



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra geografie

Diplomová práce

NÁMĚTY PRO GLOBÁLNÍ
ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU S
VYUŽITÍM PEDAGOGICKÉHO
PŘÍSTUPU FILOZOFIE PRO DĚTI

Vypracovala: Eva Štěpánová
Vedoucí práce: Mgr. Petra Karvánková, Ph.D.

České Budějovice 2016



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

University of South Bohemia in České Budějovice
Faculty of Education
Department of Geography

Diploma thesis

IDEAS FOR GLOBAL DEVELOPMENT
EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL
CHILDREN USING A PEDAGOGICAL
APPROACH TO PHILOSOPHY FOR
CHILDREN

Author: Eva Štěpánová
Supervisor: Mgr. Petra Karvánková, Ph.D.

České Budějovice 2016

ANOTAČNÍ LIST DIPLOMOVÉ PRÁCE
JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Autor: Eva Štěpánová

Katedra: geografie

Studijní program: M703 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, Základy speciální pedagogiky pro 1. stupeň ZŠ

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

Název: Náměty pro globální rozvojové vzdělávání dětí mladšího školního věku s využitím pedagogického přístupu Filozofie pro děti

Druh práce: diplomová

Rok odevzdání: 2016

Počet stran + příloh: 89 + 2

Anotace:

Diplomová práce se zabývá tématem globálního rozvojového vzdělávání s využitím pedagogického přístupu filozofie pro děti. Hlavním cílem je vypracování vlastního návrhu výukového materiálu. Který se bude věnovat možnostem využití této tematiky na 1. stupni základních škol. Teoretická část je rozdělena na dvě části, v první je charakterizováno globální rozvojové vzdělávání a v druhé pak filozofie pro děti. V praktické části jsou poté uvedeny tři návrhy vlastních výukových aktivit, které jsou plně aplikovatelné do výuky vlastivědy na 1. stupni základních škol, zejména pro 4. a 5. třídu.

Klíčová slova:

globální rozvojové vzdělávání, globální výchova, filozofie pro děti, výukové aktivity, 1. stupeň ZŠ

ANNOTATION PAGE OF DIPLOMA THESIS

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA IN ČESKÉ BUDĚJOVICE

FACULTY OF EDUCATION

Author: Eva Štěpánová

Department: Geography

Study programme: M703 Primary school teaching

Field of study: Teaching for the First level of primary school
Special pedagogy basics for 1. level of basic schools

Thesis supervisor: Mgr. Petra Karvánková, Ph.D.

Title: Ideas for Global Development education of primary school children using a pedagogical approach to Philosophy for children

Type of thesis: diploma thesis

Year of delivery: 2016

Number of pages: 89 + 2

Annotation:

This thesis focuses on the topic of Global development education using the pedagogical approach of Philosophy for children. The main objective is to develop its own proposal of educational materials. Which will deal with the possibilities of using this theme to the first grade of primary school. The theoretical part is divided into two parts, the first is characterized by Global development education and the second the Philosophy for children. In the practical part we are shown three draft their own learning activities, which are fully capable of being put into teaching practice of geography at 1st level of basic education, especially for 4th and 5th grade.

Key words:

global development education, global education, philosophy for children, educational activities, 1st primary school

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

.....

V Českých Budějovicích dne

podpis studenta

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala všem, kteří mě při psaní této diplomové práce podporovali, zejména Mgr. Petře Karvánkové, Ph.D. za její odborné vedení a cenné rady.

Obsah

1. ÚVOD A CÍL PRÁCE	9
2 METODIKA PRÁCE	11
2.1 METODIKA TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE	11
2.2 METODIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE.....	12
3 DISKUZE S LITERATUROU	17
3.1 LITERATURA VZTAHUJÍCÍ SE KE GLOBÁLNÍMU ROZVOJOVÉMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
3.2 LITERATURA VZTAHUJÍCÍ SE K FILOZOFII PRO DĚTI	18
4 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA	20
4.1 VÝCHODISKA GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ	21
4.2 VÝUKOVÉ METODY	24
4.3 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA V ČESKÉ REPUBLICE	27
4.4 HLAVNÍ AKTÉŘI GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICI	33
4.4.1 STÁTNÍ ORGANIZACE.....	33
4.4.2 NESTÁTNÍ ORGANIZACE	34
4.5 SOUČASNÝ STAV GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICI	35
4.6 FINANCOVÁNÍ GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICI	36
4.7 UKOTVENÍ GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI PLATNÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ	38
4.7.1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	38
4.7.2 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA	38
5 FILOZOFIE PRO DĚTI.....	41
5.1 VZNIK PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI.....	41
5.2 PŘEDSTAVENÍ PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI.....	42
5.3 PRŮBĚH FILOZOFICKÉHO ZKOUMÁNÍ.....	45
6. GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ POMOCÍ FILOZOFIE PRO DĚTI	50
6.1 POTRAVINY, KAM SE PODÍVÁŠ	53
6.2 LETÁKOVÉ (NE)ŠTĚSTÍ	61
6.3 POVÍDÁ PETKA PETCE.....	73
7 ZÁVĚR	80
8 SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	82
9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	83

11 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	89
PŘÍLOHY	91
PRACOVNÍ LIST 1	91

1. ÚVOD A CÍL PRÁCE

Většina problémů se dá snadněji vyřešit bez filosofie. Filosofie je zapotřebí jen pro problémy, pro které není řešení (Gabriel Laub)

V dnešní době většina jedinců žije v moderní společnosti, rychle se měnícím světě, kterému je potřeba se neustále přizpůsobovat. K tomu, abychom tomuto světu porozuměli, je třeba pochopit základní rozdíly a podobnosti mezi životy lidí v různých koutech světa. Pomocníkem nám může být celoživotní vzdělávací proces s názvem globální rozvojové vzdělávání, který umožňuje a usnadňuje jedincům pochopit souvislosti ekonomické, politické, sociální, environmentální či kulturní, které ovlivňují každého z nás. Tyto dovednosti můžeme rozvíjet u každého jedince již od útlého věku, proto globální výchova získává na své důležitosti. Nabízí velké množství témat, o kterých se dá diskutovat, předkládá je novou, pro děti zábavnější formou a tyto nabyté poznatky a vědomosti se dětem lépe ukládají do paměti a jsou trvalejší, současně se rozvíjí i dětské myšlení, kritičnosti a sebekritičnosti, ale i tvořivosti přijít s novým nápadem, jak by se dal daný problém vyřešit.

Tímto vznikla samotná myšlenka tvorby diplomové práce. Odvést pozornost od světa, který zprostředkovávají média a vytvořit si vlastní reálné pojetí světa. Navrhnout vlastní výukové materiály, které by byly pro žáky nové, atraktivní svým pojetím a zároveň naučné. Přinést do výuky něco nového, zajímavého a v neposlední řadě probudit v žácích zájem o okolní svět a to nejen v místě, kde žáci žijí.

Prvním cílem autorky této diplomové práce je v teoretické části provést rozbor literatury vztahující se k tématu globálního rozvojového vzdělávání. Vymežit základní terminologii globálního rozvojového vzdělávání a jeho hlavní principy, jeho postavení ve světě. A v neposlední řadě postavení v rámci vzdělávacích dokumentů v České republice. Druhou část teoretické části bude tvořit vymezení a základní terminologie programu filozofie pro děti a definice hlavních pravidel a principů.

V praktické části se autorka pokusí na základě studia literatury vytvořit návrh vlastního výukového materiálu, který využije tematického okruhu "Globální problémy", jenž je vymezen v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 - 2015 v České republice (Mimra, Hruška, 2012), zpracovaný dle programu filozofie pro děti

(Bauman, 2013, Buckley, 2011). Výukové aktivity budou sloužit pro potřeby 1. stupně základních škol, věkově určené zejména žákům 4. a 5. ročníků základních škol. Autorka se bude snažit zacílit své výukové aktivity pro výuku prvouky, respektive vlastivědy na 1. stupni ZŠ, ale pokusí se integrovat i další předměty vyučující se na 1. stupni základních škol, jako například přírodovědu, český jazyk, matematiku apod. (Kolektiv, 2013).

Autorka se pokusí vytvořit několik velkých tematických celků, každé na jiné téma. Tyto celky budou mít pro lepší orientaci obdobnou strukturu. Budou doplněny metodickými poznámkami pro vyučující, vlastním zadáním pro samotné děti a případně i návrhem pomůcek, které budou potřeba při vybraných úlohách. Pokud bude potřeba vytvoří autorka k úlohám i vlastní pracovní listy.

2 METODIKA PRÁCE

Následující kapitola pojednává o postupu zpracování samotné práce, pomocí něhož mohlo být dosaženo konkrétních cílů této práce. Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních tematických celků - *teoretická a praktická část*, takto je proto strukturovaná i následující kapitola. Autorka předkládá i to, jakými postupy zpracovávala návrh jednotlivých výukových aktivit, které jsou nedílnou součástí této práce, v neposlední řadě také způsob práce s těmito materiály.

2.1 METODIKA TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

Prvotním krokem při tvorbě této práce bylo stanovení si hlavního konceptu, kterým se bude samotná práce ubírat, jednalo se o ten nejtěžší a nejdůležitější krok, při tvorbě diplomové práce. Poté, co si autorka vytvořila představu, stanovila si základní cíle, které chtěla, aby práce obsahovala, začala si shromažďovat potřebnou literaturu, metodické příručky, pracovní listy, publikace, dostupné webové stránky, ohledně dané problematiky apod., které byly důležité pro tvorbu, jak teoretické, tak praktické části diplomové práce.

Poté autorka zpracovala kapitoly týkající se metodiky praktické i teoretické části a také rozbor samotné použité literatury. Autorka provedla diskuzi s literaturou, kterou prostudovala, vzájemně porovnávala a nakonec písemně zpracovala a sepsala do samotné práce. Autorka zpracovávala velké množství materiálu - publikace, odbornou literaturu, didaktické materiály, kurikulární dokumenty apod., proto si autorka všechny materiály utřídila a sestavila vlastní postup ke zpracování této kapitoly, kde se snažila zúročit všechny své nově získané poznatky a veškeré postřehy.

Následně autorka tvořila teoretickou část této práce. V první části teoretické části jsou popsána východiska, kterými se globální rozvojové vzdělávání zabývá, jsou zde uvedené hlavní principy, metody a postupy, které se při globálním rozvojovém vzdělávání využívají (Horká, Hrdličková, 1998, Pike, 2004). Autorka při své práci také musela pracovat s vybranými kurikulárními dokumenty (Hejčíková, 2005, Kolektiv, 2013), aby mohla zpracovat kapitoly věnující se problematice zasazení globálního rozvojového vzdělávání ve vzdělávacích dokumentech. Posledním a neméně důležitým

zdrojem informací, které autorka využila, byly výroční zprávy (MSMT, 2014, Milěřová 2015), zhodnocující stav naplňování konkrétních cílů, jež byly stanovené v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání České republiky pro roky 2011 - 2015 (Mimra, Hruška, 2012).

Ve druhé fázi teoretické části autorka práce představuje program filozofie pro děti, jeho hlavní myšlenky, postupy a metody, které se při práci s touto metodou zásadní (Cvach 2006, Bauman, 2013, Buckley, 2011). Proto, aby autorka mohla tuto kapitolu napsat, musela opět nashromáždit potřebnou literaturu, dostupné metodické příručky a zúčastnila se i některých workshopů, aby se sama zdokonalila v metodice tohoto programu. Jednalo se o seminář na téma "Filozofie pro děti" v rámci Geografických didaktických dnů pořádaných katedrou geografie Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích a poté kurz Svět v otázkách: Globální rozvojové vzdělávání prostřednictvím Filozofie pro děti.

2.2 METODIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI PRÁCE

Před tvorbou samotných výukových materiálů autorka nejprve absolvovala z vlastní iniciativy předmět nabízený katedrou geografie s názvem Globální rozvojové vzdělávání, aby se sama zdokonalila ve tvorbě projektů a získala inspiraci pro svoji práci právě s touto problematikou. Dále pak autorka navštívila kurzy pořádané neziskovou organizací Člověk v tísni, které se specializují na problematiku filozofie pro děti. Zúčastnila se také workshopu s názvem Globální rozvojové vzdělávání v praxi aneb jak atraktivně pracovat s děním v současném světě" v rámci Geografických didaktických dnů pořádaných katedrou geografie Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích. To vše za účelem, aby si autorka přiblížila metody v samotné praxi, ne jen pomocí teoretických poznatků. Tyto absolvované programy byly pro samotnou autorku nejvíce inspirativní a také při nich získala své největší poznatky, protože si veškeré aktivity mohla vyzkoušet na "vlastní kůži". Navíc se nejednalo jen o samostatné aktivity, ale byly přidávané i postřehy z praxe, proto se autorka mohla vyvarovat některých didaktických chyb. V neposlední řadě si autorka nashromážďovala velké množství didaktických materiálů, metodických příruček, webových portálů, kde hledala pro svoji práci inspiraci.

Poté, co autorka prostudovala veškerou literaturu. Stanovila si hlavní tři okruhy témat, na něž chtěla své vlastní výukové aktivity zaměřit. Tato témata jsou velmi obecná, tvoří tedy zastřešující název daného bloku, pod kterým se pak nachází menší celky. Autorka si sama vymyslela názvy těchto velkých kapitol, tak aby byly hlavní pro děti tohoto věku atraktivní. Veškeré aktivity se snažila přizpůsobit věkovému určení žáků, tedy čtvrté a páté třídě základní školy.

První aktivita s názvem - *Potraviny, kam se podíváš* se věnuje problematice původu potravin, zda jsou lepší potraviny z České republiky, nebo ostatní dovážené z jiných zemí. Velký důraz je v tomto tématu kladen na potraviny a firmy, které jsou výhradně z České republiky, aby děti věnovaly pozornost tomu, odkud potraviny pocházejí. Následující aktivita nese název - *Letákové (ne)štěstí* a je věnována problematice doručování letáků do poštovních schránek domácností, co s takovými letáky udělat a zda mají i jiné využití. Poslední výuková aktivita se zabývá problémem recyklace a je pojmenovaná - *Povídá petka petce*. mělo by zde dojít k rozhovoru o recyklování v jejich rodině, škole či městě.

Všechny tři velké kapitoly - *Potraviny, kam se podíváš*, *Letákové (ne)štěstí* a *Povídá petka petce* mají podobnou strukturu. Na začátku každé kapitoly se nachází název *globální dimenze*, ke které je téma přiřazeno, dále pak *zasazení do Rámcového vzdělávací programu základního vzdělávání (dále jen RVP ZV), očekávané výstupy*, které by žáci absolvováním měli získat a v neposlední řadě také *průřezová témata*. Jelikož se autorka snažila do tematických celků integrovat, co největší počet vyučovacích předmětů, nachází se zde i kolonka s *mezipředmětovými vztahy*. Názvy předmětů jsou uvedeny dle RVP ZV (Kolektiv, 2013). Svě okruhy se snaží autorka zasazovat primárně do hlavního předmětu - *Člověk a jeho svět* (tedy vlastivědy a přírodovědy), ale i nachází se zde i předměty jako je *Český jazyk, Pracovní činnosti, Tělesnou výchovu* a další. Jelikož si svou aprobací autorka může dovolit integrovat větší množství předmětů a hlavně pokud si děti zažijí dané téma ve více činnostech, je pro ně lépe představitelné, dochází k učení spontánnímu, které je na prvním stupni daleko žádanější.

Časovou dotaci autorka ve svém přehledu neuvádí, jelikož časová dotace při práci s filozofickými tématy je často s každou třídou individuální, jelikož většina dětí nemá

ještě s filozofováním žádné zkušenosti, nejde tato dotace, proto odhadnout. Dobrý vyučující pozná, jak je jeho třída aktivní při delších debatách a lépe si proto odhade svoji časovou náročnost.

Dále pak následuje *samotný příběh*, který je úvodem do každé kapitoly. Všechny příběhy, které se ve výukových materiálech objevují, si sepsala autorka této práce sama. Snažila se dbát i na věkové zvláštnosti těchto dětí, proto příběhy nejsou příliš dlouhé, aby děti stále při čtení příběhu dokázaly udržet pozornost. Prvotním krokem při práci s tímto příběhem je přečíst si jej v každé kapitole autorka uvádí různé varianty, jakými je možno provádět četbu, aby se nejednalo o stereotypní práci. K výchozímu textu i sama autorka vytvořila seznam *doporučených otázek*, které se mohou po přečtení daného textu použít, které se dají variovat, ale dají se využít i otázky, které vzešly z dané hodiny z podnětů samotných žáků. K průběhu filozofického zkoumání vytvořen postup, který zastává některé hlavní názory, jako například, že děti o otázkách společně diskutují, hledají odpovědi na otázky, snaží se přijít s nějakým řešením, jak daný problém vyřešit, učitel ve své roli má dbát na názory všech dětí, žádný názor v odpovědích není špatný. Také do této situace se snaží učitel nezasahovat, jelikož by mohl některé děti ovlivnit svým názorem a děti pak se svým myšlením nepokročily dopředu, jen by pak převzaly názor "authority".

Hodina filozofického zkoumání se může skončit po zodpovězení všech otázek, ale pokud by chtěl učitel s daným tématem pracovat déle, vytvořila autorka další návodné aktivity, které mohou téma více představit. Proto ke každému tématu sepsala diplomantka dalších 3-5 dílčích činností, které v sobě právě integrují i další předměty, než právě jen *Člověk a jeho svět* (vlastivěda a přírodověda). Činnosti se dají využít buď jednotlivě, kdy se dá použít jen jedna, nebo v bloku, kdy opravdu využijete všechny aktivity. Ke všem činnostem jsou vytvořené *metodické poznámky, zadání pro děti*, pokud je potřeba i návrh *potřebných pomůcek* k dané aktivitě, i když většina aktivit je realizovatelná i bez pomůcek. Veškeré aktivity se sama diplomantka snažila vybrat, co nejrůznorodější, aby zabavily, co nejširší dětské publikum. V některých tématech uvádí autorka i své vlastní *typy*, co by se k dané aktivitě dále mohlo ještě vztahovat, například odkaz na zajímavá videa.

Na konci každé kapitoly sepsala autorka vlastní *závěr* o dané aktivitě, k čemu by měla sloužit, jak si dané téma představovala ona sama. Dále pak nechala volnou kolonku na *celkové hodnocení* a dále je zde i prostor k *vlastním poznámkám* učitelů, aby si oni zde mohli zapsat svoje poznámky, postřehy apod.

Pro práci se všemi aktivitami autorka vymyslela a vytvořila hlavní postavu, která může všechna témata spojovat, děti se s ním tak lépe ztotožní a bude pro ně více autentický, nebudou se pak bát vyjádřit svůj názor ani ty děti, které jsou více bojácné. Touto hlavní postavou je *pan Zeměkoule*, který má jednu základní podobu a může provázet každý příběh (*základní podoba, obrázek číslo 1*), děti jej mohou využít jako nástroj pro přihlášení při filozofickém rozhovoru, nebo při jakékoliv aktivitě.

