čj, Ov, Rv, Hv, Tv): „...já se snažím sebevzdělat. V praxi jsem chvíli, takže se chytám každého nápadu. Člověk to ale musí mít c sobě, aby se zajímal a jezdil. Sama je vyhledávám.“

Ze závěrečného dotazníkového šetření CHČR: 83 % vyučujících se zúčastnilo jednoho a více školení, 15 % se nezúčastnilo žádného a 2 % si nevzpomínají.

6.2.4 Kategorie: Metodiky

Součástí školení byla vždy také distribuce metodických materiálů pro učitele. Jelikož se většina z nich školení zúčastnila, přišla také většina vyučujících s metodikami do kontaktu. Někteří je aktivně využívají ve výuce, jiní se jimi nechali pouze inspirovat k vytvoření vlastních metod a aktivit. Existují i učitelé, kteří si na metodiky vůbec nepamatují a žádné nevyužívají.

Kód: Kombinace zdrojů

V souvislosti se zájmem učitelů o GRV nebylo překvapující, že mnozí z nich využívají i jiné zdroje a metodické materiály k zařazování témat GRV do výuky. Čerpají zejména z internetu, školení a manuálů dalších neziskových organizací.

Drahomíra (Čj, D, Ov, Z, Př, školní koordinátor): „My máme ještě i jiné zdroje těchto témat. Třeba nám sem chodí paní, která byla účastnicí projektu Postavme školu v Africe. Byla právě koordinátorkou nějaké skupiny a tak chodí vyprávět své zážitky. To je vždycky silná návštěva. Spojuje to třeba i s tématem ženská obřízka. Kromě toho, že tam stavěli tu školu, tak se setkala i s ostatními problémy. Hodně jsme vlastně řešili, co je to účinná pomoc. Jaká je. Není to sehnat tady peníze, udělat projekt a tam něco postavit, protože to tam vždycky nemusí fungovat atp. Takže máme i jiné cesty, jak se k nám dostávají tato témata.“

Stanislava (M, Nj): „Máme i jiné. Např. ty zdroje z Na Zemi nebo materiály v rámci festivalu Jeden svět, odkud také přicházejí nabídky. Takže si tvoříme takový soubor materiálů, který potom využíváme i ve výuce nebo se jím inspirujeme. Vzniká pak z toho nový materiál. To dělají učitelé často.“

Kód: Přehlednost a propojenost s praxí

Na metodikách HUMRu učitelé oceňovali precizní propracování včetně pracovních listů a příloženého CD s metodikou v elektronické verzi. Důležitým faktem, pro ně bylo také, že si aktivity z metodik mohli vyzkoušet během realizovaných seminářů. Vydávání metodických materiálů vidí pedagogové jako užitečné, neboť jim velmi krátí čas během

přípravy na výuku a člověk je má kdykoli po ruce, pokud zrovna něco potřebného hledá.

Olga (M, Z, Inf): „*Ano, my jsme tady měli takové manuály a byly tady nějaká DVD, přímo takové pracovní listy, bylo to úplně úžasné, včetně metodiky. Musela jste se na tu hodinu nachystat, nebylo to tak, že bych něco vzala až v hodině. Opravdu si to musíte pročíst, navíc, aby to bylo efektivní, musíte tam vnést i něco svého. Nedá se to takhle dělat jen podle nějakého manuálu. Ale bylo to velice dobře zpracováno a opravdu se podle toho dalo jednoduše jednat.*“

Romana (Čj, D): „*...já používám i jiné materiály, ta metodika je napsaná dobře a i ty doplňkové materiály jsou tam nachystané k vytištění. Také se mi líbí, že za tou kapitolou jsou ta fakta. Nemusím si dohledávat plno informací, ten základ tam prostě je. Je to logicky dobře uspořádané a ty metody jsou také vybrané dobře, děti to baví.*“

Metodiky jsou pomocí pro začínající učitele, kteří ještě nemají tolik zkušeností a jsou vděční za každou inspiraci a nový materiál. Vydávání metodik by však mělo být umírněné. V dnešní době jsou učitelé totiž zahlceni velkým množstvím nejrůznějších učebnic, metodik a výukových materiálů.

Patrik (D, Ov, OsV, VkZ, Tv, školní koordinátor): „*Já jsem začínající učitel, takže já si materiály hledám a mám zájem si své portfolio rozšiřovat velmi intenzivně, takže si myslím, že pro tu skupinu začínajících učitelů určitě. Problém je v tom, že učitel je zahlcen materiály a musí si je třídit. Jakmile si pak něco vytvoří, už ho jen upravuje a zřídka sáhne po nějaké další publikaci. Smysl to má, ale mělo by to být podpořeno i nějakým seminářem, kde se to prakticky podpoří...*“

Kód: Aktualizace dat

V metodických materiálech nenalezli učitelé téměř žádné nedostatky. Jedinou jejich slabou stránkou je zastarávání některých údajů a faktů. Doporučovali by tedy jejich občasnou aktualizaci.

Drahomíra (Čj, D, Ov, Z, Př, školní koordinátor): „*Ty metodiky, které jsme tady dostali, byly vynikající. Pořád se s nimi dá pracovat dál. Problém je aktualizace těch věcí, protože situace se v těch zemích může třeba změnit. Ale to je obecná věc, to není vina toho projektu, to tak prostě je. Bylo by fajn, kdyby se ty věci třeba nějak aktualizovaly.*“

Metody, které učitelé používají pro zařazování témat GRV do výuky se shodují s tématy z evaluačního dotazníku CHČR. V rozhovoru vyučující uvedli, že nejčastěji zařazují diskusi, různé formy skupinové práce, brainstorming, promítání filmů a video ukázek, dramatizace, práce s textem a peer education.