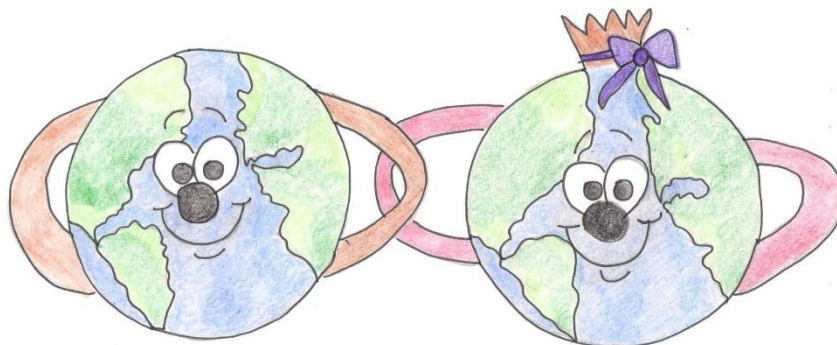
Autorka ale vymyslela a nakreslila více jeho výrazů, aby se dal lépe modifikovat. Existuje varianta pro společnou práci dětí (*společná práce, obrázek číslo 2*), další podoba, když budou mít děti nějaký problém, na jehož řešení se budou potřebovat poradit s učitelem (*potřebuji poradit od učitele, obrázek číslo 3*) a v neposlední řadě myslela autorka i na sebehodnocení a celkového hodnocení hodin (*hodnocení, obrázek číslo 4*). Toto hodnocení může sloužit poté, jako podklad právě do kolonky celkové hodnocení. Může se zde uvést, jak celou hodinu viděl samotný učitel, ale i děti. Vytvořila tedy postavu pana Zeměkoule, který slouží právě k těmto účelům, kdy děti mohou hodnotit buď za sebe samotné, nebo celkově třída může určit, jak se jim daný den pracovalo.

Obrázek číslo 1: Pan Zeměkoule - základní podoba



Zdroj: vlastní zpracování autorky, 2016

Obrázek číslo 2: Pan Zeměkoule - společná práce



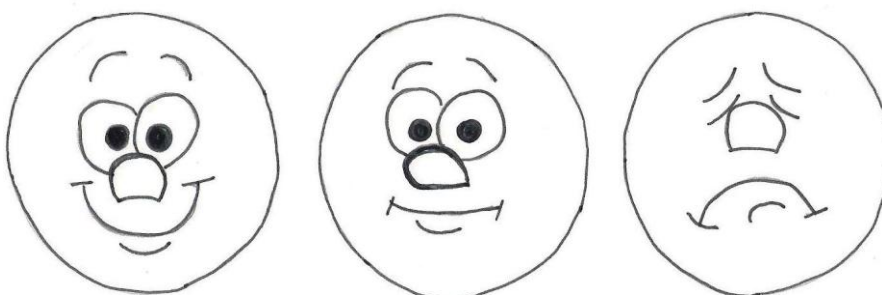
Zdroj: vlastní zpracování autorky, 2016

Obrázek číslo 3: Pan Zeměkoule - potřebuji poradit od učitele



Zdroj: vlastní zpracování autorky, 2016

Obrázek číslo 4: Pan Zeměkoule - hodnocení



Zdroj: vlastní zpracování autorky, 2016

3 DISKUZE S LITERATUROU

V této kapitole se autorka zabývá použitou literaturou, díky níž předkládaná práce vznikla. Autorka rozdělila jednotlivé publikace do kapitol, podle hlavního zaměření tématu, ke kterému se vztahují. Na základě tohoto zaměření vznikly následující kapitoly:

3.1 LITERATURA VZTAHUJÍCÍ SE KE GLOBÁLNÍMU ROZVOJOVÉMU VZDĚLÁVÁNÍ

Teoretická východiska jsou čerpána z PIKE (2004), kde jsou uvedena východiska pro globální rozvojové vzdělávání, jsou postavena na propracovaném filozofickém a pedagogickém základě. Dílo tohoto autora je stěžejním pro tvorbu předkládané diplomové práce. PIKE a SELBY (2000, 2009) v dalších dílech uvádí své teoretické poznatky do praxe a předkládají spoustu návodných aktivit pro práci.

Z českých autorů lze vyzdvihnout autorky HORKOU a HRDLIČKOVOU (1998), navazují na Pike a Selbyho, autorky taktéž rozebírají teoretická a filozofická východiska, sledují souvislosti tohoto směru. Autorky vyvozují ve své publikaci současně i požadavky na učitele, zvláštní důraz kladou na životní prostředí a vztah k ostatním oblastem globální výchovy.

Samotný koncept globálního vzdělávání můžeme najít v díle NÁDVORNÍKA, VOLFOVÉ (2004), tyto dva autory lze považovat za největší odborníky na globální rozvojové vzdělávání v České republice, nezabývají se kořeny globálního rozvojového vzdělávání, ale ve svém díle spíše charakterizují cíle a obsah vzdělávání. Tato publikace je pojatá jako příručka pro učitele, ukazuje některá konkrétní témata, o kterých nechybí ucelené informace.

Teoretická východiska vystihuje český dokument Národní strategie Globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 - 2015 (MIMRA, HRUŠKA, 2012), pod záštitou Ministerstva zahraničních věcí, ve kterém jsou rozpracovány všechny klíčové sektory, nejen formální vzdělávání, dalším dokumentem, který charakterizuje výsledky Globálního rozvojového vzdělávání v České republice je zpráva MILÉŘOVÁ (2015) instituce *České fórum pro rozvojovou spolupráci*. K dalším pramenům lze přiřadit

oficiální zprávy institucí a organizací, zastoupené autory O'LOUGHLIN , WEGIMONT (2008) a KRAUSE (2010).

Tématem globálního rozvojového vzdělávání se v České republice zabývá mnoho neziskových organizací, které vydávají své vlastní publikace nebo překládají publikace z cizojazyčných originálů. Jednou z těchto organizací je například Člověk v tísni (pomocí vzdělávacího programu Varianty). V rámci níž vznikla například publikace od SKALICKÁ a kol. (2009), kde se nachází krátká charakteristika tohoto směru a také shrnující poznatky vyučování Globálního rozvojového vzdělávání na vybraných školách. Publikace od BLAŽKOVÉ a kol. (2012) je věnována postojovým cílům a dopadům, které má výuka globálního rozvojového vzdělávání na postoje jednotlivých žáků. SKALICKÁ (2012) vydala ještě publikaci, kde charakterizuje pojem globální rozvojového vzdělávání a metodické listy s důkladným popisem jednotlivých aktivit.

Organizace Člověk v tísni vydala i sérii publikací pod zastřešujícím názvem Bohouš a Dáša. Jedná se například o publikace těchto autorů NÁDVORNÍK, CHÁRA (2006), KRATOCHVÍL (2008), HUSOVÁ, JEŘÁBEK (2009), LEBEDA (2009), KLÁPOVÉ (2012). V těchto publikacích se nachází vždy několik hlavních témat, u kterých najdeme vždy obecné informace a pak na téma navazující ukázkové aktivity, které se dají realizovat ve vyučovacích hodinách. Dalším zdroje, který autorka ve své práci použila byly internetové zdroje zejména GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ (2012) či ZAŽIJ SVĚT (2016). Všechny tyto publikace byly využity, jako inspirace při tvorbě praktické části překládané diplomové práce.

Za nejnovější tituly, ze kterých autorka při své práci čerpala lze považovat DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL PROJECT (2013), kde je charakterizována globální dimenze a pak její specifické klíčové oblasti. Zasazením a ukotvením Globálního rozvojového vzdělávání v rámci vzdělávacích programů se zabývá KUČEROVÁ, KUBELKOVÁ a kol. (2015), ve svém díle uvádí Globální rozvojové vzdělávání do konkrétních vzdělávacích programů a jsou zde ukázány i příklady praktických ukázek pro výuku v nejrůznějších vyučovaných předmětech.

3.2 LITERATURA VZTAHUJÍCÍ SE K FILOZOFII PRO DĚTI

Při sestavování kapitoly o filozofii pro děti vychází autorka z mnoha rozdílných zdrojů. Mezi hlavní zdroje můžeme řadit knihy zabývající se teorií samotného výukového

směru LIPMAN (1982), BAUMAN (2013), CVACH (2006), BAUMAN, CVACH (2008) kde je stručně charakterizován tento výukový směr a doplněn o konkrétní příklady, jeho využití. Další publikacemi popisující tento výukový směr jsou od BUCKLEY (2011). Metody a aktivity jsou popsány i v díle od ZOLLER (2002), která vychází z metodiky filozofie pro děti a snaží se jí aplikovat na děti předškolního a školního věku.

Druhým zdroje informací při tvorbě této kapitoly, byly samotné filozofické příběhy. Jedním z prvních autorů je GAARDNER (2002, 2004), který přináší témata náboženství pomocí svých filozofických příběhů. Další inspiraci pro filozofické příběhy se objevuje v dílech, které vydává Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích v rámci své řady "Filozofie pro děti: prevence násilí". Jedná se o překlady děl autorů SHARP (2010, 2011), COTÉ a SASSEVILLE (2011), LAURENDEAU (2011) či LIPMAN (2012). Knihy od těchto autorů zaměřeny na různorodá témata zabývají mezilidskou a společenskou rovinou, jako například násilí, přátelství, zamýšlení nad věcmi běžného života, strachem, touhou, lidskými právy apod. Většina těchto publikací je zaměřena na děti, které navštěvují základní školu a jsou k těmto publikacím vytvořené i metodické příručky, které přinášejí náměty, jak s těmito texty pracovat, a také některá cvičení a aktivity na rozvoj myšlení jedinců. Rovněž MUCHOVÁ (2011) se zabývá tématy zaměřujícími hlavně na otázky náboženství. Dílo od GAUT a GAUT (2012) je praktický průvodce filozofií pro děti předškolního věku. Nacházejí se zde příběhy, ale opět i metodické poznámky a průvodce, jak s daným tématem pracovat.

Při tvorbě praktických materiálů využívala autorka i literaturu zabývající či psychologii ČÁP (2001), nebo samotnou metodikou vyučování, jako například KAŠOVÁ (1995), PETTY (2002), MAŇÁK, ŠVEC (2003) či SKALKOVÁ (2007). Svou inspiraci našla i v díle od TOMKOVÉ, KAŠOVÉ a DVOŘÁKOVÉ (2009) a v neposlední řadě také v díle od KOPŘIVA (2008).

4 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA

Od konce 20. století je novým charakteristickým rysem hledání nových horizontů v oblasti výchovy a vzdělávání. Dochází k hledání koncepcí či konkrétních opatření k řešení situace současného světa či člověka. Lidstvo je postaveno před problém, řešit na sebe navazující krizové jevy, které bývají většinou globálního charakteru, zasahující bezprostředně a velice intenzivně do lidského života, ať už do života jednotlivců či lidstva jako celku (Nádvorník, Volfová, 2004).

Nejedná se pouze o obvyklou a periodicky se opakující hospodářskou krizi, ale o jev, který přivádí lidstvo do situace ohrožení. Vyústěním tohoto vývoje mohou být dvě krajní alternativy, buď sebezničení lidstva a celé planety, nebo dojde ke kvalitativní systémové změně. Člověk se v této době stává obětí své dokonalosti, které je tvůrcem. Vše, co člověku pomáhalo, bylo výkonné, rychlé, pohodlné se začíná obracet proti přirozenosti každého člověka. Vedle obecně přijímaného hmotného blahobytu, materiálního pokroku se zřetelněji ukazují globální problémy lidstva. Dochází ke kritice idey pokroku, která je příčinou nezdravého vývoje moderní společnosti. Společnost se poté stává bezohledná k přírodě, konkurenci a intoleranci obecně. Dochází k procesu uniformizace lidských hodnot, k následné ztrátě kulturní rozmanitosti a také ke ztrátě různých životních způsobů. V neposlední řadě dochází k ohrožení hodnotového systému, zejména v oblastech úcty k přírodě, ostatním lidem, vzájemné toleranci a spolupráci mezi jednotlivými živými bytostmi (Pike, 2004).

Jedním z řešení je tedy to, že lidstvo musí v průběhu let zásadně změnit své myšlení a chování, jinak nepřežije. Hlavní sférou změny by měla být sféra lidského ducha, vědění, sebeuvědomování, sebepojetí, vztahu člověka k sobě samému, svému okolí a hlavně celému světu (Pike, 2004).

Další příčinou, která vedla a vede k objevování nových přístupů v pedagogice je krize školy a s tím související krize výchovy a to jev jak všeobecný, tak celosvětový. Tato krize se projevuje nízkou efektivností poskytovaného vzdělání, nudou v průběhu vyučovacího procesu, nezájmem většiny studentů k institucionálnímu vzdělávání. Dochází k nedoceňování školského systému, jako nástroje k oživení ekonomiky a rozvoje lidských zdrojů (Horká, Hrdličková, 1998).

4.1 VÝCHODISKA GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Můžeme najít mnoho východisek pro globální rozvojového vzdělávání. Prvním typem, kterým se bude autorka zabývat jsou filozofická východiska globálního rozvojového vzdělávání. Základním východiskem globální výchovy je tzv. *systémové chápání světa* a to nejen z hlediska prostoru přírodního a časového, ale i z hlediska lidského. Toto chápání světa vidí jednotlivé věci, skutečnosti, jevy, všechny prvky reality jako navzájem propojené, ovlivňující se, rychle a dynamicky se vyvíjející. Člověk sám i vše, co jej obklopuje, existuje v řadě vazeb, vzájemných souvislostí i vztahů. Poprvé s tímto pohledem na svět přichází myšlenkový směr označovaný jako holismus na počátku 20. století. „*Holismus zdůrazňuje systémový charakter živých organismů a moment vnitřní dynamiky, regulaci i autoregulaci celistvost* (Horká, Hrdličková, 1998, str. 15).“

Systémové pojetí světa vidí skutečnosti, věci, jevy, jednotlivé prvky vzájemně propojené, dynamicky se vyvíjející a vzájemně se ovlivňující. Celý svět pak vidí, jako pavučinu, nebo síť, která je uspořádána mnohvrstevně. Přítomnost této pavučiny každý jednatel pocítuje každodenně. Jednotlivé vztahy v životním prostředí, které spojují jednotlivé organismy v jedinou síť na Zemi, určují i roli lidstva a to jak na úrovni lokální, tak na té globální. Existují čtyři vzájemně propojené vztahy globální podstaty současného světa (Pike, 2004).

Prostorová globalita, která vyjadřuje propojenost světa v jednotlivých směrech, souvislostech a oblastech (jako například obchod, doprava, živelné katastrofy a jejich dopady, surovinová závislost aj.). Současné globální vztahy se liší od minulosti hloubkou, četností a měřítkem, jež znamená počet a rozpětí lidských činností a oborů, které ovlivňují globální podobu světa. Lidstvo si zvyklo v prostorové globalitě žít a počítat s ní. Nic nelze chápat izolovaně, podle teorie systémů, vše musí být chápáno jako dynamický a mnohvrstevný systém (Pike, 2004).

Časová globalita sleduje stupeň změn probíhajících v nynějším světě z pohledu časového. Rychlost s jakou dochází k některým změnám, například technologickým či sociálním, znemožňuje některým jednotlivcům, či dokonce skupinám se přizpůsobit. Jedinci se nedokáží totiž vyrovnat se samotnou rychlostí a hlavně dopadem těchto změn. Lidstvo se nachází v takové situaci, kdy změny probíhají tak rychle, že další existence lidstva bude vyžadovat neustálé posuzování hodnot, potřeb, tužeb, ale i vzorců

chování každého jednotlivce. Můžeme hovořit o tzv. globálním pojetí budoucnosti, který předpokládá mimo jiné řadu možných budoucností, kde dochází ke zdůraznění volby budoucnosti, aktivní účasti na budoucnosti, či její ovlivnění ať už jednotlivci, či skupinami. Dále toto pojetí zdůrazňuje fakt, že je lepší, než se učit z krize špatnému předcházet a v neposlední řadě, zdůrazňuje jedinečnost každé přítomnosti a její význam pro budoucí generace (Pike, 2004).

Dále můžeme hovořit o tzv. *lidském (vnitřním) rozměru globality*, jež vychází ze stavu současného světa a povahy každého jednotlivce. „*Pojetí lidských možností učení je založeno na myšlence, že povaha a bytí jednotlivce a povaha a stav globální společnosti jsou vzájemně propojené* (Pike, 2004 str. 34). Tvrdí tedy, že všechny pozitivní změny vnějšího systému jsou závislé na kvalitě lidského činitele. Aby dosažení pozitivní budoucnosti bylo zrealizováno, měl by být lidský činitel zaktivizován v pozitivním směru, ať už ve smyslu jeho zájmů, potřeb, motivů, nebo jeho vnitřních schopností. Jedním takovýmto prostředkem může být právě globální výchova, při které dochází k respektování jednotlivých forem a vrstev skutečnosti, přírody, člověka, lidské kultury, ale i společnosti. Právě globální výchova nabízí některé tendence, jako například přechod od kvantity ke kvalitě, dále pak přechod od nezávislosti a soutěživosti jedinců k vzájemnému propojení, či dokonce spolupráci. Omezení snah lidské činnosti ovládnout přírodu, ale spíše žít s ní ve vzájemné shodě. Jako další tendenci globální výchovy můžeme uvést například přechod jedince v člena organizace, nikoliv nadvládu organizace, či přijetí názorové plurality a účasti jednotlivců na dění kolem nich (Horká, Hrdličková, 1998). Další možnou cestou může být vychovávat jedince k respektování jedinečnosti každé osobnosti, ale také respektování jednotlivých kultur (Pike, 2004). V neposlední řadě k pojetí práce jako sebenaplnění, uspokojení a přínosu pro každého jednotlivce. Právě proto je podstatou globální výchovy je převzetí odpovědnosti, jak za lokální, tak i globální svět, chápání všech souvislostí celku. Respekt k přírodně společenskému celku, který může být ohrožený, ale i chráněný. Globální výchova má však i svůj ekologický rozměr, který odpovídá aktuálním požadavkům přeměny společnosti k trvale udržitelnému rozvoji života na Zemi, který má být veden s ohledem na životní prostředí a rozvoj společnosti (Horká, Hrdličková, 1998).

V neposlední řadě čtvrtý rozměr globality v systémové povaze souhrnu všech globálních problémů. Globální problémy definujeme jako: „*Současný jev ovlivňující životy lidí anebo zdraví planety nebezpečným nebo potencionálně nebezpečným*

způsobem (Pike, 2004, str. 35).“ Mají svoje makro i mikro důsledky, tyto důsledky ovlivňují, jak vnitřní a vnější život jednotlivce, tak i život celé společnosti. Můžeme najít mnoho konkrétních příkladů globálních problémů například: rasismus, hrozbu jaderné války či znečištění životního prostředí. V dřívějších dobách bylo možné vidět problémy odděleně a jejich řešení hledat jednotlivě. Dnes se však na problémy musí hledět jako na systém, který nelze oddělit (Pike, 2004).

Druhým východiskem, který by autorka ráda zmínila je *konstruktivismus*, jelikož většina snah o zkvalitnění vzdělávání vychází právě z konstruktivismu, tedy teorie, že žákům mohou učitelé předávat poznatky, ale k opravdovému porozumění dochází až tehdy, kdy žák začne s těmito poznatky sám, aktivně pracovat, novým způsobem je tedy konstruuje. Veškerá výuka by teda měla nabízet možnost pracovat s poznatky. Nejdříve by se mělo jednat o poznatky fyzické (manipulace s hračkami jiných kultur). Poté, co si žák připraví, vybuduje nějakou představu, může probíhat jeho činnost mentálně (psaní eseje, výroba plakátu) (Stará, 2015). Neméně podstatnou myšlenkou tohoto směru je to, že žák má vytvořenou nějakou představu toho, jak vypadá svět kolem něj, ta je nejvíce spojená s jeho vývojovými předpoklady. Pracuje se tedy s pojmem prekoncept (spontánní koncept žáků), jedná se o výsledek všech interakcí žáka s jeho prostředím, představují vysvětlení, která jsou žákovi vlastní a jsou neustále přebudovávány (Skalková, 2007). Tato představa je základem pro vnímání a porozumění dalším informacím, kterým se jedinec učí. Výuka by měla tuto představu modifikovat a zdokonalit ji. Učitelé by měli tyto představy (prekoncepty) pozorovat a analyzovat, to lze provádět mnoha způsoby například společný brainstorming, esej, nedokončené výroky apod. Na základě analyzování by měl poté učitel plánovat a realizovat svoji výuku tak, aby si žáci uvědomili samotný problém, vyvolalo to u nich napětí mezi jejich dosavadním prekonceptem a novou informací (Stará, 2015).

Jedním z velmi vlivných směrů konstruktivismu je směr nazývaný *sociální konstruktivismus*, který zdůrazňuje fakt, že učení je sociálním procesem, kdy tedy k samotnému procesu učení dochází v rozhovoru s druhými lidmi v sociální interakci. Proto je například vhodné dbát na to, aby učitel zprostředkoval dostatek forem sociálního učení v jednotlivých vyučovacích hodinách (Stará, 2015).

4.2 VÝUKOVÉ METODY

Nelze říci, které výukové metody jsou pro výuku globální rozvojového vzdělávání jsou více, či méně vhodné, záleží na výběru samotném tématu.

K výuce globálního rozvojového vzdělávání se dají využít klasické frontální metody jako například *výklad*, *prezentace*, *přednáška* apod. Které zprostředkovávají poznatky v soustavném, logicky učleněném a většinou delším projevu. Pokud je to možné je dobré, při těchto metodách přidat tzv. problémový charakter, kdy se v úvodu formuluje problém a během přednášky, či prezentace se řeší za spoluúčasti žáků, nebo také řečnická otázka obrazné vyprávění či možnost doplnění slovního výkladu nějakými názornými pomůckami. To vše může sloužit, jako oživení těchto výukových metod (Skalková, 2007). Tyto metody mají své zřejmé výhody jako například to, že může jít o rychlé seznámení s daným tématem, pokud učitel ovládá umění vysvětlovat, dovede žáky pro věc nadchnout, nevyžadují mnoho přípravy ani pomůcek, může být veden na úrovni odpovídající aktuálním znalostem třídy a učitel se může řídit aktuálními potřebami třídy apod. Ale existují i různá negativa a úskalí těchto metod, z nichž se dá vyzdvihnout například to, že výklad může být nudný, žáci nejsou aktivně zapojováni do hodiny, nemají příležitost použít naučené znalosti, soustředění žáků při těchto metodách bývá kratší a hlavně neexistuje při těchto metodách zpětná vazba, takže učitel neví, zda žáci danému tématu porozuměli, či nikoliv. Tyto výukové metody vyžadují od žáků velké myšlenkové úsilí a schopnost koncentrace pozornosti na delší dobu, čehož žáci na 1. stupni nejsou schopni, proto se tyto metody při výuce neuplatňují do takové míry, ale doporučují se například následující (Petty, 2002, Skalková 2007).

Jednou z nich může být *diskuze*. „*Diskuze je vzájemným rozhovorem mezi všemi členy skupiny, v němž jde o vyjasnění stanovené problematiky* (Skalková, 2007, str. 191).“ Jedná se o slovní dialogickou metodu, měla by probíhat v nesoutěživé a objevné atmosféře, při níž mají žáci možnost vyjádřit své myšlenky, názory a mohou i vyslechnout názor ostatních ze skupiny. Cílem této diskuze není obhájit svůj názor, ale spíše se poučit ze samotné diskuze, nebo najít shodu mezi diskutujícími. Je důležité, aby měl učitel diskuzi dopředu naplánovanou, nebo alespoň stanoveny cíle, kterých chce v průběhu diskuze dosáhnout, může si také stanovit její plán apod. Pokud by nebyla diskuze naplánována, mohla by se zvrhnout k jinému tématu, nebo k bezúčelnému ventilování názorů jednotlivých členů. Pro rozvinutí diskuze je vhodné si

také si předem promyslet otázky, vhodnější pro diskuzi jsou otevřené otázky, které vyžadují potřebnější a osobnější odpověď autora promluvy. Důležitou částí při přípravě je i volba tématu, které by mělo být autentické, jednotlivci by o něm měli mít už nějaké informace a do jisté míry by mělo být i kontroverzní (Petty, 2002). Diskuze se uplatňuje v mnoha variantách jako například diskuze během přednášky, diskuze v malých skupinách řetězová diskuze apod. (Maňák, Švec, 2003). V rámci diskuze jsou důležité i diskusní kompetence, které jsou velmi komplexní a vyžadují celou řadu dílčích dovedností, například umět se stručně a jasně vyjádřit, naslouchat druhým, argumentovat apod. Tyto kompetence nevznikají u jedinců hned, ale je potřeba je trénovat, proto je vhodné zařazovat nejprve diskuze v malých skupinách a až později se pustit do diskuze s celou třídou. Vhodnou formou podpory diskuze je i to, že jednotlivci ve skupině přidělíme roli moderátora, či povzbuzovače. Po skončení diskuze je žádoucí ji shrnout, určit členy, které do diskuze nejvíce přispívali a co by mohli jednotliví členové zlepšit v příští diskuzi (Stará, 2015).

Diskuze může mít i svou další obdobu, ta se nazývá *metoda continua*, někdy překládána, jako metoda diskusní pavučiny. Kdy jsou jednotlivci požádáni, aby zaujali určité stanovisko na pomyslné stupni - například zásadně souhlasím, či zásadně nesouhlasím. Tuto pozici vyjádří tím, že zaujmou určité místo ve třídě, které odpovídá jejich názoru, svůj názor poté obhájí a vysvětlí proč jej zastávají. Pozice není fixně dána, pokud je jedinec po argumentaci ostatní přesvědčen o jiném názoru, může svou pozici změnit (Stará, 2015).

Další využitelnou metodou při výuce globálního rozvojového vzdělávání je *debata*. Kdy opět dochází k rozhovoru všech členů ve skupině, ale jedinec přichází s určitým svým názorem, který si snaží před ostatními obhájit, dochází tedy k tomu, že si řečníci vzájemně konkurují. Nejde o to, aby se problematika vyjasnila, ale o to, aby řečníci jedinec přesvědčil ostatní o svém názoru. Právě při debatě se nejvíce rozvíjejí výchovně komunikační dovednosti (Stará, 2015).

Využívá se i *komunitního kruhu*, kdy jedinci společně se svým vyučujícím sedí v kruhu a vyjadřují své názory, pocity, přání, případně i hodnocení. To, že jsou žáci uspořádáni do kruhu má dvojí význam, za prvé přispívá to k soudržnosti, bezpečnému prostředí a upravuje vztahy ve skupině. Za druhé přispívá k osobnostnímu rozvoji každého jednotlivce. Komunitní kruh se řídí základními čtyřmi pravidly, mluví vždy jen jeden

a pořadí je dáno buď určitým pravidlem, nebo předáváním některého předmětu apod., dále má právo jednatlivec zdržet se svého slova, pokud nechce se vyjadřovat, hovořit nemusí, může své slovo předat dál. Neméně důležitými pravidly jsou pak vzájemná úcta a diskretnost což znamená, že cokoliv bylo řečeno v komunitním kruhu se nevynáší ven. Učitel je v roli pozorovatele a povzbuzovatele, který koriguje diskusi, sleduje názory dětí, případně dodržování pravidel. Někdy se při komunikaci v komunitním kruhu využívá krom verbální i nonverbální komunikace, například grimasa apod. (Kopřiva, 2008).

Metoda *brainstormingu*, tedy tzv. burzy nápadů či bouře mozků, využívá zkušenosti a představy jedinců. Nejedná se o metodu, která zajišťuje vyřešení problému, spíše jde o vytvoření nápadů a návrhů na řešení problému (Maňák, Švec, 2003). V první fázi této metody vzniká velké množství tvořivých nápadů, které jsou spjaty s danou tematikou a všechny tyto nápady se zapisují. Jsou přijímány všechny návrhy, jedná se o kvantitu, ne kvalitu, je zakázáno v první fázi tyto nápady hodnotit, návrhy jsou společným vlastnictvím celé skupiny. Jakmile přestanou padat nové návrhy brainstorming skončí a dochází k analýze těchto nápadů, třídění, popřípadě syntéze těchto nápadů. A k samotnému výběru nejlepšího, například pomocí hlasování, či tajného hlasování, hlasování s více koly apod. V praxi se poté využívá různých druhů brainstormingu, nejvíce rozšířený je tzv. formální brainstorming při němž učitel má roli zapisovatele a ostatní říkají své nápady, využít se dá i tzv. skupinový brainstorming, kdy žáci v malých skupinách zapisují své nápady (Petty, 2002).

Brainstorming může probíhat i individuálně, kdy jedinec si sám zapisuje své nápady, které pak následně přilepí společně s ostatními na velký arch papíru a této formě se pak říká buď *brainwriting*, nebo individuální brainstorming (Petty, 2002). Může být také v podobě nápadů napsaných na malé lístky papíru, kdy jednotlivci napíší svůj nápad na papírek, který následně nalepí na tabuli. To pak umožňuje operativní práci se všemi vyprodukovanými nápady, které se pak dají seřazovat do skupin podle příbuznosti, podle obsahu apod. (Maňák, Švec 2003). Metoda brainwrittingu vede k podpoře tvořivého myšlení, použití fantazie a k originalitě. Také odstraňuje u dětí psychické bloky a trému, která se může během vyučovacích hodin objevit (Stará, 2015).

Model EUR (evokace - uvědomění významu - reflexe) pomáhá propojovat staré poznatky s nově nabytými a tyto nově získané poznatky pomáhá integrovat do systému

znalostí, které už jsou osvojeny (Petty, 2002). Jde o třífázový model složený z evokace, uvědomění si významu nových informací a reflexe. V první fázi evokace si jedinec vybaví poznatky, které už o daném tématu má, co si o tématu myslí, nebo jak se ho dotýká. Ostatní jedinci ve skupině zjistí, jak dané téma vidí ostatní a také tato část pomáhá k osobnímu spojení, vyvolání otázek a obecně jedince naladí na další část. Cílem evokace jsou aktivizace studenta, vzbuzení jeho zájmu a také to, aby si vytvořil určitou strukturu toho, co o daném tématu ví. Další částí je poté uvědomění si významu nových informací, kdy jedinec, nebo skupina dostává nové informace, pracuje s nimi, diskutuje o nich apod. Nové informace může získat čtením textu, shlédnutím filmu či experimentováním. V této fázi jde o učební fázi, kdy má učitel na žáka největší vliv. Závěrečnou fází je fáze reflexe, v rámci té se poté část informací a otázek uzavírá, dochází ke třídění informací do různých tematických celků apod. Dochází také k přehodnocení informací, které již jedinec zná, popřípadě může i některé informace zahodit, pokud jsou staré a nepotřebné. Důležitým okamžikem reflexe je individuální zamyšlení jednotlivce (Nádvorník, Volfová, 2004).

Učení zážitkem umožňuje jednotlivci, či skupině přímé zapojení do studovaného problému. Zahrnuje osobní pocity, postoje, hodnoty apod., které jedinec používá při rozhodování, nebo je jednotlivci dané situace přinášejí. Důležitou roli zde opět hraje reflexe, dává smysl a dovysvětluje předchozí situace, pomáhá jednotlivcům si uvědomit, co se dělo a uvědomit si z toho užitečné závěry do budoucna (Zažijsvět, 2016).

4.3 GLOBÁLNÍ VÝCHOVA V ČESKÉ REPUBLICCE

První snahy o globální rozvojové vzdělávání v České republice jsou spjaty s polistopadovými událostmi roku 1989. Změna režimu a politické situace přinesla i do oblasti vzdělávání změnu témat, proto sem začala pronikat i témata, jako globální rozvojové vzdělávání. Česká republika navázala na historii pomoci zemím ze socialistického bloku, kterou poskytovala v 70. a 80. letech. V roce 1995 po vstupu do OECD obnovila svůj program zahraniční spolupráce. Po vstupu do Evropské unie (dále už jen EU) pak velice transformovala a modernizovala program zahraniční spolupráce. Primárním cílem této změny je omezení chudoby v rozvojovém světě, dále pak sekundárním cílem je budování dobrých vztahů s rozvojovými zeměmi a pomáhá zajišťovat bezpečnostní, politické, ekonomické a environmentální zájmy České

republiky. Koordinátorem této podpory se stalo Ministerstvo zahraničních věcí (dále jen MZV ČR), které pomáhá i k zajištění informovanosti a podpory domácí veřejnosti.

V roce 2002 můžeme datovat první zmínku o globální rozvojovém vzdělávání na úrovni vládního dokumentu s názvem *Koncepce zahraniční rozvojové pomoci České republiky na období 2002-2007*, kde se Česká republika přihlásila k mezinárodním rozvojovým principům. Jedním z cílů zde bylo stanoveno „posílení veřejného mínění v ČR ve prospěch solidarity s rozvojovým světem a poskytování vládní zahraniční pomoci (Mimra, Hruška, 2012, str.7).“ To, že Česká republika má ke globální rozvojovému vzdělávání aktivní přístup se projevilo i reformou vzdělávacího systému, kdy se celý systém decentralizoval. Odpovědnost za aktivní přístup učitelů, jejich profesní růst apod., převzaly regiony a samotné školy. Nové vzdělávací dokumenty vzaly v potaz i vzdělávání jedince, jako přípravy na jeho budoucí reálný život v rychle se měnící společnosti. Přípravu na jeho profesní i osobní život, udržitelnost společnosti, ale i aktivní ovlivňování budoucnosti. Hlavním koncepčním dokumentem se stal *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha*, na který navázalo spousta dalších kurikulárních dokumentů, avšak cíle a principy globálního rozvojového vzdělávání jsou v těchto dokumentech jen částečně odraženy.

Velkou zásluhou, že o se o globálních tématech začalo více hovořit a že také začala pronikat do českých škol měly především humanitární a rozvojové organizace, které do českých škol přenesly zkušenosti ze zahraničí, připravily aktuální podklady, učební pomůcky aj. Tuto činnost podporovalo především MZV ČR a Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT ČR) za jejichž podpory vzniklo mnoho metodických listů, příruček pro učitele apod. Česká republika byla podrobena hodnocení nezávislých hodnotitelů pod vedením organizace GENE (Global Education Network Europe) a právě na základě tohoto hodnocení vznikla *Národní zpráva o globálním vzdělávání v České republice*, která obsahovala řadu doporučení zaměřených na zlepšení koordinace globálního rozvojového vzdělávání.

V roce 2011 pak došlo ke schválení *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015* MZV ČR a MŠMT ČR na její tvorbě se podílelo mnoho odborníků z různých nejrůznějších oblastí. Tato strategie má dva hlavní záměry - nejprve definovat, vymezit cíle, témata a principy Globálního rozvojového vzdělávání. Za druhé pak nastínit některá strategická opatření právě pro toho pětileté období.

V souvislosti s tímto dokumentem můžeme hovořit o tom, že má Česká republika stanoveny cíle, témata a principy Globálního rozvojového vzdělávání společné pro všechny aktéry (Mimra, Hruška, 2012). Cílem, který je hlavní globálního rozvojového vzdělávání je, přijmout svůj díl odpovědnosti za situaci ve světě, což vyžaduje hlavně, aby jedinci:

„1) získali všeobecný přehled o propojenosti současného světa a globálních problémech lidstva

2) měli základní vědomosti o hlavních problémech rozvojového světa (chudoba, politická nestabilita, populační růst, hlad, špatný zdravotní stav, negramotnost, nedostatečný přístup k pitné vodě, jejich příčinách a možných způsobech řešení

3) si uvědomovali souvislost mezi chováním a životním stylem lidí z vyspělých zemí a problémy lidí ze zemí chudých

4) si rozvíjeli vědomí globální zodpovědnosti, kulturní, etnické a náboženské tolerance a solidarity s problémy jiných, byť vzdálených lidí

5) získali podrobnější vědomosti o činnosti institucí zabývajících se problematikou rozvojové spolupráce a rozvojových zemí (vládní pomoc, OSN a jeho agentury, církevní charitativní organizace, nevládní organizace)

6) získali motivaci pro vlastní spoluúčast při řešení uvedených problémů a pomoc lidem z rozvojových zemí (Mimra, Hruška, 2012, str. 9 - 10)."

V neposlední řadě je důležité, aby žáci a studenti, pedagogové pracující s principy globálního rozvojového vzdělávání, ale i ostatní jedinci získali některé základní postoje a hodnoty, osvojili si některé dovednosti a získali základní znalosti, které jsou přesně vymezené právě v Národní strategii. Z mnoha znalostí, které jsou důležité získat, uvádí autorka jen některé konkrétní příklady. V rámci *postojů a hodnot* je důležité přijmout zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém jedinci žijí, respektovat odlišné názory a pohled na svět, nebo naučit se být solidární s lidmi v tíživé situaci. Důležitými *dovednostmi*, které má jedinec získat je například to, aby jedinec efektivně spolupracoval s ostatními na základě získaných informací si vytvořil vlastní názor na určitou problematiku a aby pro svůj názor uvedl konkrétní argumenty, dokázal využít empatii při poznávání situacích, které se týkají ostatních lidí apod. V neposlední řadě musí jedinec získat

určité *znalosti*, jako například znát příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů, pochopit vzájemnou propojenost různých částí světa a různých dimenzí rozvoje, nebo si uvědomovat rozdíly ve sféře ekonomické a sociální situací lidí na světě, poznat různé pohledy na příčiny a důsledky těchto vztahů a další.

V Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání České republiky najdeme i některá hlavní témata, který byla přesně vymezena při sestavování této strategie, tato témata jsou zobrazena v následující tabulce.

Tabulka číslo 1: Hlavní témata v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání České republiky.

<i>"Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa</i>	<i>Lidská práva</i>	<i>Globální problémy</i>	<i>Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce</i>
<i>ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství</i>	<i>základní lidská práva</i>	<i>chudoba a nerovnost</i>	<i>rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost</i>
<i>kulturní, sociální a politická globalizace</i>	<i>dětská práva a práva seniorů</i>	<i>nízká míra vzdělanosti</i>	<i>rozvojové cíle tisíciletí</i>
<i>migrace ve světě</i>	<i>diskriminace a xenofobie</i>	<i>zdravotní problémy</i>	<i>historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce</i>
<i>mezinárodní instituce</i>	<i>demokracie a dobré vládnutí</i>	<i>podvýživa a hlad</i>	<i>aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce</i>
	<i>rovnost mužů a žen</i>	<i>nedostatek nezávadné vody</i>	<i>aktivity České republiky a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce."</i>
		<i>životní prostředí</i>	
		<i>populační růst</i>	
		<i>konflikty a násilí</i>	

Zdroj: dle Mimra, Hruška, 2012, str. 10, vlastní zpracování autorky, (2016)

Během školských reforem byla zavedena do výuky tzv. průřezová témata, která nabízí velký prostor pro začlenění právě těchto čtyř velkých skupin globálních témat. V rámci Rámcově vzdělávacích programů (dále jen RVP ZV), reprezentují okruh aktuálních problémů světa, které si pak školy dále upravují podle svých vlastních vzdělávacích

programů (dále jen ŠVP). Tematicky neprochází jen jednou vzdělávací oblastí, ale prostupují napříč těmito oblastem, proto umožní zapojení velkého množství vzdělávacích oborů. Což vede ke komplexnosti vzdělávání a aktivnímu zapojení žáků do výuky. Jako průřezová témata pro základní vzdělávání můžeme označit: Osobnostní a sociální výchovu, Výchovu demokratického občana, Výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchovu, Environmentální výchovu a Mediální výchovu (Kolektiv, 2013). Pokud dojde ke správnému pochopení a realizaci metodiky globálního rozvojového vzdělávání, dojde také k lepšímu uchopení průřezových témat. Tato témata pak můžeme chápat jako celek se společnými principy a přesahy. Nedochozí pak k oddělování a rozlišování jednotlivých dílčích témat, ale dojde ke komplexnosti (Karváňková, 2015).

V dnešní době se místo pojmu globální rozvojové vzdělávání definované v NS GRV pro období 2011 - 2015, začíná pracovat s pojmem globální dimenze, která spadá pod tzv. kurikulární dimenzi. Globální dimenzi můžeme definovat takto: „*Globální dimenze zkoumá, co nás propojuje s ostatním světem. Umožňuje studentům porozumět a zabývat se složitými globálními tématy a objevit propojení mezi jejich životy a lidmi, místy a problémy na celém světě. Globální dimenze se může vztahovat jak k rozvojovým, tak rozvinutým zemím, včetně evropských zemí. Pomáhá studentům představit si, jak různě se může budoucnost vyvíjet, a také jejich roli při utváření spravedlivého a udržitelného světa.*“ (Developmental educational project, 2013, str. 7).