Ze závěrečného dotazníkového šetření CHČR: Z celkového počtu dotázaných 75 % uvedlo, že zná úvodní metodiku a menší procento již metodiky ostatní. Metodiky celkem zná a využívá 38 % učitelů. 42 % vyučujících pak metodiky zná, ale nevyužívá je, 10 % se s nimi nesešlo a 8 % neví.

6.2.5 Kategorie: Vliv projektu na žáky

Dle učitelů jsou reakce žáků při zapojování globálních rozvojových témat pozitivní. Děti jsou velmi zvědavé, rády diskutují, srovnávají a jsou aktivní při workshopech a dalších činnostech. Velmi je oslovuje promítání filmů a videí. Projekt byl pro žáky příjemnou změnou, kdy nemusejí pořád jen sedět v lavicích, ale pohybují se v prostoru třídy školy či navštěvují další instituce.

Kód: Přiblížení tématu na konkrétním příkladu

Přínosem pro žáky byly návštěvy externistů, zejména cizinců, při kterých se mohli blíže seznámit s cizími kulturami, zvyky a způsobem života v jiné zemi. Více jim to pomohlo přiblížit skutečnosti pro ně těžko představitelné. Kromě přímého kontaktu s lidmi odlišné kultury se učitelům osvědčilo při probírání témat GRV používat názorné ukázky na konkrétních lidských příbězích. Žáci si pak lépe dokázali vžít do dané situace,

přemýšlet nad ní, klást otázky proč tomu tak je, diskutovat a hledat řešení účinné pomoci.

Drahomíra (Čj, D, Ov, Z, Př, školní koordinátor): „...*Hodně bylo fajn, když mezi lektory byl někdo, kdo měl osobní zkušenost s prací v terénu. Třeba kdo byl v Súdánu, když jsme tady měli Afriku aa vyprávěl o těch vlastních zkušenostech, tak to děti přímo hltaly.*“

Edita (Čj, Ov, Hv, Vv): „*Myslím, že je vhodné uchopit téma přes lidský příběh. Jsou tam emoce a budují se tam pak i postoje.*“

Žáci se hodně zajímají o témata přírodních katastrof, migraci, politických souvislostí a možnostech, co mohou sami dělat a jak pomoci. S tématy často přicházejí sami od sebe, jak již bylo zmíněno výše v podkapitole 6.1.3 kategorie – Přístup školy. Většinou se týkají běžných denních aktivit a potřeb každého z nás např. oblékání – kde a jak se vyrábějí oděvy.

Stanislava (M, Nj): „*Já se vždycky snažím to téma postavit tak, aby nebylo příliš vzdálené. Já to řeknu třeba konkrétně, když jsme teď měli to téma oblečení, tak to je člověku blízké, protože každý den se musíme obléknout, ale asi nikdo si neprohlíží třeba ty cedulky, co je na nich napsané a ani neví, odkud to jejich oblečení pochází. A já si myslím, když se podaří na ty žáky, takhle jsme to měli třeba i s potravinami, jako spojit s konkrétní denní věcí, která s tím souvisí, tak je potom možné to téma uchopit jim jakoby na blízko a je to zajímavé...protože člověk neuvažuje při nákupu jídla nebo třeba také při mobilních telefonech, že za tím je třeba skrytá dětská práce nebo člověk tam zažívá v těch rozvojových zemích nějaké ekologické katastrofy a že my prakticky tím, že jsme spotřebitelé, tak to taky jako podporujeme...*“

Kód: Problematická témata

Učitelé nedokázali určit nějaké témata, která by pro žáky byla špatně pochopitelná. Shodovali se na tom, že je pro ně obecně těžké pochopit věci vzdálené, které se u nás nedějí a nevyskytují. Vzhledem k aktuální situaci v Evropě přílivu velkého množství

migrantů pak často jako problematický bod uváděli téma uprchlictví, emigrace a xenofobie.

Karolína (M, Ch): *„Myslím, že téma rasismu pro ně není jednoduché. Tím, že to tady zažívají, tak mají osobní zkušenost často negativní - a vyznat se v množství informací, které jsou třeba na internetu.“*

Patrik (D, Ov, OsV, VkZ, Tv, školní koordinátor): *„Hodně se zrcadlí názor médií, což je potom problém. Aktuální problém...migranti...názory jsou ovlivněny médii, takže je problém ty přejaté názory a myšlenky narovnat.“*

V jednom případě bylo zmíněno jako problematické téma globální ekonomie.

Stanislava (M, Nj): *„Řekla bych, že to může být ta oblast ekonomie - toho finančnictví. Z toho důvodu, že je pro ně těžké si to prakticky představit. Vy samozřejmě můžete podat informace, ale když člověk zjistí, kde všude se ta věc vyrábí a z čeho, tak samozřejmě logicky dojde k tomu, že to by ty kalhoty musely stát sto padesát tisíc. A pak jim vysvětlit, jak to, že stojí jenom osm stovek. Toto je pro ně ještě hodně náročné, protože to jsou opravdu žáci druhého stupně. Ještě nemají tolik zkušeností s pracovním světem. Takže po té stránce ekonomické, kdybych opravdu mluvila o té globální ekonomii. To je téma pro základní školu ještě hodně abstraktní, proto nemusí být žáky dobře pochopeno.“*

Kód: Vliv okolí na žáky

Při probírání témat GRV je třeba být nestranný a snažit se dětem poskytnout co nejobjektivnější fakta a pohled na danou situaci či problém z různých stran. Naučit děti nahlížet na věci z různých úhlů pohledu a vysvětlit jim, že vše není jen černobílé. To je jakou roli by měl učitel zastávat a jak s žáky jednat popisuje již výše podkapitola 2.3. Žáci mají často mnoho předsudků a zkreslených informací, se kterými je třeba pracovat. Učitelé si jsou vědomi, že nemohou odstranit vše, neboť velký vliv má na žáky zejména rodina, její výchova a také média. Více o vlivu médií také dále v podkapitole 6.3.