Bylo vytvořeno 8 klíčových konceptů, který tvoří jakýsi rámec, aby bylo možné porozumět globální dimenzi. Všechny tyto koncepty jsou znázorněny v tabulce číslo 2. Tyto dimenze jsou důležité a vzájemně propojené, v různých kontextech mohou zaujímat různé pojmy výraznější či méně výrazné pozice, nebo představují oporu pro další pojmy. Protože jsou koncepty vzájemně propojené, vyžadují celistvý přístup. Pokud bude chtít učitel vést dobrou hodinu například na téma udržitelného rozvoje, měla by tato hodina odkazovat na všech těchto osm klíčových konceptů. Ty také mohou pomoci při plánování a hodnocení výuky (Developmental educational project, 2013). V České republice se na rozvoji principů a přístupů globální dimenze podílí nezisková organizace Člověk v tísni o.p.s. Tato organizace vytvořila řadu výukových materiálů právě na tuto problematiku (Karváňková, 2015).

Tabulka číslo 2: Osm klíčových konceptů globální dimenze a jejich základní charakteristika uvedená v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání České republiky.

Klíčové koncepty	Charakteristika oblasti
Globální občanství	Získat znalosti, dovednosti a porozumět pojmům a institucím, které jsou nezbytné pro to, aby žáci byli informovanými, zodpovědnými a aktivními jedinci.
Řešení konfliktů	Porozumět povaze konfliktů, rozpoznat jejich vliv na rozvoj a to, proč je potřeba řešit tyto konflikty a propagovat harmonii.
Sociální spravedlnost	Porozumět významu sociální spravedlnosti, který je prvním udržitelného rozvoje a i lepší kvality života všech lidí.
Hodnoty a vnímání	Kriticky hodnotit způsoby, kterým jsou jednotlivcům prezentována globální témata, docenit dopad, který mají tato témata na hodnoty a postoje lidí.
Udržitelný rozvoj	Porozumět potřebě udržet, popřípadě zlepšit kvalitu lidského života bez toho, aby docházelo k ničení planety na úkor budoucích generací.
Vzájemná závislost	Porozumět tomu, jak jsou lidé, ekonomiky, místa a životní prostředí vzájemně propojené. Některé události, které pořádáme mají mnohdy globální dopad.
Lidská práva	Znát lidská práva včetně Úmluvy OSN o právech dítěte, jejich rozsah a univerzálnost.
Různorodost	Schopnost porozumět a respektovat odlišnosti a chápat je jako rys společného celému lidstvu.

Zdroj: Informace čerpány z Developmental educational project, 2013, vlastní zpracování autorky, (2016)

Globální dimenze není jen pouhou sadou klíčových konceptů, které by se měli jedinci naučit, ale znamenají také způsob, jakým jedinci jednají, utvářejí si souvislosti, přemýšlejí a poznávají. Proto by výukové postupy při práci s těmito koncepty měly být aktivní, inkluzivní, participativní, kritické, demokratické, zkušenostní a empatické. Práce s globálním povědomím by měla začít na osobní a rodinné úrovni, postupem vzdělávání jednotlivce by se měla dále rozvíjet na vyšší úrovně. Měla by projít všechny úrovně tedy od osobní a rodinné, po školní a sousedskou, městskou, regionální, národní až po mezinárodní a globální. Ovšem v dnešní době, kdy existují moderní technologie, mobilita a spotřební svět, vstupuje globální rovina do dětského povědomí daleko dříve, proto je potřeba pomoci mladým lidem s porozuměním nejasných, někdy i traumatizujících věcí, které je obklopují a jsou jim denně vystaveni. Záměrem globální

dimenze je tedy chápání globálního propojení mezi naším místem v současném světě a rolí, kterou v něm zastáváme (Developmental educational project, 2013).

4.4 HLAVNÍ AKTÉŘI GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ

K hlavním aktérům globálního rozvojového vzdělávání v České republice patří, jak státní, tak nestátní organizace, vysoké školy, či nevládní neziskové organizace.

4.4.1 STÁTNÍ ORGANIZACE

MZV ČR zodpovídá za hlavní koncepci a koordinaci zahraniční rozvojové spolupráce. Snaží se podporovat informovanost veřejnosti o otázkách globálních a rozvojových. Dále pak formuluje koncepční otázky, rozhoduje o přidělení jednotlivých finančních prostředků na vybrané projekty globálního rozvojového vzdělávání. V neposlední řadě prezentuje názory a pozici ČR v otázkách ohledně globálního rozvojového vzdělávání. Některých svých odpovědností se *MZV ČR* zřeklo v roce 2010, kdy došlo ke zřízení organizační složky, která má za úkol plnit úkoly v oblasti zahraniční rozvojové spolupráce. Výkonným orgánem v této funkci se stala *Česká rozvojová agentura (ČRA)*, která spolupracuje s vysokými školami a občanským sektorem, také reprezentuje Českou republiku svými členstvím v Evropské síti pro globální vzdělávání (*GENE*) (Krause, 2010).

Dalším ministerstvem, které se podílí je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen *MŠMT ČR*), které je ústředním orgánem pro všechny stupně vzdělávání v České republice dále pak pro vědní politiku, vývoj a výzkum, včetně mezinárodní spolupráce. Společně s dalšími účastníky připravuje koncepci globálního rozvojového vzdělávání v České republice a v neposlední řadě zabezpečuje její realizaci a implementaci v sektoru formálního vzdělávání. *MŠMT ČR* spolupracuje mimo jiné i se svými podřízenými subjekty, jako například *Výzkumný ústav pedagogický*, který zajišťuje začlenění témat *GRV* do příslušných částí *RVP ZV*. Dalším spolupracujícím subjektem je *Národní institut dalšího vzdělávání*, který vzdělává pedagogické pracovníky a připravuje a realizuje kurzy právě v této oblasti. Nebo *Národní institut dětí a mládeže*, který se snaží o vzdělávání pedagogů volného času a také o to, aby cíle a témata *GRV* byla začleněna i do mimoškolních aktivit (Mimra, Hruška, 2012).

Ministerstvo životního prostředí ČR (MŽP ČR) Toto ministerstvo je hlavním garantem environmentálního vzdělávání a angažuje se hlavně v oblasti udržitelného rozvoje. Z pohledu globálního rozvojového vzdělávání zajišťuje promítnutí jednotlivých cílů a principů do výchovných a vzdělávacích programů, které jsou v kompetenci MŽP (například environmentální výchova, výchova k udržitelnému rozvoji) (Mimra, Hruška, 2012).

Nedílnou součástí tvoří i *Rada pro zahraniční rozvojovou spolupráci*, která přispívá koncepčními a strategickými dokumenty. Svoje doporučení předkládá MZV, tato doporučení souvisí s koncepčním řízením a realizací rozvojové spolupráce, včetně GRV (O'Loughlin, Wegimont, 2008).

Kontrolu proklamovaných cílů, témat, principů GRV začleněných do vzdělávacího systému České republiky, kontroluje *Česká školní inspekce* (NS, GRV, 2011).

4.4.2 NESTÁTNI ORGANIZACE

Nevládní neziskové organizace měly hlavní roli ze začátku edukační činnosti. Seznamovaly a seznamují s koncepcí GRV, jak veřejnost, tak hlavně samotné pedagogy. Tyto organizace patří mezi hlavní iniciátory, v oblasti globálního rozvojového vzdělávání v České republice. Právě tyto organizace vytvářejí pestrou škálu aktivit, financovaných ať už z vlastních, zahraničních či státních zdrojů financí. V neposlední řadě krom edukační činnosti pro děti a dospívající, pořádají i osvětové aktivity pro dospělé a školení pro pedagogické pracovníky. Z potřeb společných postojů k podnětům, otázkám, cílům v oblastech rozvojového vzdělávání vzešla národní platforma neziskových organizací, *České fórum pro rozvojovou spolupráci (FoRS)*. Zaměřuje především na osvětu a koordinaci aktivit nevládního sektoru v rámci globálního rozvojového vzdělávání. Předsevzalo si za cíl, zvýšit efektivitu, objem a hlavně kvalitu české rozvojové spolupráce. V neposlední řadě k aktérů globálního rozvojového vzdělávání v České republice patří *Vysoké školy*, které připravují budoucí učitele, začleňují si témata, cíle a principy globálního rozvojového vzdělávání do svých studijních programů, dále se věnují výzkumné činnosti v této oblasti (Mimra, Hruška, 2012).

4.5 SOUČASNÝ STAV GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

I přesto, že Česká republika přijala Národní strategii Globálního rozvojového vzdělávání, nestalo se globální rozvojové vzdělávání součástí českého vzdělávacího systému na všech úrovních. To znamená, že stále nejsou postižené všechny části od primárního vzdělávání až po terciální vzdělávání, dále pak další vzdělávání a osvěta dospělých. V Národní strategii ovšem nebyly rozpracovány indikátory, podle kterých bychom mohli zhodnotit, do jaké míry se vše podařilo. Česká republika za poslední pár roků udělala několik zásadních kroků k podpoře globálního rozvojového vzdělávání. Přijala onu Národní strategii Globálního rozvojového vzdělávání, jako hlavní koncepční dokument, dále pak zařadila principy globálního rozvojového vzdělávání do několika oblastí vzdělávacích a v neposlední řadě i do průřezových témat kurikula, jak pro základní, tak střední školy. Týká se to hlavně témat Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchovy a Multikulturní výchovy. Dále by se poté mělo globální rozvojové vzdělávání stát součástí *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR*, což je dokument, který vymezuje záměry, cíle, kritéria vzdělávací politiky a vymezuje rámec Dlouhodobých záměrů krajů a sjednocuje jejich přístup jednotlivých krajů (Milěřová, 2015).

Dalším krokem bylo zvýšení povědomí odborné veřejnosti o problémech globálního rozvojového vzdělávání a to zejména díky neziskovým organizacím, které vedly osvětové a rozvojově vzdělávací projekty, financované programem MZV ČR, ČRA a Evropskou komisí. Dále se podařilo vytvořit metodický portál MŠMT ČR, kde naleznou učitelé metodologickou podporu pro svoji výuku a také pro zavádění průřezových témat do vzdělávacích programů jednotlivých škol, také zde učitelé mohou sdílet své zkušenosti s tímto problémem a i s oblastí globálního rozvojového vzdělávání. V neposlední řadě došlo k zahájení dialogu mezi jednotlivými aktéry, globálního rozvojového vzdělávání ze státní správy (MZV ČR, MŠMT ČR, ČRA), vysokých škol, nevládních neziskových organizací a pedagogickými institucemi (zejména Národní ústav pro vzdělávání, NIDV – Národní institut pro další vzdělávání) (Milěřová, 2015).

Dále pak globální rozvojové vzdělávání zohledňují vybrané koncepční dokumenty ČR pro vzdělávání. Jako například *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku*

2020, která je platná od roku 2014. Tato strategie přispívá k rozvoji aktivního občanství, udržitelnému rozvoji a demokratickému vládnutí, cíle v této strategii pak nejsou dále rozpracovány, ani zde nenajdeme opatření, kterými budou dosaženy. Proto tato strategie neodpovídá potřebám moderního vzdělávání a odpovědné společnosti. Dalším koncepčním dokumentem je pak *Koncepce podpory mládeže pro období 2014–2020*, který má motivovat děti a mládež k tomu, aby žili s principy udržitelného rozvoje. Jedná se o jeden ze strategických cílů, který je zde pak dále rozpracován a uveden do opatření. Jednou z hlavních priorit je pak aktivní zapojení mládeže do rozhodovacích procesů a společnosti (MŠMT, 2014).

4.6 FINANCOVÁNÍ GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICĚ

Hlavními zdroji financování projektů a osvěty globálního rozvojového vzdělávání jsou v rámci České republiky dotační tituly v rámci programů Zahraniční rozvojové spolupráce ČR (dále jen ZRS) a MZV ČR, vyhlašované Českou rozvojovou agenturou. Tyto projekty jsou pak realizované zejména nevládními neziskovými organizacemi. Dotace byly poprvé vyhlášené v roce 2004 a víceleté projekty mohou být realizované od roku 2010, ač jen na bázi jednoletých dotací (Milěřová, 2015).

Nepředpokládá se navyšování financování dotačních titulů do roku 2017 na projekty globálního rozvojového vzdělávání a dotace by se tak měly držet na úrovni 15 mil. Kč na osvětu a globální rozvojové vzdělávání a poté pak 3 mil. Kč na posilování kapacit nevládních neziskových organizací a partnerství. V roce 2015 v rámci Evropského roku pro rozvoj navíc byly výjimečně vyčleněny 4 mil. Kč na osvětové aktivity. Kromě těchto financí ČRA uděluje dotace, které uspěly v grantových výzvách Evropské komise a jiných dárců na spolufinancování projektů. Díky těmto financím se mohou některé české subjekty zapojovat i do víceletých projektů se zahraničními partnery.

Tabulka číslo 3: Objem prostředků na projekty globálního rozvojového vzdělávání a osvěty v rámci dotačních titulů programu ZRS ČR 2004–2014 (bez projektů trilaterální spolupráce)

Rok	Objem vynaložených prostředků
2004	2 785 000
2005	6 124 000
2006	10 830 000
2007	8 159 000
2008	11 031 500
2009	13 267 104
2010	11 406 516
2011	13 916 761
2012	12 699 930
2013	16 052 118
2014	14 983 822
Celkem	121 255 751

Zdroj: Informace o ZRS ČR 2004–2013, výroční zpráva ČRA 2014, vlastní zpracování autorky, (2016)

Významným poskytovatelem financí je tedy Evropská komise (dále jen EK), prostřednictvím tematického programu pro nestátní a místní aktéry. Tento program je vyhlášený jako *Civil Society Organisations and Local Authorities*. Jsou stanoveny EK dva hlavní strategické cíle - „Přidaná hodnota a doplňkovost k aktivitám v oblasti GRV a osvěty na úrovni členských států a zaměření na klíčové globální otázky (Milěřová, 2015, str.11).“ EK klade velký důraz na mezinárodní projekty tzv. pan-evropský charakter projektů, ze kterých vznikají velké projekty na úrovni více zemí. České nevládní neziskové organizace se řadí mezi ty nejúspěšnější ve srovnání s jinými zeměmi, nicméně konkurence zde je obrovská a roste zde i organizační náročnost projektů.

MŠMT ČR nemá žádný zvláštní program určený speciálně na téma globálního rozvojového vzdělávání či osvětu o globálních problémech. Hlavním problémem je nedostatek financí, bylo by třeba zajistit větší počet financí, aby mohlo dojít k systémovému zavádění globálního rozvojového vzdělávání v rámci jak formálního, tak neformálního vzdělávání a to nejen přes projekty národních neziskových organizací (Milěřová, 2015).

4.7 UKOTVENÍ GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ V RÁMCI PLATNÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

4.7.1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V oblasti základního vzdělávání lze uplatňovat témata globálního rozvojového vzdělávání ve všech vzdělávacích oblastech RVP ZV. Vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a společnost a Člověk a kultura nabízejí největší možnosti, ale i v jiných oblastech lze principy globálního rozvojového vzdělávání uplatňovat. Můžeme seznamovat děti s umělci a díly z různých koutů světa v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura, dále pak můžeme mluvit o tom, jak životní podmínky ovlivnily dílo autora, v neposlední řadě si žáci sami mohou vytvořit podobné dílo. Do vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace se dají zařadit různé číselné soustavy pocházející z různých koutů světa, můžeme žáky seznamovat s různými algoritmy početních operací různorodých kultur, žáci za pomoci učitele mohou interpretovat jednotlivé statistické údaje, které udávají některé ekonomické ukazatele. I v oblasti Člověk a jeho zdraví se dají aplikovat principy globálního rozvojového vzdělávání, děti mohou analyzovat své jídelníčky z hlediska místa původu či místa zpracování, řešit problémy hladu a podvýživy ve světě, špatné životosprávy apod. (Kolektiv, 2015, Stará, 2015).

4.7.2 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Průřezová témata hrají hlavní roli při zabudování myšlenek globálního rozvojového vzdělávání do školského vzdělávání. Tato témata umožňují školám, zapojit do výuky aktuální dění současného světa, jako jsou globální problémy lidstva, či role médií ve světě. Globální rozvojové vzdělávání je součástí všech průřezových témat, nejvíce však průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (dále pak jen VMEGS). Toto téma nejvíce koresponduje se současným pojetím globálního rozvojového vzdělávání, jak najdeme například v publikaci *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* vydanou Výzkumným ústavem pedagogickým v roce 2011, kde v úvodu samotné kapitoly nalezneme tuto definici: „*Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se svým pojetím a obsahem zaměřuje na aktuální dění a změny ve světě i jeho jednotlivých částech, zejména s ohledem na propojenost dnešního světa, kdy události probíhající na určitém místě mají dopad na dění jinde ve světě*“

(Pastorová, 2011, str. 4).“ Toto průřezové téma zdůrazňuje evropskou dimenzi podporující globální myšlení a mezinárodní porozumění. Právě tento princip pak prostupuje celým RVP ZV.

Některé z hlavních přínosů pro rozvoj osobnosti žáka je:

- „*rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy, prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech;*
- *rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury v evropském a globálním kontextu, nacházet společné znaky a odlišnosti a hodnotit je v širších souvislostech;*
- *rozšiřuje a prohlubuje dovednosti potřebné pro orientaci v evropském prostředí, seberealizaci a řešení reálných situací v otevřeném evropském prostoru;*
- *prohlubuje vědomosti potřebné k pochopení souvislostí evropských kořenů a kontinuity evropského vývoje a podstaty evropského integračního procesu;*
- *vede k poznání a pochopení života a díla významných Evropanů a iniciuje zájem žáků o osobnostní vzory;*
- *rozvíjí schopnost racionálně uvažovat, projevovat a korigovat emocionální zaujetí v situacích motivujících k setkávání, srovnávání a hledání společných evropských perspektiv (Stará, 2015, str. 12).“*

Mohlo by se zdát, že průřezové téma VMEGS je jako jediné zcela shodné s tématem globálního rozvojového vzdělávání, ale není tomu tak, protože globální rozvojové vzdělávání nepokrývá celou oblast toho tématu a současně se zabývá i problematikou, kterou řeší ostatní průřezová témata, jako například *Výchova demokratického občana*, ve které můžeme řešit společně s žáky participaci občanů na společenském a politickém životě demokratické společnosti, utvářet dobré vztahy k domovu a vlasti atd. Témata jako například odlišnosti jednotlivých etnických skupin, kultur, specifické rysy jazyků můžeme nalézt v průřezovém tématu *Multikulturní výchova*. Průřezový blok *Environmentální výchova* může s dětmi řešit důsledky jednání lidí, postavení člověka v přírodě, vliv problematiky prostředí na vlastní zdraví jedince, trvale udržitelný rozvoj, dále pak problematiku poznání péče o přírodu apod. Nesmíme opomenout ani *Osobnosti a sociální výchovu a Mediální výchovu*, kde i pomocí témat globální

rozvojového vzdělávání můžeme utvářet dobré mezilidské vztahy, rozvíjet komunikaci mezi jedinci, vést žáky k zásadám lidského soužití, nacházet podobnosti a odlišnosti mezi jedinci apod. (Kolektiv, 2013).

5 FILOZOFIE PRO DĚTI

5.1 VZNIK PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI

Filozofie pro děti je jedním z pedagogických přístupů rozvíjený americkým profesorem estetiky a logiky na Kolumbijské univerzitě v New Yorku Matthewem Lipmanem, který tento přístup vytvořil na přelomu 60. - 70. let 20. století a pojmenoval filozofie pro děti (Philosophy for Children, P4C). V dřívějších dobách byl tento princip chápán, jako jedna z alternativ, v dnešní době je však respektovaným ve vzdělávacích koncepcích. Program filozofie pro děti se dá uplatnit v mnoha oblastech a to nejen ve škole, pro které byl původně navržen, ale jeho prvky můžeme použít ve sféře volnočasových aktivit, různých školení, sociální oblasti apod. Program za dobu své existence získal světový ohlas a uskutečňují se i mezinárodní konference (International Council of Philosophical Inquiry with Children), dále je tento proud podporován organizací UNESCO apod. (P4C, 2016, Macků, 2008).

Prvotním impulzem ke vzniku tohoto programu bylo autorovo zjištění, že většina univerzitních studentů nedokáže samo argumentovat logicky správně. Proto si samotný autor kladl otázku, jak tuto skutečnost změnit k lepšímu (Bauman, 2013). Uvědomil fakt, že aby došlo k zlepšení, musí se působit na jedince daleko dříve, než na univerzitě, tedy již v nižším věku dítěte, proto vzniká první kniha z kurikula filozofie pro děti Lipman (1982), zaměřuje se na rozvoj logického myšlení a uvažování. Tento příběh se stává základem celé koncepce příběhů, které tvoří motivační texty právě pro samotné filozofování s dětmi. Metodická příručka pro tento text byla vydána až o mnoho let později, protože se ukázalo, že lidé, kteří nemají filozofické vzdělání, potřebují pomoc právě s přípravu a samotnou realizací filozofických témat pro diskuzi (P4C, 2016).

Roku 1974 byl založen *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (dále IAPC), který spolupracoval s Montclair State University, tento institut koordinuje aktivity spojené s filozofií pro děti do dnešní doby. O dva roky později roku 1976, jsou vydávané další filozofické texty, tentokrát zaměřené na problematiku etiky Lipman (1983). Kromě dalších příběhů začínají vycházet odborné publikace od Lipman, Sharp (1994), které se stávají pro učitele další pomůckou, v těchto publikacích najdete především zdůraznění výhod filozofování s dětmi mladšího školního věku. Filozofie pro děti s po roce 1980 začíná více rozvíjet i mimo Spojené státy americké, konají se

další konference, dochází k uskutečnění mnoha výzkumů, překládání příběhů do dalších jazyků, vznikají první autorské příběhy i v jiných zemích (P4C, 2016).

Zásluhou české emigrantky S. Jindrové se filozofie pro děti dostala do České republiky. S. Jindrová se s tímto programem seznámila ve Švýcarsku, kde absolvovala několik seminářů. Později i ona s některými svými spolupracovníky, zejména prof. M. Sassevillem z Québecu, zorganizovala několik seminářů. V posledních letech se program P4C koordinuje nejvíce na Jihočeské univerzitě pod vedením P. Baumana (P4C, 2016).

Program filozofie pro děti se objevuje i na některých základních školách (Písek, Nedabyle), dále pak ve školních družinách pomocí speciálních kroužků (České Budějovice), nebo v církevních projektech při výuce náboženství (Macků, 2008).

Tento program by se v českých školách mohl objevit ve výuce ve všech stupních vzdělávání s časovou dotací alespoň jedné hodiny týdně. Předešlo by se tomu, aby děti zodpovídaly jen otázky někoho jiného, ale dostaly by i prostor formulovat a pokládat své vlastní otázky. Nejvhodnějšími předměty jsou hodiny českého jazyka, společenských věd a občanské výchovy, ale i do ostatních předmětů lze filozofii pro děti zakomponovat. Jelikož poslouží jako úvod a závěr téhož tematického celku, můžeme dané téma představit, nebo ukončit, kdy už jsou děti poučenější a téma pak společně uzavřít. Filozofie pro děti nabízí, abychom se společně s dětmi dívali na svět ze širší perspektivy, rozvíjeli postoje, hodnoty a myšlení potřebné k fungování v dnešním světě. Můžeme pomocí filozofování reagovat na aktuálnost tématu apod. (Buckley, 2011).

5.2 PŘEDSTAVENÍ PROGRAMU FILOZOFIE PRO DĚTI

Samotný název programu může být pro některé jedince odrazující, díky zkušenostem, které získali například při výuce na středních či vysokých školách při výuce dějin filozofie. Ty se samotnou filozofií pro děti nesouvisí, i když by samotné dějiny mohly být jistou inspirací. Filozofováním v kontextu filozofie pro děti, rozumíme spíše úsilí hledat a naléznout odpovědi, formulovat otázky, provádět reflexi vlastního každodenního života apod. A to nikoliv o samotě, ale v samotném dialogu s druhými lidmi. Český název by se tedy měl spíše změnit na filozofování s dětmi, který by byl více výstižnější, než častěji používaný název filozofie pro děti (Bauman, 2013).

Východiskem pro vznik P4C jsou zejména myšlenky Ch. Pierce a J. Deweye tedy směr filozofického pragmatismu 19. století, který stojí na přesvědčení, že jakoukoliv pravdivost a podstatu věcí poznáváme nejlépe v dialogu. Protože právě v samotném dialogu můžeme společně konfrontovat své poznání a postoje s poznáním a postoji ostatních. Hlavní roli hraje myšlení a to zejména v interakci s myšlením druhých a v probíhajícím dialogu, hlavním zájmem je poté téma či řešení nějakého problému a snaha tento problém nějakým způsobem vyřešit. Nejde však o soutěž, kdo samotný problém vyřeší nejdříve a nejlépe, ale spíše o to, společně hledat a nacházet pravdu, vytvořit jakési *zkoumající či hledající společenství*, které bude samotný problém analyzovat (Macků, 2008). „*Hledající společenství je tak trochu jako přítel sestávající se z několika lidí. V takovém společenství se cítíme svobodní vyjadřovat své myšlenky tím nejsmělejší způsobem. Naslouchat ostatním již není nepřekonatelný úkol, pokud víme, že právě odkrývají své nejhlubší myšlenky. Objevíme, že čím pečlivěji posloucháme ostatní, když kladou otázky, tím pozorněji budou zase oni naslouchat otázkám, které chceme položit.*“ (Cvach, 2006, str. 5)“ Také to, že společenství bude mít chuť hledat odpovědi na otázky, že všechno dosavadní poznání nebude bráno jako dogma, ale jako věc, která se může změnit. Role učitele, nebo některé uznávané autority, je velice složitá. Jelikož jedinci berou jeho názory závazněji, mají pro jedince daleko větší váhu apod., proto by role učitele měla být spíše okrajová, měl by umírnit své zapojování do diskuze, aby si ostatní nemysleli, že jejich názory nejsou tak na nižší úrovni (Macků, 2008).

Samozřejmě se může stát, že na všechny otázky nenajdeme odpověď, nebo se nepodaří vyřešit, ale i o to ve filozofii pro děti jde. I samotný proces hledání pravdy, kladení otázek, přemýšlení pomáhá rozvíjet různé druhy myšlení. Jelikož myšlení jde daleko hlouběji, než ostatní kognitivní procesy. Jelikož umožní vymezit pojmy, vystihnout vztahy, odvozovat další vztahy, formulovat hypotézy apod. Tím tedy myšlení dovoluje a umožňuje řešit problémy a to, jak poznávací, teoretické, ale i praktické (Čáp, 2001). Při filozofování rozvíjíme s žáky zejména tzv. *angažované myšlení, kooperativní myšlení, tvořivé myšlení a kritické myšlení* (viz tabulka číslo 4).

Tabulka číslo 4: Čtyři principy filozofického myšlení

Kooperace	Angažovanost	Tvořivost	Kritické myšlení	
Zapojit většinu kruhu.	Uvažovat o podnětu.	Uvažovat o otázce „Co by....kdyby...?“	Pojmenovat velké myšlenky a pojmy.	Nacházet důkazy.
Navazovat na myšlenky ostatních.	Respektovat ostatní v kruhu.	Zvažovat „pokud...pak...“	Všímat si detailů.	Zpochybňovat důkazy a domněnky.
Nesouhlas dávat najevo s cítem.	Zajímat se o názory druhých.	Odhadovat souvislosti.	Definovat významy.	Nacházet kritéria.
Přispívat k pozitivní atmosféře.	Umět změnit stanovisko.	Nacházet příklady.	Vypichovat rozdíly.	Posuzovat důvody a příčiny.

Zdroj: dle Buckley, 2011, str. 26, vlastní zpracování autorky (2016)

Angažované myšlení se týká především toho, jak jsou jednotlivci sounáležití s ostatními, jak si například ve skupině předávají slovo, zda se oslovují křestními jmény, ale jde i o sounáležitost s daným tématem, jestli se s ním dostatečně identifikovali, či je jim stále cizí. Proto, aby bylo angažované myšlení kvalitně zapojeno, musí být prvotní podnět dostatečně silný s velkými emocionální konotacemi. Dalším druhem myšlení, který se při filozofii pro děti využívá je *kooperativní myšlení* a to především v situacích, kdy jedinci spolupracují navzájem, jak si pomáhají, jak na sebe navzájem reagují, jak si naslouchají. Jedinci by měli dokázat popsat, jak souvisí jejich názor například s předešlým tvrzením. Tato dvě myšlení se rozvíjí zejména v interakci s ostatními jedinci ve zkoumajícím společenství (Buckley, 2011).

Další dva druhy myšlení se nejvíce projevují při samotném zkoumání. Jde za prvé o *tvořivé myšlení*, kdy se jedinci hledají a tvoří nový postup, který není doposud známý (Čáp, 2001). Pokoušejí o to, co nejvíce zapojit fantazii, představivost, nějaké paralely s daným tématem či alternativní řešení. Známkou dobrého tvořivého myšlení je to, že děti nacházejí příklady ze života, kdy se snaží aplikovat daný problém, do nějakého konkrétního kontextu. A za druhé jde o *myšlení kritické*, které se zaměřuje na samotný smysl. „*Kritické myšlení je, v nejobecnějším slova smyslu, pečlivé a uvážlivé rozhodování o tom, zda nějaké tvrzení s určitým stupněm jistoty přijmeme, odmítneme nebo se zřekneme úsudku. Kritické myšlení předpokládá porozumění informaci,*

uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumání, její porovnání s jinými názory a s tím, co už o problému víme, a výsledné zaujetí stanoviska a zodpovědnosti za ně (Jonák, 2004).“

Poté, co na jednotlivé otázky najdeme víc odpovědí, přichází na řadu argumentace, kdy si jednotlivci všímají detailů, snaží se vypichovat jednotlivé rozdíly, pojmenovat své myšlenky, najít nějaké důkazy, posuzovat příčiny a důsledky, zpochybňovat domněnky druhých apod. Je potřeba neustále zkoumající společnosti vyvažovat, jde o to udržet potřebnou rovnováhu mezi těmito čtyřmi základními principy, tedy druhy myšlení. Samozřejmě jde se zaměřit více na jednu oblast, kdy například bude důležité vzájemné sdílení a naslouchání, poté dojde k posílení jednotlivých sociálních vztahů v kruhu, ale bude to na úkor samotného zkoumání. Nebo naopak se mohou projevat jen ti nejdominantnější v kruhu, kdy pak zkoumání bude bez chyby, ale nebude patřit všem, kteří jsou ve společenství (Buckley, 2011).

5.3 PRŮBĚH FILOZOFICKÉHO ZKOUMÁNÍ

Častěji než vyučovací hodina se dává ve filozofii pro děti přednost termínu filozofické zkoumání. Jelikož tento termín označuje hledání sdílené pravdy, aktivitu jedinců, nikoliv čas, který je potřeba na vstřebání znalostí, které jsou předávány učitelem. Jednotlivé zkoumání řeší otázky typu spravedlnosti a rovnosti, etické problémy, ale může být použito na jakékoliv téma. Jednotlivé fáze jsou pojímány různě a při jednotlivých filozofických zkoumání je různě variována i jejich délka (Bauman, 2013).

Začíná se tím, že se všichni posadí do kruhu, která má smysl, i když předtím musí dojít například k úpravě prostoru. Tento kruh je důležitý, aby vytvořila společná, sdílná atmosféra (Kopřiva, 2008). Po této úpravě prostoru dochází k tomu, že učitel (facilitátor) „*naladí*“ skupinu. Takové „*nalazení*“ je účinnější, pokud učitel použije nějakou aktivitu, která rozehrje účastníky, jak pohybem, tak je donutí k nějakému zamyšlení a podnítí jejich hravost (např. Filozofův salát, kdy facilitátor vyhlašuje: „*Vyměňte si místo v kruhu, pokud si myslíte, že jste šťastný.*“ apod.) (Buckley, 2011). Samotné „*nalazení*“ skupiny může proběhnout i klidnější formou, jako například nějakým dechovým cvičením, poslechem tiché hudby apod. (Globální rozvojové vzdělávání, 2012).

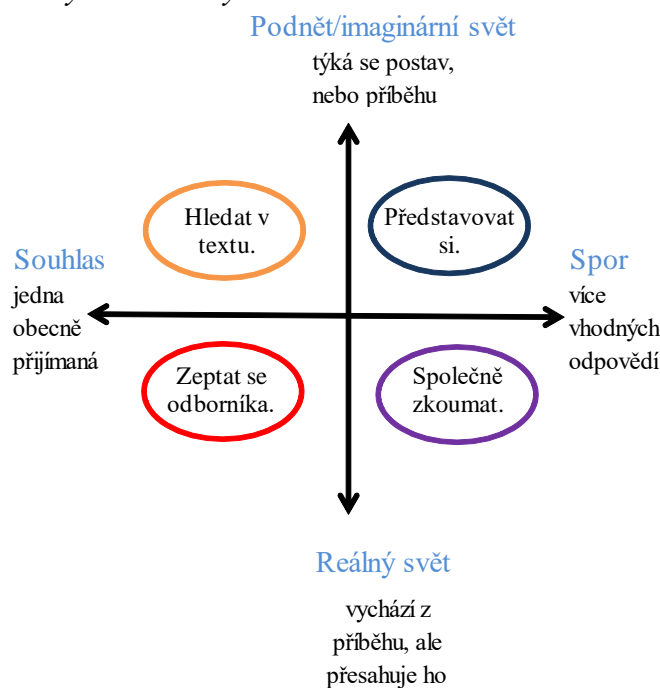
Poté přichází na řadu *představení samotného podnětu*, který se stává výchozím bodem pro celé zkoumání. Účelem této části je ukázat téma, které vyvolá nějaké zajímavé otázky. Dobrým podnětem pro filozofické zkoumání může být téměř cokoliv - obrázková knížka, článek z novin, krátké video, úryvky vybraných textů, předmět, zážitek apod. (Globální rozvojové vzdělávání, 2012). Dobrým pomocníkem mohou být také dva podněty, které se sebou souvisí, ale jejich význam bývá v rozporu. Podnět je plnohodnotný pokud asociuje základní, či vedlejší, příbuzné pojmy. Dokáže upnout pozornost dvěma směry navzájem. Pokud se v něm objeví, něco či někdo do čeho se mohou jedinci vcítit, pak podněty lépe fungují a i otázky jsou pak názornější, lépe se jedincům formulují apod. A hlavně samotný podnět musí být pro děti přitažlivý, je dobré tedy volit podněty atraktivní pro celou skupinu (Buckley, 2011).

Následujícím krokem je *čas k zamyšlení*, během něhož žáci uvažují o tématu. Než skupina začne se samotným tvořením otázek, je dobré jedince nechat, aby měli nějaký čas k zamyšlení, dají se variovat různé možnosti k zamyšlení, buď se jedinec zamyslí sám, nebo v malých skupinách apod. Právě tato chvíle pomůže k daleko lepšímu porozumění příběhů, podnětům apod. V tuto chvíli byste měli zařídit ve třídě, co největší klid, aby nikdo nebyl ničím rušený a mohl se v klidu zamyslet (Globální rozvojové vzdělávání, 2012). Jako facilitátor může pomoci jedincům otázkami (např. Jaký z toho máš pocit?, Jak to na tebe zapůsobilo?, Bylo něco, co tě vyvedlo z míry? atd.), nebo doplňujícím úkolem (napiš klíčové slovo, vyjádři podnět svým obrázkem, napiš krátké pojednání o tom, co si o podnětu myslíš apod.) Zkoumání by mělo vycházet od jednotlivce ke skupině, protože si samotný jedinec může rozmyslet svoji myšlenku dříve, než ji konfrontuje s názorem ostatních ve skupině. Samotný rozhovor s někým druhým může pak pomoci k tomu, že jedinec získá na věc jiný názor, získá nový prostor pro přemýšlení (Buckley, 2011).

Na základě předchozího kroku (*čas k zamyšlení*) žáci samostatně uvažují o tématu a *tvoří otázky*. Otázky ve filozofickém zkoumání by měly být „*šťavnaté*“ tedy takové, které vyvolají bohatou diskuzi. Děti by měly být vedeny v duchu hesla Josteina Gardnera: *"Pokud na otázku neznáš odpověď, neznamená to, že je hloupá."* Jedinci poté k těmto otázkám naleznou bohaté příklady, důvody, podloží je mnoha tvrzeními apod. (Buckley, 2011). Základní filozofií ve filozofii pro děti je to, že na samotné otázky nepřijde učitel, ale samotné děti. Tato schopnost nepřichází sama od sebe, ale děti se jí musejí naučit a zdokonalí se v ní právě praxí a časem (Zoller, 2012). Počáteční otázky

se budou týkat nejvíce smyslu textu, ale úkolem není ověřovat porozumění, ale vyvolat diskuzi o nějakém tématu, který děti při čtení příběhu napadl. Návodnou aktivitou může být tedy to, že dětem facilitátor doporučí, aby vytvořily otázku pro každého, aby té otázce rozuměl každý, aniž by musel číst příběh, vidět podnět apod. K porozumění zda se jedná o správnou otázku, která je výživná může v prvních fází pomoci facilitátorovi i kvadrant otázek (viz obrázek číslo 5). Kde pokud jde najít odpověď na otázku v textu, pak se jedná o porozumění textu. Pokud nad otázkou přicházíme se svojí fantazií, rozvíjí tato otázka kreativitu. Poté se objevují otázky, ke kterým potřebujeme radu nějakého odborníka, či si dané údaje zjistit. A poslední typ otázek je pro filozofické zkoumání nejlepší, jsou to takové otázky z reálného světa, na jejichž odpovědích se nemusí shodnout všichni (Buckley, 2011).

Obrázek číslo 5: Čtyři kvadranty otázek



Zdroj: dle Buckley, 2011, str. 12, vlastní zpracování autorky (2016)

Dalším krokem je *představení otázek*, záleží na tom, jaká metoda se zvolila, takže buď jednotlivec, nebo skupina přečte svou otázku. Nejlépe je, když autor otázky ji napíše na tabuli a připojí svůj podpis, protože je dobré, když děti na otázky vidí, mají vědomí toho, že se jedná o jejich vlastní otázku a v případě, že i jiného žáka napadla stejná otázka, stačí, když k napsané otázce připojí své jméno. „*I tímto způsobem si žáci zvykají na to, že myšlenka každého účastníka je cenná, nicméně stejně tak důležité je, aby dialog byl společným dílem – příspěvky, které pouze opakují již vyřčené a neslouží*

ničemu jinému než zviditelnění jednotlivce, nejsou pro kvalitní dialog (hledání, zkoumání) žádoucí. (Bauman, Cvach, 2008, str. 134) “ Autoři by měli mít možnost svoji otázku dovysvětlit, udat důvody, proč je právě jejich otázka dobrá, ale i všichni ostatní účastníci by měli ocenit, když se jim nějaká otázka líbí, nebo je pro ně zajímavá, i když se nejedná o jejich vlastní otázku. Všichni se poté společně zamýšlejí nad jednotlivými představenými otázkami ještě jednou. Pomůže to nejen tomu vybrat opravdu dobrou otázku, ale také k tomu, aby příště mohli žáci formulovat svoji otázku lépe, pokud se jim nějaká formulace líbí a v neposlední řadě vybrat tu otázku, která poslouží pro následující diskuzi (Buckley, 2011).