Edita (Čj, Ov, Hv, Vv): „...*Největší vliv má rodina, to se pozná. Dále pak to co je z médií vidět...co je ve zprávách atp. Ne vždy jsou reakce pozitivní...*“

Patrik (D, Ov, OsV, VkJ, Tv, školní koordinátor): „...*neexistuje protipól informací z médií...často jednostranný a nevystihující podstatu problému.*“

Veronika (Čj, M, D, Z, Př, Aj): „...*to je dané celkově i výchovou, ne jenom ve škole, ale i v rodině a celkově v tom postoji...*“

Co se aktivity a zapojení dětí do projektu týče, vždy záleží na konkrétní osobě dítěte. Ve většině případů žáci reagovali velmi vstřícně a se zájmem. Bylo vidět, že jim není lhostejné jejich okolí. Problémy někdy byly se zapojením a motivací starších dětí v pubertálním věku, které se často již stydí vyjadřovat své názory a mají laxnější přístup než děti mladší.

Veronika (Čj, M, D, Z, Př, Aj): „*Je to vždycky žák od žáka a třída od třídy. Složitější je práce se žáky v pubertě, třeba v sedmé a osmé třídě. Velmi vstřícní jsou děti v páté třídě. Měli chuť ještě hrát, dramatizovat, měli chuť i diskutovat. Ony ještě pořád nejsou zasaženi tou pubertou, nestydí se. Nestahují se tolik do sebe. Když pak později se jim už nechce tolik povídat, všechno je pro ně trapný - takže to taky záleží od věkové skupiny a taky záleží od jednotlivce. Některé děti jsou velmi komunikativní, rády povídají, rády rozvíjí nové debaty a jiné děti jsou jenom takovými posluchači a poslouchají, ale neznamená to, že by nebyly součástí. Oni jsou sice takovými pasivními posluchači, ale snad si z těch diskusí také něco odnesou.*“

Pedagogové se domnívají, že žáci byli díky HUMRu obohaceni o nové informace a získali vhled pod povrch celé řady globálních témat. Pokud je něco zaujalo, sami si dohledávali další informace. Naučili se přemýšlet, diskutovat a vyjadřovat svůj názor. Je těžké hodnotit nějaký dlouhodobější vliv. Mnozí pedagogové uváděli, že zájmy dětí se stále hodně mění a vydrží jim vždy jen chvíli.

Barbora (Čj, Ov, Aj, školní koordinátor): „*To byla spíš taková kapka.*“

Romana (Čj, D): „*...jsou takový uvědomělejší...minimálně po té lekci jim to vydrží.*“

Soňa (M, Z, Pč): „*Ono to trvá chvilinku, každá taková věc u nich, jo, to by se muselo nějak podporovat víc. Takže chvíličku po tom, po těch workshopech a tady po těch přednáškách, když se na to trošku narazilo, třeba někde v učivu, tak se do toho vložili třeba víc. Zapojili do toho informace z toho projektu, ale jinak to zase uvadne, ale to je se vším takhle.*“

Pro lepší zhodnocení dopadů na žáky bylo zapotřebí udělat výzkum ještě s nimi, a sledovat například jejich další studijní, profesní a volnočasové zaměření v budoucnu. To však není hlavním cílem této práce, která se věnuje pouze postřehům učitelů.

6.3 ZVO3 – Formování budoucnosti GRV

6.3.1 Kategorie: Informovanost společnosti

Oslovení pedagogové spatřují v GRV svůj smysl. Cítí vysoký potenciál a zároveň i potřebu tohoto typu vzdělávání i v budoucnosti. Dokazuje to též jejich ochota zapojit se do podobně organizovaných projektů, jako byl HUMR. GRV chápou nejen jako obohacování dětí, ale i jejich samotných a zároveň i vzdělávání generace rodičů svých žáků. Rodiče totiž mají veliký vliv na myšlení a vývoj dětí a škola nemůže ovlivnit vše.

Kód: Pasivní přijímání informací

Vidí tedy v GRV zároveň dobrý nástroj pro vzdělávání společnosti, zlepšování kritického myšlení a nahlížení na skutečnost z různých úhlů pohledu. Česká společnost je totiž často pasivní v přijímání informací, je ovlivněna názory prezentovanými v médiích a příliš si nedohledává další související informace, což ústí k získávání neúplných informací, předsudků, strachu a xenofobii.