Následuje *volba otázky*, tento krok je velice důležitý, jelikož v tento okamžik všichni rozhodnou o osudu celého zkoumajícího společenství. Před samotnou volbou je vhodné připomenout, že je vhodné se rozhodnout pro otázku, která vyvolá vhodnou, živou a hlavně zajímavou diskuzi. Může se stát, že některé otázky jasně zvítězí, ale brzy nad nimi diskuze skončí, proto je vhodné si poznamenat i otázky, které se umístily na ostatních místech. Pro samotné hlasování se dá využít mnoho způsobů, jak si danou otázku zvolit (např. tajná volba, volba jedním hlasem, neomezeným počtem hlasů, hlasování nohama apod.) (Globální rozvojové vzdělávání, 2012).

Fáze *první myšlenky* slouží k tomu, aby autoři samotné otázky ještě jednou vysvětlili svou otázku. Poté by měl mít každý možnost se s někým podělit o své myšlenky, které ho napadají, jedinci totiž většinou nejsou schopni naslouchat, pokud předtím nevyjádří svůj názor. Facilitátor poté dá možnost někomu kdo s daným tématem nesouhlasí, aby vyjádřil svůj názor, vznikají tak první názorové rozdíly (Buckley, 2011).

Těžištěm celé filozofie pro děti je část s názvem *rozvíjení myšlenek*. Je to období, kdy jednotlivci ve zkoumajícím společenství vyjadřují svůj souhlas či nesouhlas s daným tématem, vyjadřují své pocity, myšlenky, zkušenosti s daným tématem apod. Žáci si předávají slovo ve skupině, předem domluveným způsobem (zvednutí palce, přihlášení apod.) Facilitátor se snaží do samotné diskuze nezasahovat, protože jen tak se jednotlivci mohou dostat do samotného centra dění. Jen pokud uvidí facilitátor, že se dlouho někdo nezapojil, někdo se chystá dlouho promluvit a nedostalo se na něj, upozorní na to. Může také čas od času poodhalit hlubší souvislosti tématu, či upozornit na jiný rozměr. Samozřejmě je také to, že když se konverzace zadrhne, zpomalí, je příliš rychlá, nebo se odchýlí od tématu, autorita v podobě facilitátora zasáhne. Aby žáci

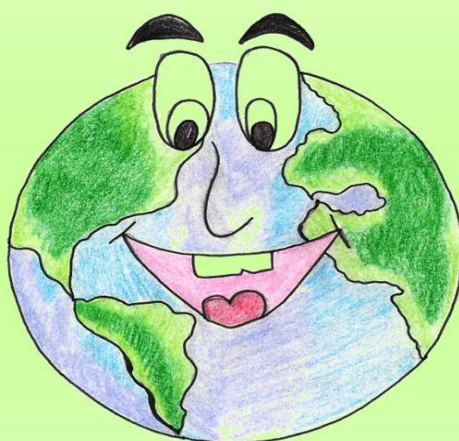
mohli přemýšlet a filozofování o jakýkoliv tématech stačí jim na začátku říci, jaké postupy mohou využívat. Účastníci mohou někoho přímo vyzvat, konstatovat, že nějaký názor použil, nebo vyzvat některého studenta, aby se na téma podíval hlouběji. Časté je v této fázi používání zdůvodnění, proč si danou věc jedinec myslí, nalézání adekvátních příkladů, kde se daná věc objevuje. Dále pak definice, co přesně má jedinec na mysli, zkusit definovat danou věc, dále pak dokazování, jestli na jeho tvrzení existují nějaké důkazy, nebo se jedná o nerelevantní skutečnost. Dalším osvědčeným postupem může být vyvozování, když si něco jedinec myslí, znamená to, že. Žáci také mohou vyjádřit pochybnosti, rozdíly, zevšeobecnit danou věc, nebo jí naopak více objasnit. Ovšem ze všeho nejdůležitější je, aby jedinci argumentovali. Každý by měl umět svůj názor podložit svými argumenty a umět si za svým názorem stát (Buckley, 2011).

Ke konci zkoumání můžeme dojít k *závěrečnému zamyšlení, reflexi, čili debriefingu*. Které nabídne každému se naposledy vyjádřit, zamyslet, zkusit formulovat nějaké myšlenky, odpovědi, které vzešly. Také mohou žáci formulovat své myšlenky, co je nejvíce překvapilo, zaujalo, co nového se naučili apod. (Globální rozvojové vzdělávání, 2012). Je jasné, že po společném filozofování nemůže dojít k absolutní shodě názorů, je však důležité, že si jedinci uvědomí svůj názor, postoj apod. (Buckley, 2011).

V poslední fázi dojde ke *společnému ohlednutí za procesem*. Jednotlivci se ohlíží kam se společným diskutováním posunuli, jestli změnili svůj názor a co by na příštím zkoumání mohli zlepšit. V této fázi již nejde o to hledat odpovědi na danou otázku, ale spíše se ohlédnout za samotným procesem (Buckley, 2011).

6. GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ POMOCÍ FILOZOFIE PRO DĚTI

GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ POMOCÍ FILOZOFIE PRO DĚTI



Náměty pro výuku pro 4. a 5. třídu
Metodická příručka pro učitele

Příručka, kterou právě dostáváte do rukou, je určena pedagogům jako inspirace k rozvoji témat globálního rozvojového vzdělávání pomocí pedagogického přístupu filozofie pro děti. Přednostně je tato příručka určena pro žáky 4. a 5. ročníků, ale některé aktivity se dají využít i s dětmi mladšími, či staršími. Příručka nabízí 3 základní témata zaměřená na globální rozvojové vzdělávání. Ale vychází ze základní teorie globálního rozvojového vzdělávání, který mimo jiné rozvíjí i základní komunikační schopnosti, kritické myšlení, možnou spolupráci, aktivní přístup k jednotlivým tématům, ale o občanské a sociální dovednosti.

Příručka nepokrývá veškerá témata globálního rozvojového vzdělávání, ale pouze tři základní témata, která si autorka vybrala (původ potravin, nadměrné množství letáků a recyklace). Všechna tato témata na sebe mohou navzájem navazovat, protože i některé aktivity jsou na sobě závislé, nebo jsou propojené. Celý materiál lze využít několika způsoby. Jednou možností je využívat jej soustavně jeho veškeré aktivity, nebo si vybrat jen některé a začlenit si je do své vyučovací hodiny.

Průvodcem těchto výukových aktivit je pan Zeměkoule, můžete jej využívat mnoha různými způsoby, hlavní záměr autorky, této publikace je jej užít jako nástroj pro přihlášení, když se chce daný žák zapojit do diskuze. Ale má i své další podoby, které jsou vhodné při společné práci, dále pak, když si žáci neví rady s nějakou otázkou, nějakým úkolem. Žáci se tímto symbolem přihlásí a vedoucí této hodiny, ví automaticky, že děti mají nějaký problém. Poslední podoba slouží k samotnému hodnocení aktivit, či sebehodnocení. Přeji vám, aby se vám příručka stala dobrým pomocníkem při vaší práci.

Eva Štěpánová

Základní podoba



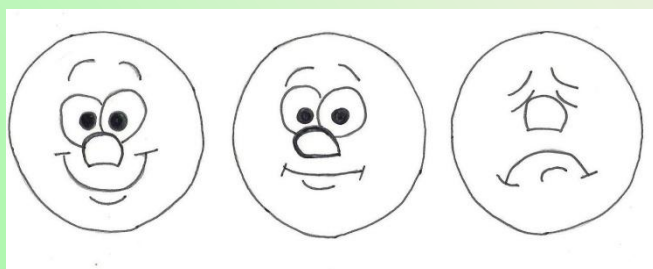
Potřebuji poradit od učitele



Skupinová práce



Hodnocení



6.1 POTRAVINY, KAM SE PODÍVÁŠ

POTRAVINY, KAM SE PODÍVÁŠ

Globální dimenze

Vzájemná závislost - Porozumění tomu, jak jsou lidé, místa a životní prostředí neoddělitelně propojeny a skutečnosti, že události mají následky globálních rozměrů.

Zasazení do RVP ZV - Člověk a jeho svět:

Místo, kde žijeme

Rozmanitost přírody

Očekávané výstupy:

Žák:

Orientuje se mezi kraji České republiky, dokáže porovnat jejich výrobu a služby.

Vyhledá jednoduché údaje o přírodních podmínkách v České republice, Evropě a některých částech světa.

Vyhledá typické zvláštnosti jednotlivých regionů z hlediska přírodních podmínek a posoudí jejich význam.

Dokáže vyjmenovat potraviny, které nelze vypěstovat na našem území a jejich volbu dokáže zdůvodnit.

Průřezová témata - Osobnostní a sociální výchova:

Žák:

Dokáže vysvětlit, proč je důležité vzájemně si pomoci.

Najde důvody, proč bychom měli ostatním pomáhat.

Mezipředmětové vztahy:

Člověk a jeho svět (Vlastivěda, přírodověda)

Matematika a její aplikace (Matematika)

Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk)

Člověk a svět práce (Pracovní činnosti)

Příběh (text 1):

V Jihlavě žil chlapec jménem Pavel, kterého poprosila maminka, jestli by nedošel nakoupit. A protože měl svoji maminku velice rád a chtěl jí se vším pomoci, slíbil, že na nákup dojde. Maminka mu sepsala celý seznam nákupu na papír, nechala mu nějaké peníze a řekla chlapci, aby došel do velkého supermarketu na náměstí, že zde najde vše, co má v seznamu napsané. Při cestě do obchodu potkal svoji spolužačku Emu.

"Kam jdeš Emičko?", ptal se Pavel.

"Maminka mě poslala do obchodu nakoupit, nějaké potraviny, které potřebujeme na večeři", odpověděla dívka.

"Také jdu nakoupit do supermarketu, mohu tě doprovodit?", zeptal se Pavel.

"Můžeme jít společně, ale do supermarketu s tebou nepůjdu", řekla dívka.

"Proč by se mnou nešla do supermarketu?", podíval se na Emu zděšeně chlapec.

"Protože většinu potravin nakupujeme v malých obchodech. Do supermarketů vůbec nechodíme, víš?", odvětila dívka.

Pavel nevěřičně vykulil oči a nevěděl, co na tuto větu má odpovědět, nakonec si v hlavě srovnal všechny myšlenky a řekl: " A proč? Vždyť v supermarketu, najdeš všechny potraviny na jednom místě. Nemusíš složitě obcházet jednotlivé obchody a hledat, kde mají jaké zboží."

Dívka se na Pavla usmála a řekla: "To sice máš všechny potraviny na jednom místě. Ale přemýšlel jsi někdy, odkud se do obchodu dané potraviny dovezly? Kde se vypěstovala jablka? Kde snesly slepice vajíčka, která si kupuješ? Odkud dovezli mléko, na kterém si tak rád pochutnáš? Odkud pocházejí ty dobré oříškové, nebo malinové jogurty? ", pokračovala s úsměvem dívka.

"Ne to jsem opravdu nikdy nepřemýšlel, myslíš, že to je špatně?", zamyslel se chlapec.

MP: Na začátku hodiny prozradte dětem, že dnes bude vaše hodina, trochu jiná, než jste doposud byli zvyklí, že se během vaší hodiny vystřídá mnoho zajímavých aktivit, neříkejte jim však téma dané hodiny, přišly by o moment překvapení. vše podstatné se dozví z daného textu.

Posaďte se s dětmi do kruhu, abyste vytvořili společnou a sdílnou atmosféru, rozdejte každému dítěti text, aby se vzájemně nehádaly o to, kdo na text vidí a kdo ne. Přečtete si společně příběh (text 1). Dovoďte každému dítěti, ať podle svého uvážení, přečte takový kus, na který se cítí. Po přečtení příběhu nechte dětem pár minut, na uvědomění si daného textu, aby se v případě potřeby mohly vrátit k některým konkrétním pasážím, které je zaujaly apod. Maximálně však 5 minut.

Poté společně s dětmi můžete diskutovat nad následujícími otázkami. Otázky jsou pouze inspirací, nemusíte využít všechny, děti určitě po přečtení tématu napadnou jejich vlastní otázky, nad kterými se můžete zastavit a odpovědět si na ně.

Doporučené otázky:

- Proč je důležité pomoci ostatním lidem? Uveďte nějaký příklad?
- Proč lidé nakupují v supermarketech?
- Jaké jsou klady a zápory návštěvy supermarketů?
- Pro jaké potraviny lidé nakupují v malých obchodech?
- Můžeme všechny potraviny vypěstovat v České republice?
- Které potraviny můžeme pěstovat doma?
- Které potraviny musíme dovést z ciziny?
- Proč dané produkty u nás nemůžeme vypěstovat?
- Promyslet si, ve kterých krajích se produkují nejvíce, které potraviny a proč?
- Zkusit vymyslet důvody, proč některé potraviny pěstujeme u nás, ale i dovážíme z jiných koutů světa?
- Ze kterých zemí k nám nejčastěji přicházejí potraviny?
- Myslíte, že je dobré znát původ potravin, které konzumujete? A proč?

MP: Následující aktivity jsou s pracovním listem (viz přílohy, pracovní list 1), kde si společně s dětmi odpovíte na některé úkoly, některé úkoly můžete dětem zadat za domácí úkol, aby měly čas o věcech více přemýšlet. Nebo je nechat vyplnit individuálně. Všechny aktivity jsou inspirací pro práci. Můžete variovat jejich zadání, samotnou délku, nebo jejich obsah. Záleží jen na vašem uvážení, které aktivity chcete zapojit, možná vás po přečtení příběhu napadnou další možné aktivity.

Následující aktivity:

1. Odkud k nám přichází dané potraviny?

MP: Úkolem žáků je rozdělit potraviny do kolonek podle toho, kde se vyrábějí, zda se dají vypěstovat doma, nebo v naší republice, nebo zda je musíme dovážet ze zahraničí. Můžete s dětmi přemýšlet o důvodech, proč dané potraviny nemůžeme vypěstovat u nás (například přírodní podmínky, nedostatek zkušeností s pěstováním apod.), nebo odkud do České republiky dané potraviny dovážíme.

Zadání pro děti: Pavel dostal od maminky tento nákupní seznam. Pomůžes mu rozdělit následující potraviny do jednotlivých kolonek podle toho, jestli si je můžeme vypěstovat doma, nebo se produkují v České republice, nebo je musíme dovést z jiných koutů světa.

Nákupní seznam:

Vajíčka	Česnek	Paprika
Mléko	Jogurty	Brambory
Banány	Mrkev	Plátkový sýr
Kari koření	Cibule	Rýže
Jablka	Minerální voda	Těstoviny
Kuřecí maso	Olej	Šunka
Ananas	Kiwi	

Tabulka číslo 5: Odkud pocházejí dané potraviny

Dají se vypěstovat doma	Produkují se v České republice	Dovoz ze světa

Zdroj: Vlastní zpracování autorky (2016)

2. Kolik kilometrů procestují banány?

MP: Žáci mají za úkol vžít se do role matematiků a vypočítat skutečnou vzdálenost, kterou procestují banány, než se ze země původu dostanou do obchodů v České republice. Nejprve mluvte o tom, kde se Brazílie nachází. K nalezení samotné země použijte atlas, nebo mapy. Mohou vám posloužit následující indicie:

- Země se nachází na jižní polokouli.
- Země se nachází na kontinentu, který se skládá ze dvou světadílů.
- Abychom se do země dostali, musíme využít jeden z těchto dopravních prostředků — letadlo, trajekt, loď.
- Zemi omývá Atlantský oceán.
- Tato země zabírá největší plochu na tomto světadílu.
- Nejbližšími sousedy této země jsou například: Venezuela, Peru, Kolumbie, Bolívie a další.

Poté, co společně najdete, kde se daná země nachází. Můžete se pustit do samotného výpočtu vzdálenosti. Je jen na vás, jestli zvolíte leteckou dopravu, nebo lodní a budete vzdálenost počítat z nějakého přístavu. Nebo tyto možnosti budete vzájemně kombinovat.

Zadání pro děti: Pavel si při svém nákupu v supermarketu koupil 1 kg banánů. Na doporučení své kamarádky Emičky si všiml, že banány pocházejí z Brazílie. Začalo ho tedy velmi zajímat, jak dlouhou cestu musejí procestovat, než se dostanou do České republiky. Pomůžes Pavlovi, vypočítat kolik kilometrů banány procestují? Jaké můžeš využít možnosti přepravy?

3. Kolik stojí nákup?

MP: Dalším úkolem dětí je spočítat, kolik stojí nákup potravin, které pocházejí z České republiky. K vypracování této aktivity potřebují znát cenu výrobků, kterou mohou zjistit buď v obchodech, podle účtenek, nebo pomocí letáků. Vhodné je proto tuto aktivitu zadat, jako domácí úkol, aby si děti mohly cenu daných potravin zjistit samy. Důležité je také podotknout, že u tohoto úkolu neexistuje jedna správná odpověď. Můžete pak společně zkontrolovat s dětmi, kdo měl nákup nejlevnější, kdo nejdražší, zda se děti při výpočtu řídily cenou výrobku apod.

Zadání pro děti: Pavel povídal mamince o svém rozhovoru s Emičkou. Maminka mu zadala tedy úkol. Řekla mu, aby si vzal letáky, které jim dnes přišly do pošty. A zkusil

spočítat nákup potravin, které máš napsané níže, ale pozor má to háček! Tyto potraviny musí pocházet výhradně z Čech. Kolik by stál takový nákup? Pomůžeš Pavlovi?

Nákup:

100 gramů šunky, 10 rohlíků, 1 máslo, 2 minerální vody, 3 mléka, 5 ovocných jogurtů.

4. Není firma jako firma

MP: Tuto aktivitu lze pojmout, jako skupinovou práci, její výsledek může vyzdobit celou vaši třídu. Mějte pro děti přichystaná loga potravinářských firem (orientační výběr viz níže), které mají své sídlo v České republice, popřípadě nechte děti vystříhat tato loga z různých letáků, novin, ze samotných obalů výrobků, nebo si děti mohou do mapy loga daných firem namalovat samy apod.

Až budete mít všechna loga pohromadě, připravte si velkou slepou mapu České republiky. Rozměr je jen na vás. Pro vyzdobení celé třídy, popřípadě školy a také proto, aby se vám loga do mapy vešla, je lepší mít větší rozměr.

A poté už jen do jednotlivých krajů České republiky přiřazujte firmy, které produkuje své výrobky právě v daném kraji. (Například: Jihočeský kraj - Madeta)

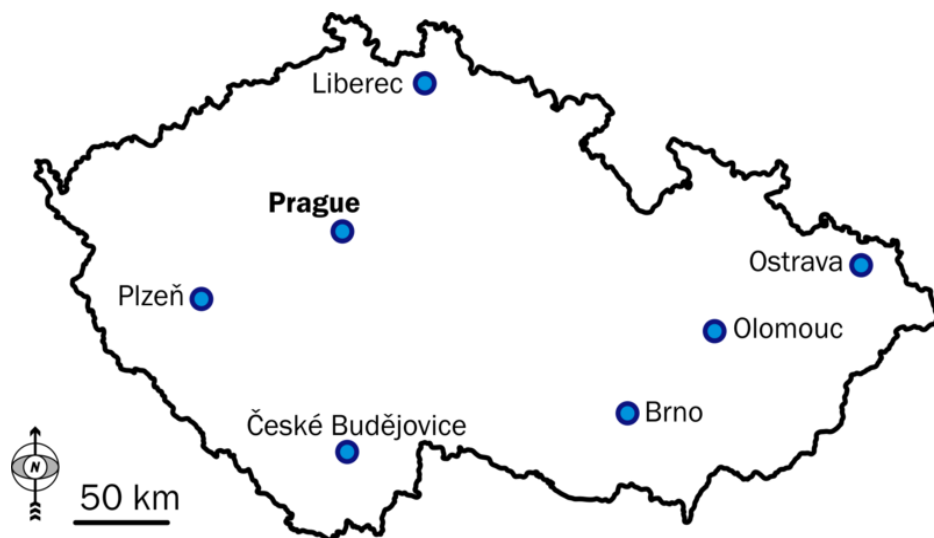
Zadání pro děti: Protože tento úkol Pavla velmi zaujal, začal se více zajímat o firmy, které produkuje své výrobky v České republice. Rozhodl se, že si vyrobí velkou mapu naší republiky a vyhledá si firmy a podniky, které vyrábí nejrůznější výrobky v České republice. Až bude mít nejznámější podniky vyhledané, překreslí je na mapu, nebo do mapy nalepí jejich znaky a loga. Maminka jej však zavolala na večeři, pomůžeš Pavlovi tento úkol dodělat?