Irena (Čj, Ov, školní koordinátor): „...jsou informovaní jen médii a rychle přebírají tyto zprávy, moc je neověřují a nepřemýšlejí nad nimi.“

Stanislava (M, Nj): „...myslím si, že na tom musíme právě spolupracovat dohromady. A tím, že se ty projekty konají na škole, tak máme šanci, že ta generace, která bude vycházet, bude třeba taky k těm tématům obezřetnější a bude je to zajímat a budou třeba inovativně myslet. To se prostě musíme naučit jako společnost celkově.“

Kód: Práce se zdroji

Tyto reakce jsou následně rodiči přenášeny na děti, ačkoli jsou mnohdy přehnané a neadekvátní. Vzdělávání v širších globálních souvislostech by toto chování pak mohlo omezit. Přestože v dnešní době máme spoustu zdrojů a jsme někdy až zahlceni informacemi je potřeba umět se v nich vyznat a vybírat si, co je vlastně pravdivé a podstatné.

Edita (Čj, Ov, Hv, Vv): „Myslím, že je to důležité, ale běžný člověk nemá čas se věnovat zjišťování souvislostí a příčin. Takže většina české populace je odkázána na to, co se jim předloží ve zprávách. Naše média nejsou objektivní, tak to je.“

Soňa (M, Z, Pč): „...je to těžké v dnešní době. Dříve to bylo tak, že buď se člověk zajímal a přečetl si a podíval se na zprávy nebo něco a informovaný byl anebo se nezajímal a informovaný nebyl. Teď je potřeba, aby si člověk vybíral zdroje a hledal si vůbec cestu mezi těmi informacemi, která je pravda, není pravda. Je to komplikované. Já sama nevím. A zvlášť ty děti potom, to je masáž ze všech stran Je to dneska těžší, čím víc je informací, tak je těžší být informován, řekla bych.“

6.3.2 Kategorie: Budoucí role GRV

Kód: GRV jako nutnost

Na základě současného vývoje světa a každodenních událostí se vyučující domnívají, že by měl být GRV věnován v budoucnu větší prostor. Stejně jako jsou propojené události ve světě, by i žáci a společnost vůbec měli být vychováni k celostnímu přístupu a chápání života na Zemi. Žáci se totiž často sami neumějí zorientovat v množství informací a ve svém věku si teprve pomalu začínají budovat vlastní názory a postoje. K tomu jak je naučit přemýšlet o sobě samých i světu kolem je povzbuzuje právě GRV.

Edita (Čj, Ov, Hv, Vv): *„Myslím, když se bude něco upřednostňovat, tak je to špatné...výchova by měla být komplexní. Ale myslím, že začleňování témat GRV do výuky je v pořádku a má své místo. Je stále více třeba, aby děti věděly, co se kolem nich děje a jaké jsou souvislosti daných dějů...“*

Irena (Čj, Ov, školní koordinátor): *„Základka je skutečně o přehledu...Takže určitě zařazovat.“*

Karolína (M, Ch): *„Myslím, že to [GRV, pozn. autorky] děti obohatí a ony pak přemýšlejí o světě. Mají hlubší a kvalitnější pohled.“*

Dle názoru učitelů by globální témata měla být součástí všech předmětů a být tedy zapojována v rámci integrace, jak ji definuje Pike a Selby, viz kapitola 2, více než v rámci samostatného předmětu tedy infuze.

Veronika (Čj, M, D, Z, Př, Aj): *„Já si myslím, že asi nikdy tomu nebude vyčleněn jeden konkrétní předmět, ale v rámci předmětů, které to umožňují - tak je vždycky třeba, aby to tam zaznělo nebo se stalo součástí. Ať už u občanských výchov nebo v rámci dějepisu, zeměpisu... Ono to spíš jakoby vychází z těch určitých témat a je dobré to s tím spojit.“*

Kód: Nenásilné zapojování GRV

Ačkoli učitelé vyjádřili podporu GRV, jsou si vědomi toho, že nic by se nemělo dělat násilím. GRV by se tedy měli věnovat pedagogové, které to opravdu zajímá a mají k tématům a metodám výuky nějaká vztah. Pedagogové by se do zapojování témat GRV neměli nutit, což už bylo do jisté míry nastíněno výše ohledně motivace učitelů zapojit se do projektu a postojů školy ke GRV v podkapitole 6.1.3.

Romana (Čj, D): *„Ono to závisí na učiteli. Pokud to nějakého učitele nezaujme, tak asi nemá smysl, aby se snažil to zprostředkovat dětem. U nás je to tak, že o to máme velký zájem, takže se vzájemně podpoříme, víme, že to bude navazovat v hodinách - pak to má smysl. Nevím, jestli má smysl to nařizovat.“*

Veronika (Čj, M, D, Z, Př, Aj): *„...Většinou je to právě tak, že v každých předmětech učitelé zapojují nějaká témata. Je to na tom učiteli daného předmětu, jakým způsobem si tam sám něco implantuje.“*

7. Doporučení

7.1 Pro školy a učitele

Z těchto uvedených postřehů a připomínek od učitelů k projektu HUMR lze závěrem vyvodit pár doporučujících rad pro školy a organizace, které ve školách GRV realizují. Pro školy, které se zapojují do GRV a projektů s podobným tématem je dobré své členy učitelského sboru nenutit do účasti a realizace, pokud vidí nechuť a nízký zájem ze strany učitelů. Vše vždy závisí na konkrétní osobě a každý učitel má jiné priority. Pokud učitelé vyjádří o GRV zájem, je dobré je v tom podporovat a motivovat. Ve výsledku může dojít k lepšímu sblížení a spolupráci v pedagogickém kolektivu. Když je věc analyzována z pohledu vyučujících vyplývá pro ně doporučení nebát se své názory a postoje konzultovat s vedením školy a také s danou organizací, která daný projekt či aktivity GRV zprostředkovává. Také je na místě, aby učitelé zlepšili poskytování zpětné vazby směrem k jednotlivým organizacím, které pak na tomto základě mohou udělat další opatření. To byl například trochu problém i v rámci HUMRu, kde závěrečný evaluační dotazník vyplnilo malé procento učitelů. Z této malé části jen minimum z nich uvedlo odpověď na otevřené otázky. Z toho důvodu s nimi byly dále vedeny rozhovory, kdy již byli nuceni se k některým otázkám vyjádřit.