Tabulka číslo 6: Tabulka s firmami

Firma	Výrobek	Město	Kraj
Bohemia Chips	Bramborové lupínky	Choustník	Jihočeský kraj
Budějovický Budvar	Pivo	České Budějovice	Jihočeský kraj
Hamé	Marmelády, paštiky	Babice	Zlínský kraj
Hořické trubičky	Trubičky	Hořice v Podkrkonoší	Královehradecký kraj
Kostecké uzeniny	Uzeniny	Kostelec	Vysočina
Kunín	Mléčné výrobky	Kunín	Moravskoslezský kraj
Madeta	Mléčné výrobky	České Budějovice	Jihočeský kraj
Mattoni	Minerální vody	Karlovy Vary	Karlovarský kraj
Olma	Mléčné výrobky	Olomouc	Olomoucký kraj
Olomoucké tvarůžky	Tvarůžky	Loštice	Olomoucký kraj
Opavia	Cukrovinky	Opava	Moravskoslezský kraj
Orion	Cukrovinky	Praha	Praha
Pragolaktos	Mléčné výrobky	Praha	Praha
Plzeňský Prazdroj	Pivo	Plzeň	Plzeňský kraj
Tatra	Mléčné výrobky	Kouty	Pardubický kraj
Vitana	Dochucovadla	Byšice	Středočeský kraj
Vodňanské kuře	Kuřata	Vodňany	Jihočeský kraj
Znojmia	Konzervovaná zelenina	Kunovice	Zlínský kraj

Zdroj: Vlastní zpracování autorky (2016)

Obrázek číslo 6: Slepá mapa České republiky



Zdroj: MAPA CESKE REPUBLIKY (2016)

5. Trhovce

***MP:** Poslední aktivita je pro žáky odpočinková. Představte si, že jste s žáky na trhu, kde se každý se snaží prodat, co nejvíce svých výrobků. Jakým způsobem toho docílit? Tuto aktivitu můžete udělat formou divadla. Nechte dětem nějaký čas, aby si samy připravily krátkou scénku, kde si zahrají na trhovce a budou se snažit ostatní nalákat na své výrobky. Jestli danou scénku připraví jednotlivec sám, nebo ve skupině je jen na dětech. Do ničeho děti nenuťte, nezapomínejte na to, že ne všechny děti najdou odvahu k tomu, aby veřejně vystoupily, mohou proto být jen přihlížející na trhu, či nákupčí jednotlivých potravin.*

Při přípravě scénky si mohou děti vyrobit kulisy, které budou potřebovat, dále si pak mohou donést, či vyrobit kostýmy, popřípadě můžete s dětmi vyrobit kostýmy, kulisy apod., při pracovních činnostech. Děti si mohou přinést z domova produkty (např. vlastnoručně upečený řez, jablka z domácího sadu, vajíčka apod.), které by ostatním rády nabídly na trhu, nebo si mohou přinést prázdné obaly českých výrobků (např. od sýrů, krabice od mléka apod.) a ty na trhu prodávat.

Až budete mít vše připravené, zorganizujte váš malý třídní trh. Každý si přichystá svůj stánek, své produkty a zahraje připravenou scénku. Až skončí všechny scénky, můžete s dětmi vybrat nejlepšího trhovce ve třídě a udělit mu medaili. Nakonec vše zhodnoťte vy sami z pozice učitele a oceňte snahu všech, i když někteří třeba se hráli v divadélku jen malou epizodní roli.

***Zadání pro děti:** Představ si, že ses právě stal majitelem libovolného obchůdku a chceš nalákat, co nejvíce lidí, kteří si v něm koupí tvé zboží. Jak to uděláš? Pokus se sehrát krátkou scénku, kdy ostatním předvedeš umění dobrého obchodníka.*

***Závěr:** Problematika potravin se může zdát pro děti velice náročná, protože mají stále malý počet informací, jsou ovlivněny předsudky z rodiny apod. Naším cílem proto nebylo to, aby děti tuto problematiku zcela pochopily, ale spíše, aby se začaly zajímat o to, čím krmí své břicho, popřípadě společně s rodiči, začali sledovat původ potravin a s tím související problematiku.*

Celkové hodnocení:

Vlastní poznámky, postřehy:

6.2 LETÁKOVÉ (NE)ŠTĚSTÍ

LETÁKOVÉ (NE)ŠTĚSTÍ

Globální dimenze

Udržitelný rozvoj - Porozumění propojenosti sociální, ekonomické i environmentální sféry.

Zasazení do RVP ZV - Člověk a jeho svět:

Místo, kde žijeme

Lidé kolem nás

Očekávané výstupy

Žák:

Orientuje se v základních formách reklamy a navrhne možnosti jejího zlepšení.

Dokáže posoudit vlastnosti jednotlivých materiálů.

Získá informaci o výrobním procesu tisku letáků.

Uvědomí si nutnost šetřit přírodní zdroje a nutnost trvale udržitelného rozvoje.

Získá představu o využití letáků v nejrůznějších částech každodenního života.

Dokáže pracovat s tabulkami.

Průřezová témata

Mediální výchova

Žák:

Získá představu o tom, jakou roli hrají média v konkrétní společenské situaci a každodenním životě.

Rozvíjí citlivost v oblasti médií, jejich stereotypům a způsobům zpracování.

Rozvíjející schopnost uvědomit si hodnoty vlastního života.

Osobnostní a sociální výchova

Žák:

Rozvíjí schopnost vzájemné spolupráce

Dokáže pracovat ve skupině

Mezipředmětové vztahy

Člověk a jeho svět (Vlastivěda, Přírodověda)

Matematika a její aplikace (Matematika)

Člověk a svět práce (Pracovní činnosti)

Člověk a zdraví (Tělesná výchova)

Příběh (text 2):

Každé ráno kolem půl 8 chodí v naší Slunečné ulici zavalitý pán menší postavy s brýlemi na očích. Je neustále usměvavý a veselý. Pan listonoš Jiříček rozdává nejen dopisy, ale i radost kolem sebe. Vždy kromě dopisů a tiskovin přidá ještě nějaký veselý vtip, dobrou radu do života nebo jen úsměv. Dnes je však poněkud posmutnělý, toho si ihned všimne i dědeček Jonatán, který jako každé ráno čeká na svoji poštu.

"Copak vám dnes je? Vždy jste samý úsměv a vtip. Nejste ve své kůži? Nestalo se nic?", ptá se dědeček pana Jiříčka.

"Ale, rád bych se na vás usmíval. Je mi však ze všeho smutno."

Na to se děda zvědavě podívá a odpovídá: "Smutno? Ale jděte!"

"Ale je dědečku," řekl pan pošťák a začíná dědovi vyprávět své trápení. "Když jsem začínal pracovat, jako poštovní doručovatel, stačila mi malá taška na dopisy. Nosil jsem v ní spoustu krásný milostných dopisů, ze kterých vyzařovala láska, již při pouhém pohledu na obálku. Vždy jsem nadšeně pozoroval usměvavé tváře dívek a chlapců, kterým jsem dopis doručoval. Kromě těchto dopisů jsem dále rozdával do schránek pohledy ze všech koutů světa. Dovedete si představit s jakou radostí jsem doručoval tyto pohledy. Ty krásné chvíle, kdy jsem držel pohled z Francie, Číny, Indie, Slovenska, nebo jen ze sousedního města. Vždy jsem si rád prohlížel obrázky, které se na pohledech vyskytovaly a tajně snil o cestě na tato místa. V neposlední řadě jsem nosil složenky, další drobné balíčky a nejrůznější dopisy. Pokaždé jsem se rád rozpovídal se všemi, jako právě teď s vámi. A dnes?" přerušil své vyprávění pan Jiříček.

"Copak se děje dnes?", vyptává se nedočkavě dědeček.

"Vždyť to vidíte sám, dědečku! V brašně mám samé letáky na nejrůznější produkty, potraviny, výkupy zlata, prodej zvířat apod. Po dopisech, složenkách ani památka. Na prstech jedné ruky bych spočítal, kolik pohledů či dopisů jsem doručil tento týden. Navíc si budu muset nejspíše pořídit novou brašnu, jelikož do této se mi už vše nevejde", skončil smutně své vyprávění pan pošťák.

"To mě velice mrzí, ale určitě to nebude, tak zlé, jak si myslíte. Ukažte, jakou poštu jste donesl dnes nám s babičkou?", chlácholí dědeček pana Jiříčka, který mezitím vytahuje z brašny vše, co pro dědečka má a podává mu kopičku do ruky. "Tak vám moc děkuji, uvidíme se zase zítra. Mějte krásný den.", děkuje dědeček.

"Krásný den i vám dědečku uvidíme se zase zítra", odpovídá pan poštovní doručovatel. "Copak nám přinesl pan Jiříček?" křičí už babička ze dvorku.

Teprve teď dědeček rozbalí kupičku, kterou mu dal pan listonoš a odpovídá babičce: "Ale! Zase jen letáky." "Skvěle. To mám radost, budu si moci prohlídnout, kde mají levnější máslo. Dej mi je na stůl až nakrmím králíky, podívám se do nich", odpovídá babička. "Dám, Maruško," odpoví dědeček a tiše dodá: "Ale, co s nimi budeme dělat, až si je přečteš? Nezapomeň, že zítra budou zase nové."

MP: Další téma plynule navazuje na předchozí (viz Potraviny, kam se podíváš), kde při jednotlivých úlohách potřebujete letáky, můžete proto nejrůznější druhy letáků přinést do třídy mezi děti, ale prozatím jim je neukazujte k samotnému tématu byste se měli společně propracovat po přečtení příběhu.

Proto za prvé dovolte dětem ve třídě, aby si našly místo, které je jim příjemné, mohou se usadit, kde chtějí, je to jen na nich, kde se budou cítit příjemně. Rozdejte každému vlastní text a vy jej pomalu a srozumitelně přečtete (text 2). Děti mají text ve vlastních rukou, aby vás mohly sledovat a po skončení vašeho čtení, aby se mohly očima vrátit na místo, které pro ně bylo zajímavé. Po přečtení nechte dětem chvíli, aby se mohly vrátit na místo, které je zaujalo anebo překvapilo.

Poté zadejte úkol, aby každé dítě na malý kousek papíru napsalo otázku, která ho při poslechu příběhu napadla, nebo informaci, která ho překvapila. Až každý napíše svoji otázku, nebo informaci, dovolte žákům, aby si našli dvojici a společně si pověděli, co napsali. Měli by společně zkusit vymyslet důvody, proč je právě tato informace zaujala, proč je napadla právě tato otázka, kterou napsali.

Poté nechte každou dvojici, aby si napsala pouze jednu otázku, či informaci. Musí se tedy společně ve dvojicích shodnout, může jít i o úplně nové informace, ke kterým dospěli při společném rozhovoru, nebo zvolit jednu původní se kterou souhlasí oba z dvojice.

Následně nechte každou dvojici, aby napsala svoji větu na tabuli a do závorky poté, aby napsali jména autorů věty. Tato varianta je časově náročnější, protože děti nejsou stále dobrými písaři. Vyřešit tuto situaci můžete tak, že svoji otázku napíšete na papír a ten pak vložíte doprostřed třídy, nebo jej přilepíte na tabuli, aby byly otázky viditelné. Nejrychlejším řešením může být to, kdy otázky budete psát na tabuli vy, jako učitel.

Až budete mít na tabuli napsané všechny otázky, či věty. Můžete si o nich společně začít povídat. Ptát se dětí, proč je zaujala právě tato informace, proč si pokládají právě tyto otázky. Můžete začít diskutovat o otázkách, které děti nejvíce zajímají, zkusit nalézat odpovědi na jednotlivé otázky. Je jen na vás, jestli se budete zabývat jen jednou otázkou, nebo si promluvíte o více otázkách. Můžete dětem pokládat další otázky, pro ukázkou uvádíme možné otázky, které by se k příběhu, tématu mohly vyskytnout.

Doporučené otázky:

- Co vše se posílá/posílalo poštou?
- Proč nacházíme letáky v našich schránkách? K čemu slouží?
- Proč dostáváme tolik reklamních sdělení do schránek?
- Kdo všechno letáky roznáší?
- Kdo z nich má zisk?
- Jak vyjádřit souhlas/nesouhlas s jejich doručováním?
- Znáte někoho, kdo je za doručování letáků rád? Kdo? Jaké si myslíte, že k tomu má důvody?
- Vadí vám doručování letáků?
- Kolik stojí výroba letáků?
- Kolik lidí se podílí na výrobě letáků?
- Jsou všechny letáky ze stejných materiálů?
- Jak můžeme letáky recyklovat?
- Jak a čím by se daly letáky nahradit?

MP: V této situaci může vaše diskuze skončit, anebo můžete využít následující aktivity, pokud se chcete tématem dále zabývat a rozšířit dětem znalosti a dovednosti.

1. Kolik chodí letáků?

MP: Úkolem žáků je zjistit, kolik letáků přijde do poštovní schránky během časového určení, záleží na vašem uvážení, jak dlouhý časový úsek zadáte. Vhodný je jeden týden, nejedná se o krátkou, ani příliš dlouhou dobu. Nechte děti, aby si po dobu jednoho týdne shromažďovaly letáky na jednu hromádku, do připravené tabulky mohou zapisovat, kolik letáků denně dorazilo. Nezapomínejte, že letáky chodí i o víkendu.

Po uplynutí jednoho týdne požádejte žáky, aby vám do školy přinesly nashromážděnou hromádku a vyplněnou tabulku. Můžete si vzájemně porovnat hromádky a vhodné je zkombinovat s následujícím cvičením 2 (S letáky není nuda ani o matematice), na hodině matematiky.

Zadání pro děti: Mám pro vás úkol děti, přemýšlely jste někdy, kolik letáků vám týdně chodí do poštovní schránky? Napadlo vás někdy, jak velkou hromádku to vytvoří? Zkoušely jste někdy zvážit, kolik tato hromádka váží? Pojďme to společně vyzkoumat. Po dobu jednoho týdne si shromažďujte všechny letáky, které vám přijdou domů na jednu hromádku. Do následující tabulky zaznamenávejte, kolik letáků denně dorazilo, nezapomeňte na to, že některé chodí i o víkendu.

Tabulka číslo 7: Počty letáků v domácnosti za 1. týden.

Den v týdnu	Počet letáků
Pondělí	
Úterý	
Středa	
Čtvrtek	
Pátek	
Sobota	
Neděle	

Zdroj: vlastní zpracování autorky (2016)

2. S letáky není nuda ani o matematice

MP: Vhodné vyžití tuto aktivitu v hodině matematiky, kdy můžete plnit následující úkoly. Můžete dětem zadávat následující otázky a společně se je snažit vypočítat, výsledky těchto příkladů budou závislé od toho, kolik letáků děti nasbírají apod. Proto můžete použít doporučené otázky, nebo je variovat podle aktuální situace ve třídě.

Pomůcky: metr, pravítko, váhu.

Doporučené otázky:

- Zjistí, kdo ve třídě nashromáždil letáků nejvíce?
- Zjistí, kdo ve třídě nashromáždil letáků nejméně?
- Který den dorazilo nejvíce letáků?
- Který den přišlo letáků nejméně?
- Kolik váží hromádka letáků, kterou jsi za poslední týden nashromáždil(a)? Nejdříve zkus napsat svůj typ, poté hromádku zvaž.
- Zkus vypočítat, kolik by letáky vážily, kdybys je sbíral(a) celý měsíc.
- Zkus odhadnout, jak vysoká je hromádka, kterou jsi nasbíral(a). Nejdříve napiš svůj typ a poté hromádku změř.
- Zkus vypočítat, jak by byla hromádka vysoká, kdybys sbíral(a) jeden celý měsíc.

Zadání pro děti: V dnešní hodině matematiky, použijeme nashromážděné letáky, budeme počítat zajímavé příklady, použijeme váhy, pravítko a budeme se snažit, aby naše hodina byla jiná, než ostatní.

3. Není leták, jako leták

MP: Tato aktivita je vhodná zařadit ve stejný den, kdy vám děti přinesly letáky do školy

a počítaly jste s nimi předchozí úkoly. Při hodině pracovních činností, můžete společně zkoumat vlastnosti jednotlivých letáků, protože i ty se liší. Můžete vzájemně zkoumat, zda se letáky dají například:

- mačkat
- stříhat
- namáčet
- lepit
- trhat
- které barví na rukou
- zda jsou jen z recyklovaného papíru
- zda jsou lesklé

Pomůcky: voda, nůžky, lepidlo.

Je dobré vytvořit si pro tento úkol na tabuli velkou tabulku a do ní zapisovat vlastnosti letáků, můžete je pro lepší orientaci třídit například podle firem, následující tabulka (viz tabulka číslo 8) se dá využít jako vzor. Do kolonek děti pak budou zapisovat své poznatky, jako není lesklý, jde špatně zmačkat, trvá dlouho, než se namočí apod. V závěru je dobré provést celkové shrnutí, proč některé letáky jdou stříhat lépe, proč některé hůře, na čem to závisí, které letáky jsou si podobné apod.

Tabulka číslo 8: Vlastnosti letáků.

Firma	Dá se namáčet?	Dá se trhat?	Jde dobře zmačkat?	Je lesklý?	Jde slepit?	Jde dobře stříhat?

Zdroj: Vlastní zpracování autorky (2016)

Typ: *K tomu, abyste dětem nastínili výrobu papíru, popřípadě letáků, můžete využít i některá videa, která samotný výrobní proces popisují a jsou dobře názorná. Jedním z těchto videí může být vzdělávací výukový pořad Lovci záhad - Příběh tisku. (ČT, 2015)*

Zadání pro děti: *Všimly jste si někdy, že není leták, jako leták? Přemýšlely jste někdy nad tím, jaké mají letáky vlastnosti? Dnes se spolu zahrajeme na detektivy a pokusíme se zjistit, jestli jsou všechny letáky stejné, nebo jestli jsou mezi nimi nějaké rozdíly. K*

našemu zkoumání nám opět poslouží letáky, které jste si nasbíraly.

4. Dnes cvičíme s letákem.

MP: Že se letáky dají, jen přečíst a vyhodit. Není tomu tak, mají mnohá využití. Stačí, když je dětem ukážete a určitě přijdou i další vlastní aktivity. Další cvičení můžete s dětmi realizovat o tělesné výchově. Budete potřebovat jen letáky. Pro inspiraci a představu uvádíme některé hry a cvičení, které můžete s dětmi vyzkoušet.