7.2 Pro neziskové organizace věnující se GRV

Pro organizace zabývající se tématem GRV a spolupracujícími se školami ze zkoumaného případu vyplývá nutnost udržování dobré komunikace se školou. V úvodu navázání spolupráce je důležité školu zaujmout svojí prezentací. Školy i učitelé snadněji navážou spolupráci, pokud má organizace dobrá osvědčení a předchozí zkušenosti. Pro učitele je také důležité, že si program a aktivity mohou částečně plánovat a upravovat sami dle svých vlastních potřeb. Vítají seznamování se s novými metodami v rámci tištěných materiálů doprovázených odborným školením s praktickými ukázkami. Pro zapojení do projektů a spolupráci se školami by organizace

měly plánovat aktivity a workshopy GRV tak, aby pokrývaly alespoň z části průřezová témata z RVP a podílely se na rozvoji pestré škály kompetencí u žáků. To je pro školní instituce a pedagogy podstatné vědět a snáze pak přistoupí ke spolupráci.

8. Závěr

Za poslední roky zaznamenalo GRV velký rozvoj. Se zrychlující se globalizací jsou si jednotlivé země světa vědomy nutnosti multikulturního vzdělání podporujícího udržitelný rozvoj a odpovědný přístup k životu. V mnoha zemích má tento trend státní podporu. Vydávají se nejrůznější předpisy a dokumenty o zapojování GRV a v souladu s tím dochází i k reformám školních systémů. Tak je tomu i v ČR, kde se GRV prolíná s povinnými průřezovými tématy výuky stanovenými MŠMT ČR v RVP ZV. K naplňování těchto předepsaných témat jsou často nápomocné nestátní neziskové organizace, které se GRV zabývají. Ačkoli se tyto organizace zaměřují na neformální způsob vzdělání, mohou se svými aktivitami a projekty propojit se vzděláním formálním. Tak tomu bylo právě ve zkoumaném případě této práce, která se zabývala konkrétním fungování projektu GRV v českých školách.

Hlavním objektem výzkumu byli učitelé druhých stupňů základních škol zapojeným do projektu HUMR. Jelikož se výzkum soustředil pouze na tyto vybrané respondenty nelze zjištěné výsledky aplikovat na celou populaci učitelů v ČR.

V oblasti obecných znalostí GRV se pedagogové ve většině případů velmi dobře orientovali. Dle jich obecného pohledu na GRV je patrné, že učitelé přikládají GRV velký důraz a smysl. Jsou si vědomi, že společnost se stává stále více propojenou, multikulturní a je potřeba učit se být více vnímavý a citlivý k rozdílnostem ve světě a přemýšlet v souvislostech. K tomu se tedy snaží vést i své žáky a v rámci GRV rozvíjet jejich kritické myšlení, ukazovat věci z různých úhlů pohledu, odstraňovat jejich předsudky a stereotypy, vést je k aktivnímu přístupu k životu a empatii. V hojné míře pro to využívají výukové metody GRV, snaží se žákům naslouchat, diskutovat s nimi, učit je vyjadřovat své názory a zdůvodňovat je. Do výuky si rádi zvou experty a odborníky, snaží se vyučování oživit a obohacovat děti o praktické příklady z praxe. Jsou si vědomi současného stavu v naší společnosti plné xenofobie, strachu a pasivního přijímání informací bez jejich dalšího ověřování. Nejsou s tímto stavem spokojeni, a proto se soustřeďují na důkladnou výchovu budoucí generace, která představuje potenciální změnu k lepšímu životu na Zemi, větší toleranci a ochotě nezištně pomáhat druhým.

Co se hodnocení celého projektu HUMR a jeho aktivit týče, pro oslovené učitele byl projekt velmi zajímavý a přínosný. Kladně hodnotili zejména výbornou propracovanost metodik, realizovaná školení pro pedagogy a zábavné a smysluplné workshopy pro žáky. Byli velmi spokojeni s komunikací s CHČR, oceňovali její flexibilitu v připravovaných aktivitách a workshopech na školách, kdy si jednotliví učitelé sami mohli předem zkontrolovat jaké téma či aktivita by se jim konkrétně hodila do výuky. K tomu, že se učitelé ochotně zapojili do projektu HUMR a jevíli pozitivní vztah ke GRV vůbec, mohl přispět i fakt, že zúčastněné školy byly nakloněny různým alternativním metodám výuky.

Z vypořádaných reakcí u žáků se pedagogové shodli na tom, že je projekt nejen obohatil o nová fakta a informace, ale v některých věcech je naučil i více přemýšlet a propojovat souvislosti. Otázkou je, zda tento dopad na žáky bude dlouhodobý a bude se dále vyvíjet či nikoli. Reakce žáků totiž byly sledovány pouze v průběhu či bezprostředně po skončení projektu. K detailnějšímu zkoumání vlivu na žáky by pak musel být prováděn výzkum dlouhodobější a konkrétně s nimi a dřívějšími absolventy těchto škol. Projekt HUMR měl kladný dopad nejen na žáky, ale také na učitele. I oni uznávají, že se během projektu posunuli v oblasti nových informací a metodiky GRV. V neposlední řadě přispěl projekt k stmelení učitelského kolektivu na školách, což považují učitelé za velmi důležité, neboť jak sami uvedli, dobré kolegiální vztahy tvoří nezbytné zázemí pro práci s žáky a jejich vzdělávání.

Projekt měl i své slabé stránky. Jednalo se zejména o přílišné vzdělávání učitelů v teoretické oblasti a metodách výuky. Většina učitelů, především z alternativních typů škol, tuto teorii velmi dobře znala již z dřívějška. Na druhou stranu pro učitele z klasických škol byla tato teorie zajímavá a přínosná. Někteří také vyjadřovali nespokojenost s přílišnou délkou školení. To ale většinou souviselo s tím, že jim byly prezentovány již věci předem známé. Učitelé také zdůrazňovali nutnost nechat školení a zapojování kolegů do projektu HUMR na dobrovolné bázi. Stávalo se totiž, že někteří z kolegů byli z účasti na školení či jiné aktivitě spíše otrávení a znechucení. Každý pedagog má jiné priority a zaměřuje se na jiné oblasti, měla by mu tedy být poskytnuta možnost volby. Dalším významným nedostatkem, na který bylo upozorňováno, byla neodbornost lektorů a jejich pasivita při workshopech pro žáky. Lektori

na workshopech byli z velké části z řad dobrovolníků CHČR, jednalo se většinou o studenty vysokých škol. Ačkoli tedy měli ochotu se na projektu HUMR podílet, projevila se zde jejich nezkušenost v práci s dětmi. Tomu by dalo příště vyvarovat například předcházejícím přípravným školením. I autorka, jako jedna z dobrovolných lektorek při workshopech, z vlastní zkušenosti přiznává, že občas byla komunikace s dětmi pro ni obtížná či jí chyběli dostatečné informace o daném tématu. Sama by uvítala, kdyby jí byly předem poskytnuty odborné rady a typy v rámci připravovaných workshopů pro děti. Učitelům ze škol klasických, kde se tolik nevyužívají alternativní metody a přístupy ve výuce, neodbornost lektorů na workshopech nevadila, nebo ji spíše ani nezaznamenali a jejich práci hodnotili kladně.

Závěrem lze konstatovat, že projekty o GRV (jako byl HUMR) mají z pohledu vyučujících svůj smysl a vzhledem k současně se měnící situaci ve světě je jich i zapotřebí. Nikdo totiž nežije ve vakuu, aby se nějakým způsobem neseskal s okolními ději a událostmi. Ke globálnímu pohledu je dobré vést již od dětského věku a kde jinde tomu učit než ve škole. Učitelé však nejsou všemocní. Vjemů, které žáky ovlivňují, je hodně. Na prvním místě je to jistě rodina, způsob výchovy a dále také mediální prostředky. Pedagogům a dalším organizacím realizujícím GRV se tak může zdát, že jejich snahy jsou jen malou kapkou v moři, která se mezi ostatními informacemi přicházejícími k žákům může snadno ztratit. Avšak žádné změny ani vzdělání není možné dosáhnout okamžitě. Pedagogové musejí být trpěliví, stále se vzdělávat, prohlubovat své znalosti, být otevření změnám a novým věcem a neopouštět své dobře míněné záměry vést děti cestou porozumění, empatie a solidarity. Všechno má svůj čas a ten teprve prověří nakolik v žácích představujících budoucí generaci tyto poznatky a zkušenosti zakořenily.

Literatura

ALLUM, L., B. LOWE a L. ROBINSON. *How do we know it's working?: A toolkit for measuring attitudinal change*. UK: RISC, 2008, s. 115. ISBN 978-1-874709-10-6

BĚLUNKOVÁ, A. a O. SUCHÁNEK. *Základní zpráva průzkumu k projektu HUMR- Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce ve školách – červenec 2014*. Praha: Charita Česká republika, 2014, 15 s.

BOURN, D. *Development Education: From the margins to the mainstream*. [online] The International Journal for Global and Development Education Research, 2012, (1): 15 s. [cit. 29-12-2015]. Dostupné z: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/01A-Bourn-English.pdf>

BOURN, D. What is Meant By Development Education? *Sinergias: Diálogos educativos para a transformação social* [online]. 2014, (1): 17 s. [cit. 2016-01-06]. Dostupné z: <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/51-douglas-bourn-what-is-meant-by-development-education>

BRYMAN, A. *Social research methods*. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2008, s. 748. ISBN 978-0-19-920295-9

COHEN, L., L. MANION a K. MORRISON. *Research methods in education*. USA: Routledge, 2007, s. 638. ISBN 0-415-37410-3

CHČR: *Závěrečná zpráva o realizaci projektu HUMR*. Praha: CHČR, 2016, 22 s.

COUNCIL OF EUROPE. *Presentation of the North-South Centre* [online]. 2014 [cit. 2016-01-17]. Dostupné z: http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/About/Mission1_en.asp

ČLOVĚK V TÍSNI. Varianty: *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. Člověk v tísni, o.p.s., 2015 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani>

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2002, s. 374. ISBN 80-246-0139-7

DUDKOVÁ, L. *Development education in Austria, Czech Republic, Hungary, Slovak Republic and Slovenia*. Vyd. 1. Olomouc: Palacký University, 2008, 58 s. ISBN 978-80-244-2085-1

EZZY, D. *Qualitative analysis: practice and innovation*. 1. vyd. Australia: Allen & Unwin, 2002. ISBN 1 86508 523 5

FoRS. *Globální rozvojové vzdělávání: Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj*. Praha, 2015, 20 s.

FoRS: České fórum pro rozvojovou spolupráci. *Globální rozvojové vzdělávání: Definice GRV* [online]. 2015 [cit. 2016-01-15]. Dostupné z: <http://www.fors.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani/definice-grv/#.VpjDiVJ8v7w>

FAIRTRADOVÁ MĚSTA. *Fairtradové školy* [online]. 2011 [cit. 2016-09-10]. Dostupné z: www.fairtradovamesta.cz/ft_skoly

GUEST, G., K. M MACQUEEN a E. E NAMEY. *Applied thematic analysis*. Los Angeles, Calif.: SAGE, 2012, s. 295. ISBN 978-1-4129-7167-6

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005, s. 408. ISBN 80-7367-040-2

HORKÁ, H. a A. HRDLIČKOVÁ. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido, 1998, 101 s. ISBN 8085931540

ISHII, Y. *Teaching about International responsibilities: A comparative analyses of the political construction of development education in schools*. Comparative Education. 2001, Vol. 37, No.3, 16 s.

KLÍMOVÁ, Z. *Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce: Manuál pro učitele 2. stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií* [online]. Vyd. 2. Praha: Charita Česká republika, 2013, 50 s. [cit. 2016-01-24]. Dostupné z: <http://svet.charita.cz/res/data/026/003020.pdf>

MZV ČR: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011- 2015*. Praha: MZV ČR, 2011. 28 s.

MŠMT ČR: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: 2016, 159 s.

NÁDVORNÍK, O. a A. VOLFOVÁ. *Společný svět: Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, 2004, s. 321. ISBN 80-903510-0-X

NORTH-SOUTH CENTRE. *Global Education in Europe to 2015: Strategy, policies, and perspectives*. [online] Lisbon: North-South Centre of The Council of Europe, 2003, 194 s. [cit. 2016-01-17]. Dostupné z: https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf

PÍCHOVÁ, K., E. BURGETOVÁ, J. HURRLE a T. REJŠKOVÁ. *Rozvojové vzdělávání: Manuál pro učitele 2. stupně základních škol*. Praha, 2008, 87 s. ISBN 978-80-904161-2-3

PIKE, G. a D. SELBY. *Cvičení a hry pro globální výchovu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 253 s. ISBN 8071783692

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6

ŠVARŤÍČEK, R., K. ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007, s. 384. ISBN 978-80-7367-313-0

ZEMAN, V. *Varianty: Reforma školství v České republice*. Praha: Člověk v tísni, 2006, 32 s. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/uploads/file/1364590232-reforma%20%C5%A1kolstv%C3%AD%20v%20CR.pdf>

Přílohy

Příloha 1 – Struktura otázek rozhovoru

Úvodní otázky:

- Jaký předmět učíte?
- Kolik let učíte?

ZVO1: Jaké jsou názory a přístupy učitelů ke GRV?

TO1: Kdy jste poprvé slyšel/a o pojmu GRV? (Při jaké příležitosti/kde to bylo?)

TO2: Co jste si pod tímto pojmem tenkrát představoval/a? (Liší se vaše minulé představy od vašeho současného chápání GRV? Jak?)

TO3: Jak byste dle svého názoru GRV definoval/a?

TO4: Zapojujete témata GRV do výuky? Jaká nejčastěji? V kterých předmětech/případech?

TO5: Měla by se podle Vás zapojovat témata GRV do výuky? Proč?

TO6: Čeho chcete při zapojování témat GRV do výuky dosáhnout? Co je cílem GRV?

TO7: Jaký přístup má k zapojování témat GRV do výuky vaše škola?

ZVO2: Jak pedagogové hodnotí projekt HUMR a spolupráci s CHČR?

TO8: Jak jste se o projektu HUMR dozvěděl/a?

TO9: Co Vás motivovalo, se do projektu HUMR zapojit?

TO10: Byla to vaše iniciativa či vedení školy? A jak na to vedení reagovalo?

TO11: Co na projektu shledáváte jako pozitivní? V čem Vás nejvíc obohatil?

TO12: Co bylo podle Vás na projektu naopak negativní?

TO13: Co byste změnil/a?

TO14: Jak se podle Vás CHČR zhostila úkolu organizovat, tak velký projekt jako je HUMR? Mohl/a byste uvést nějaké připomínky k organizaci projektu?

TO15: Jakým způsobem jste s HUMREM na škole pracovali? Jaký byla vnitřní síť a struktura spolupráce učitelského sboru v rámci projektu?

SVO1 – Jak učitelé hodnotí školení v rámci projektu HUMR?

TO16: Účastnil/a jste se školení v rámci projektu HUMR?

TO17: Kolika školení jste se účastnil/a? Na jaká témata?

TO17: Zúčastnil/a jste se školení dobrovolně sám/sama od sebe či vám to někdo poradil (nařídil)?

TO19: Podporovala Vás škola ve vaší iniciativě zúčastnit se školení? Jak Vás podporovala? Setkal/a jste se a nějakými překážkami? Jakými?

TO20: Co jste se na školení dozvěděl/a nového?

TO21: Co jste si ze školení odnesla pozitivního?

TO22: Co naopak shledáváte jako nedostatky na školení?

TO23: Byla délka školení dostačující?

TO24: Domníváte se, že by se takováto školení pro učitele měla organizovat? Proč ano/ne?

SVO2 – Jak učitelé hodnotí výukový materiál ke GRV v rámci projektu HUMR?

TO25: Setkal/a jste se s výukovými materiály GRV k jednotlivým předmětům?

TO26: Využíváte tyto materiály ve své výuce?

TO27: Jaké příručky konkrétně využíváte?

TO28: Co bere na příručkách od CHČR jako největší přínos?

TO29: Jaké jsou, dle Vás, nedostatky příruček?

TO30: Jaké jsou vaše nejpoužívanější metody a aktivity do kterých zapojujete témata GRV?

SVO3 – Jaké dopady měl dle pohledu učitelů projekt HUMR na žáky?

TO31: Jak reagují žáci, když zapojujete témata GRV do výuky?

TO32: Jak spolupracují při aktivitách? Je u nich patrný zájem o dané téma GRV či nikoli?

TO33: Jaká témata jsou pro žáky zajímavá? Proč myslíte?

TO34: Která témata dělají žákům problémy? Z jakého důvodu?

TO35: Myslíte si, že žáci byli projektem HUMR nějak ovlivněni? Jak? V čem?

ZVO3: Jak se, dle pedagogů, bude GRV vyvíjet v budoucnu na českých školách?

TO36: Podpořil/a byste další projekt jako byl HUMR i v budoucnu? Proč ano/ne?

TO37: Myslíte si, že se GRV na českých školách bude v budoucnu věnovat větší prostor či nikoli?

TO38: Máte nějaké kolegy, kteří se také věnují GRV? Jakým způsobem se mu věnují?

TO39: Je podle Vás důležité, aby byla společnost informovaná o tématech GRV a měla nějaký globální přehled?

TO40: Jak je na tom s informovaností, podle Vás, česká společnost a jak jsou na tom čeští žáci?

Příloha 2 – Evaluační dotazník CHČR pro pedagogy

Dotazník pro pedagogy

Dobrý den, předkládáme Vám dotazník na závěr projektu „HUMR – humanitární a rozvojová spolupráce ve školách“. Prosíme o jeho vyplnění. Chceme se v něm dozvědět, co pro Vás bylo v našem projektu přínosné, s čím budete dále pracovat, a zjistit Vaše připomínky. Předem děkujeme!

Nejprve prosíme o vyplnění hlavičky:

Kolik let učíte? Jaké předměty vyučujete?

1. Zúčastnil(a) jste se školení v rámci projektu HUMR – humanitární a rozvojová spolupráce na školách?

Ano – Ne – Nevím

2. Pokud ano, kterého?

Obecného školení – Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce.

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách zeměpisu.

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách dějepisu.

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách matematiky.

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v uměnovědných předmětech.

3. Jak byste projekt „HUMR- humanitární a rozvojová spolupráce na školách“ hodnotil(a)?

Velmi zajímavý - Zajímavý - Neoslovil mně - Byl k ničemu - Nevím

4. Máte k projektu nějaké připomínky? (Pokud ano, napište je.)

5. Znáte Metodiky k projektu HUMR – humanitární a rozvojová spolupráce na školách?

Znám a používám je ve výuce.

Seznámil(a) jsem se nimi, ale nevyužívám je.

Nesetkal(a) jsem se s nimi.

Nevím.

6. Zaškrtněte, se kterými metodikami k projektu HUMR – humanitární a rozvojová spolupráce jste se setkal(a).

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce. Manuál pro učitele 2. Stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách ZEMĚPISU. Manuál pro učitele 2. Stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách DĚJEPISU. Manuál pro učitele 2. Stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v hodinách MATEMATIKY. Manuál pro učitele 2. Stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce v UMĚNOVĚDNÝCH PŘEDMĚTECH. Manuál pro učitele 2. Stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých gymnázií

7. Jak metodiky k projektu hodnotíte?

Velmi zajímavá – Zajímavá - Neoslovila mne - Byla k ničemu - Nevím

8. Máte k metodice nějaké připomínky? (Pokud ano, napište je.)

9. Které z následujících metod používáte při výuce?

Brainstorming	Ano – Ne – Nevím
Brainwriting	Ano – Ne – Nevím
Dikuze	Ano – Ne – Nevím
Mind map	Ano – Ne – Nevím

Peer education	Ano – Ne – Nevím
Řazení podle priorit (např. Metoda diamantu)	Ano – Ne – Nevím
Přemyšlení – diskuze – kompromis	Ano – Ne – Nevím
Strom analýza	Ano – Ne – Nevím
Jiné (prosím specifikujte):	

10. Dozvěděli jste se v projektu o pojmu „globální rozvojové vzdělávání“?

Ano – Ne – Nevím

11. Zařazujete témata globálního rozvojového vzdělávání do své výuky?

Ano – Ne – Nevím

12. Pokud ano, na jaká témata se soustředíte?

Fair Trade	Ano – Ne – Nevím
Gender	Ano – Ne – Nevím
Humanitární pomoc	Ano – Ne – Nevím
Chudoba a hlad	Ano – Ne – Nevím
Imigrace/emigrace	Ano – Ne – Nevím
Nedostatek vody	Ano – Ne – Nevím
Rozvojová spolupráce	Ano – Ne – Nevím
Rozdíly a podobnosti mezi kulturami	Ano – Ne – Nevím
Udržitelný rozvoj	Ano – Ne – Nevím
Válečné konflikty	Ano – Ne – Nevím
Zdraví (HIV, dětská úmrtnost, prevence onemocnění...)	Ano – Ne – Nevím