*a) **Honička s čepicí z letáků** - tato hra je obdobná hře na babu. Před samotnou hodinou vytvořte papírové čepice. Vyberte ve třídě jednoho až tři honiče, kteří dostanou papírové čepice na hlavu. Vždy, když honič někoho chytí, předá babu tím, že předá čepičku z letáku tomu, koho chytil a ten, si jí pak nandá na hlavu a honí ostatní.*

*b) **Zmrazím tě letáky** - Tato hra je obdobou hry mrazík. Dejte jednomu dítěti do ruky letáky, například ve formě ruličky. Má za úkol chytat ostatní děti, když se některého z dítěte dotkne letákem, je zmrazené. Musí si stoupnout do stoje rozkročeného a čekat, než jej někdo zachrání tím, že podleze mezi rozkročenýma nohama dítěte, dítě je pak zachráněné a může pokračovat ve hře.*

*c) **Slalom mezi letáky** - Vytvořte pomocí letáku mety, mezi kterými budou děti probíhat. Až si děti nacvičí samotné probíhání, můžete ztížit obtížnost například následujícími možnostmi. Všechny tyto slalomy můžete realizovat i jako štafetové závody.:*

- **Běh s letáky na hlavě** - děti musí proběhnout slalom a přitom se snažit, aby jim letáky nespadly z hlavy.*
- **Vytvoř si letákovou kouli** - děti si vytvoří z letáků kuličku, kterou si dají mezi kolena a mají za úkol proskákat celý slalom.*
- **Běh ve dvojicích** - tento běh probíhá ve dvojicích, kdy si žáci dají vytvořenou letákovou kouli mezi čela a nesmí jim během celého běhu spadnout.*
- **Běh ve dvojicích II.** - nyní se k sobě postaví děti zády a dají si kuličku na záda, jejich úkol je opět stejný. Kulička se nesmí sesunout na zem.*
- **Slalom bez šlápnutí na zem** - děti dostanou každý dva letáky a jejich úkolem je projít slalom, aniž by šláply jinam, než na leták. Musí si na každý svůj krok přendávat leták.*

d) **Letáková bitva** - vytvoříme pro děti dvě stejně velká hřiště, která od sebe oddělíme švihadlem, či provazem. Obě družstva dostanou na svá hřiště stejný počet letákových koulí a jejich úkolem je po odstartování naházet, co největší počet koulí na soupeřovo území. Vyhrává to družstvo, v jejichž poli se nachází méně koulí.

5. Co s ním dál?

MP: V případě, že máte dostatek času o hodině pracovních činností, můžete i zde zakomponovat letáky. Jde o to, dětem ukázat, že letáky nejsou jen na prohlédnutí a odložení, tedy na jedno použití. S letáky lze pracovat mnoha způsoby. Uvádíme zde návrh aktivit, které lze realizovat s dětmi přibližně ve 4. a 5. třídě, některé aktivity jsou časově náročnější, ale na druhé straně je na nich více vidět, že leták může mít i nějaké smysluplné využití.

Letákové korálky

Na výrobu letákových korálků budete potřebovat leták, nejlépe velikosti A3, ze kterého si nastříháte dlouhé trojúhelníky, které budou široké 1-2 cm (nebo podle toho, jak chcete mít široký korálek). Poté od nejširšího místa rolujete papír na špejli, či brčko, leták ještě před samotným rolováním potřete lepidlem. Až dorolujete proužek do konce, vznikne vám korálek. Pro jeho delší trvanlivost jej můžete natřít lakem (např. lakem na nehty). Takto vytvořené korálky si poté můžete navléci na šňůrku, drátek a vytvořit si tak náhrdelník. (Nápadyproaničku, 2014)

Pomůcky: letáky, špejle, brčko, lepidlo, lak

Obrázek číslo 7: Korálky z papíru.



Zdroj: NAPADY PRO ANIČKU
(2014)

Pleteme s letáky

Že se s letáky nedá plést? Vyvedeme vás z omylu. Základem pletení je zhotovení ruličky z papíru v našem případě z letáku. Budeme potřebovat dostatečné množství letáků, spotřebuje se ho na výrobu košíčku opravdu mnoho, dále pak lepidlo, špejli, nůžky. Připravíme si letáky, nejlépe velikosti 32 x24 cm, rozstříháme si na jednotlivé archy, každý arch pak ještě přepůlíme na polovinu. Do levého spodního rohu pak připevníme špejli, přibližně pod úhlem 45 stupňů. Pak začneme papír oběma rukama rolovat a jemně přitlačovat na podložku, až se dostaneme ke konci letáku, který ještě před samotným dorolováním potřeme lepidlem, důkladně slepíme, aby se nám rulička neuvolnila, a vytáhneme opatrně špejli. Délka jedné ruličky je přibližně okolo 40 cm. Takto budete pokračovat s dalšími ruličkami, na výrobu koše jich bude potřeba opravdu hodně, záleží na velikosti košíčku. Možná se vám zdá postup velice složitý, ale není se čeho bát, jde pouze o cvik a trénink, uvidíte, jak po pár ruličkách půjde dětem práce od ruky.

Zhotovení dna není vůbec těžké, vystříhnete si dvě stejné části z kartónu, na začátek bude pro děti lehčí, když si zvolíte kruhový tvar košíčku. Velikost dna záleží jen na vašem uvážení a časových možnostech, výsledný košíček bude přibližně o 1,5 cm větší. Na jeden díl naneste tekuté lepidlo a kolem celého obvodu naneste ruličky, které budou sloužit, jako osnovní. Celkový výsledek bude vypadat jako sluníčko. Počet ruliček, které dáte jako osnovní, opět záleží na vašem uvážení, čím více ruliček dáte, tím bude košíček hustější. Poté potřete lepidlem i druhý kruh z kartónu a přilepíte na první s ruličkami, dále jej zatížíte a necháte lepidlo zaschnout.

Až vám lepidlo zaschne, vložte pod kterékoliv osnovní ruličky 2 nové ruličky v této fázi začíná samotné pletení. Vezměte si dvě vložené ruličky a jedna zasuněte před a druhou za jednu osnovní ruličku, poté je vzájemně překřížte a opět jednu ruličku zasuněte za osnovní ruličku a druhou před osnovní ruličku, takto pokračujte tak vysoko, jak chcete mít vysoký košíček, pokud jej chcete mít vyšší je lepší, plést na nějakém vzoru (např. miska, kyblík apod.). Když vám dojde papírové rulička není nic jednoduššího než, na současný konec nasadit novou papírovou ruličku a pokračovat dále v pletení.

Samotný košíček ukončíte tak, že vždy ustrihnete jednu osnovní ruličku a její konec zastrčit do upleteného díla. Košíček po vyrobení můžete natřít jakoukoliv barvou, namořit mořidlem anebo nechat různobarevný (Králíková, 2013).

Obrázek číslo 8: Košíček pletený z papírových ruliček.



Zdroj: vlastní zpracování autorky (2015)

Závěr: *Téma zabývající se problematikou letáků, jejich výroby, zpracování apod. je velice obsáhlé, snažili jsme se proto nastítnit, co největší počet různorodých aktivit, které se dají využít při přípravě hodiny na 1.stupni základních škol. Největší důraz je zde kladen na zpracování letáků, aby nebyly jen na jedno použití.*

Celkové hodnocení:

Vlastní poznámky, postřehy:

6.3 POVÍDÁ PETKA PETCE

POVÍDÁ PETKA PETCE

Globální dimenze

Udržitelný rozvoj - Uznání významu využívání obnovitelných zdrojů - zvážit, redukovat, opravit, opakovaně využít, recyklovat - a získávání materiálů ze zdrojů spravovaných udržitelným rozvojem.

Zasazení do RVP ZV - Člověk a jeho svět:

Místo, kde žijeme

Rozmanitost přírody

Očekávané výstupy:

Žák:

Žák si utřídí základní znalosti o recyklaci.

Žák má povědomí o významu životního prostředí pro člověka a dokáže si uvědomit, jakým způsobem ostatní ovlivňují životní prostředí.

Žák dovede zhodnotit konkrétní činnosti člověka v přírodě a dokáže posoudit aktivity, které mohou poškozovat nebo podporovat život a zdraví člověka.

Žák navrhne některé formy řešení, jak využít odpadového materiálu.

Žák dokáže posoudit, jaká je situace ohledně recyklace v jeho rodině/škole/městě.

Žák vybírá vhodnější řešení z navržených možností a obhájí je.

Průřezová témata:

Environmentální výchova

Žák:

Žák dokáže být citlivý k přírodě.

Žák pochopí souvislost mezi lokálními a globálními problémy.

Žák je seznámen s principy udržitelného rozvoje společnosti.

Osobnostní a sociální výchova

Žák:

Žák je citlivý nejen k sobě, ale dokáže pozorovat a kriticky hodnotit prostředí kolem sebe

Mezipředmětové vztahy:

Člověk a jeho svět (Vlastivěda a přírodověda)

Člověk a svět práce (Pracovní činnosti)

Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk)

Příběh (text 3):

"Podívej, už někdo přichází", řekla oranžová PET láhev své kolegyni vedle.

"Nee k tomu nechci, jen se na něj podívej", odpověděla modrá kolegyně vedle.

"Na co se mám podívat?", vyzvídá ta druhá.

"Koukni se na něj, jak vypadá? Tenhle by mě určitě zahodil někam na zem, a dopadla bych jako moje kamarádka", povídá smutně modrá.

"Jak dopadla tvoje kamarádka?", nevydržela to oranžová PET láhev a začala se vyptávat. Modrá láhev začala vyprávět kamarádčin příběh: "Byly jsme nejlepší kamarádky od té doby, co do nás nalily pramenitou vodu ve firmě. Pak nás zabalily do společného balíku, cestovaly jsme spolu do obchodu, čekaly spolu v obchodě, jako teď tady čekám s tebou. A přitom jsme si celou dobu povídaly. Nikdy nám nevázla řeč až do onoho dne, kdy přišel právě takovýto podobný muž a vzal mi kamarádku.

"V tom oranžová láhev vykřikla: "Kam ji vzal?"

"Koupil si jí a šušká se, že teď leží někde v poli, že jí tam zahodil", odpověděla modrá láhev.

"To je strašné, ale kde jinde můžeš skončit?", ptá se mladá láhev, která je v obchodě poprvé. "To máš tak, možností je spousta, záleží na tom, kdo si tě zakoupí a na tom, jak se k tobě budou chovat", pokračovala ve vyprávění modrá. Když tu najednou někdo šahá po slečně oranžové. Modrá nestihne dopovědět, celý svůj příběh a jen zavolá na svoji kamarádku.

"Povídala petka petce, že na skládce skončit nechce....."

MP: *Hlavní téma těchto aktivit je recyklace, může částečně opět navazovat na téma předchozí (Letákové neštěstí), protože i zde jsme se tématu recyklace mohly dotknout. Nejprve dětem rozdejte příběh (text 3). Poté jej pomalu, nahlas a srozumitelně přečtěte, snažte se hlasově odlišit obě hlavní postavy, aby se děti v příběhu lépe orientovaly. Po přečtení příběhu, nechejte dětem čas, aby se mohly k příběhu vrátit vlastním tichým čtením.*

Poté dětem řekněte, aby na kousek papíru napsaly vlastní otázku, která je při čtení příběhu napadla. Až budou mít všechny děti své otázky napsané, nechte děti, aby svou otázku vhodily do nějaké neprůhledné nádoby, či klobouku. Odtud pak, jako učitel tahejte jednotlivé otázky a snažte se nad nimi s dětmi zamyslet, hledejte důvody, argumentujte, nechte děti říct svůj názor, snažte se být nestranný a upozad'te svůj názor. Takto můžete vylosovat všechny otázky, nebo jen některé, záleží opět na vašich časových možnostech. Níže vám uvádíme některé otázky, které mohou děti napadnout, nebo vám mohou posloužit k vaší vlastní diskuzi.

Doporučené otázky:

- Kam se mohou PET láhve dostat?
- Mohou se objevit v obchodě i vícekrát? / Kolik životů má PET láhev?
- Rozloží se na poli?
- Dají se poznat lidé, kteří třídí a kteří ne?
- Mohou mít PET láhve svůj životní příběh?
- Je správné zahodit PET láhev na poli?
- Co bys udělal(a), kdybys našla PET láhev na poli/ přírodě/ ve městě?
- Kdybys byl PET lahví v obchodě bál(a) by ses, kam by ses dostal(a)?

Po přečtení příběhu a diskuzi nad otázkami, můžete skončit, nebo však můžete pokračovat dále, navazujícími aktivitami.

1. Pro jakou odpověď se rozhodnu já?

MP: *Tato aktivita vyžaduje dostatek prostoru a dělicí čáru, jako tu můžete využít provaz, či izolepu, kterou položíte na zem, tím rozdělíte prostor třídy na dvě poloviny. Vy jako učitel vždy řekněte tvrzení a na jednu stranu se postaví žáci, kteří by odpověděli ano, na druhou žáci, kteří by odpověděli ne a do prostřed na dělicí čáru se postaví žáci, ti kteří neznají na dané tvrzení odpověď, nebo si nejsou jisti svojí odpovědí a myslí si odpovědi typu možná, či nevím. Žáci mají za úkol odpovídat po pravdě a podle vlastního uvážení. Můžete od dětí vyžadovat jen odpověď tím, že se postaví na danou*

pozici, ale u většiny tvrzení můžete chtít i slovní odpovědi, které vás povedou k vzájemné diskuzi. Výměně názorů mezi jednotlivými "tábory" odpovědí. Níže uvádíme některá tvrzení, které můžete použít, ale určitě vás při tvorbě napadnou i některá vlastní.

Doporučené otázky:

- Pravidelně doma třídíme odpad.
- Pomáhám doma s tříděním odpadu.
- Víím, kde jsou nejbližší kontejnery na sklo.
- Víím, do kterého kontejneru bych odnesl(a) plastovou láhev.
- Víím, kam bych odnesla tříděný odpad u nás ve škole.
- Víím, kde je v našem městě sběrný dvůr.
- Zbytky ovoce a zeleniny doma kompostujeme.
- Víím, kde končí odpad z domácnosti.
- Zním někoho, kdo odpad netřídí.
- Používám recyklovaný papír.
- Oblečení, které mi bylo malé jsem někomu daroval(a).
- Používám při nákupu tašky na jedno použití.
- Mám každý den novou láhev na své pití.

2. Být či nebýt

MP: *V této úloze se můžete společně s dětmi zamyslet nad danou problematikou z jiného úhlu pohledu. Položte dětem postupně následující otázky. Jde většinou o výběr ze dvou možností, žáci se mají nad danou otázkou zamyslet a vybrat si tu odpověď, která je jim bližší a která je více oslovuje.*

Až se žáci rozhodnou pro danou odpověď. Poslechněte si jejich zdůvodnění, proč si vybrali danou variantu. Nemusejí odpovídat všechny děti, stačí několik z nich. Nechte promluvit z obou variant několik žáků. Vedte diskuzi nad vyřčenými názory, nechte oba "tábory" vzájemně argumentovat, který z názorů je lepší. Po skončení debaty, dejte možnost přejít do druhého tábora těm, kteří si svůj výběr rozmysleli, ti kteří se přesunou do druhé možnosti, musí zdůvodnit, proč se tak rozhodli. Poté můžete pokračovat s další otázkou.

Někdy stačí jen jedna otázka, jelikož děti se nad danou problematiku zamýšlejí opravdu důkladně. A při použití více otázek se může stát, že se vám děti budou neustále vracet k předchozí otázce, protože nad ní budou neustále přemýšlet. Můžete tyto otázky, proto zařadit vždy na začátek či konec hodiny. Typy na ukázkové otázky naleznete níže.

Doporučené otázky:

- Chtěl bys být raději plastovou, nebo skleněnou lahví?
- Kdybych si mohl(a) vybrat, byla bys papírovou krabicí, nebo sáčkem od bonbónů?
- Ve snu bych se raději proměnila do nebezpečného odpadu, nebo bioodpadu?
- Kdyby se z tebe stal papír, byl(a) bys raději zrecyklován(a), nebo spálen(a)?
- Kdyby se z tebe stal kontejner, byla bys raději zeleným, nebo modrým?
- Jako stará televize bys se chtěl(a) dostat na skládku, nebo do sběrného dvora?
- Koupíš si raději džus v plastové láhvi, nebo nápojovém obalu?
- Čím bys raději byl(a) plastovou lahví, nebo papírovým časopisem?

3. Kolik kontejnerů máš kolem sebe?

MP: *Tato aktivita je vhodná pro práci do terénu, můžete se s dětmi vydat na procházku do vašeho města, vesnice apod. Předtím než, se vydáte do terénu, rozdejte dětem mapky města, vesnice, popřípadě jen čtvrti, kde se nachází vaše škola. Můžete dát každému dítěti svoji mapku, nebo je rozdělit do skupin.*

Poté se můžete vydat na samotnou pochůzku vždy, když narazíte na místo, kde jsou umístěné nějaké kontejnery na tříděný odpad, zakreslete je s dětmi do mapy. Na konci celé procházky byste měli mít mapu se všemi kontejnery, které se objevují ve vašem městě, vesnici, městské čtvrti apod. Je dobré odlišit i barevně jednotlivé kontejnery, nezapomeňte na to, že děti pracují s mapou nejspíše poprvé, měli byste jim tedy nejdříve vysvětlit, jak se s mapou pracuje, vždy upozornit na ulici, nebo nějaký záchytný bod, který se dá dobře najít v mapě. Je to sice náročnější aktivita, ale určitě bude děti bavit, protože to pro ně bude něco nového.

Pokud budete mít dostatek času, můžete spočítat kroky, jak daleko se od sebe jednotlivé kontejnery nacházejí, spočítat, kterých kontejnerů se ve vašem městě, vesnici, čtvrti, nachází nejvíce apod.

Pomůcky: mapa města, vesnice, čtvrti, barevné pastelky, fixy

Zadání pro děti: Dnes to budete vy, kdo tvoří mapy. Právě jste obdržely mapku našeho města (vesnice, čtvrti), do které během našeho putování budete zaznamenávat, kde se nachází, jaký třídící kontejner, samozřejmě dané kontejnery budete odlišovat i barevně. Ničeho se nebojte, jako správní tvůrci map, vše hravě zvládnete.

Závěr: *Tato série aktivit vám měla přiblížit téma recyklace a s tím souvisejících podtémat, je jen na vás, jaké aktivity využijete při přípravě své hodiny. Téma recyklace je na českých školách hodně populární, připravují se různé aktivity, sběrové akce apod. Naším cílem bylo přiblížit vám toto téma z jiného úhlu pohledu.*

Celkové hodnocení:

Vlastní poznámky, postřehy:

7 ZÁVĚR

Teoretickou část si autorka rozdělila do dvou celků. Nejprve se zaměřila na rozbor globálního rozvojového vzdělávání a východiska pro jeho vznik. Následně charakterizovala některé výukové metody, které se při výuce globálního rozvojového vzdělávání využívají. V další pak popsala vývoj globálního rozvojového vzdělávání v České republice, jeho hlavní aktéry a stručně zhodnotila stav a financování tohoto vzdělávání v České republice. V neposlední řadě se autorka zabývala ukotvením globálního rozvojového vzdělávání v rámci platných kurikulárních dokumentů v České republice. Ve druhé části pak popsala historický vývoj filozofie pro děti stručně tento směr charakterizovala a popsala jeho průběh.

Cílem této předkládané diplomové práce bylo vytvoření vlastních výukových materiálů, které využijí tematického okruhu "Globální problémy", jenž je vymezen v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 - 2015 v České republice (Mimra, Hruška, 2012), zpracovaný dle programu filozofie pro děti (Bauman, 2013, Buckley, 2011) při výuce na 1. stupni základních škol. Autorka tedy v praktické části předkládá vlastní návrhy výukových aktivit. Autorka vytvořila tři tematické celky *Potraviny, kam se podíváš*, *Letákové (ne)šťěstí* a *Povídá petka petce*. Všechny tyto tematické celky mají obdobnou kompozici pro lepší orientaci. Na začátku se vždy nachází zasazení do globální dimenze, dále do Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání, očekávané výstupy, které by žáci absolvováním měli získat a v neposlední řadě také průřezová témata a mezipředmětové vztahy (Kolektiv, 2013) dále pak následuje výchozí příběh, který autorka sama vymyslela. Následují návodné, či spíše doporučené otázky pro práci s příběhem. Poté může samotná práce skončit, nebo se dá pokračovat s následujícími, doplňkovými aktivitami, které autorka vymyslela. Jedná se vždy přibližně o 3 - 5 doplňkových aktivit, které se snaží integrovat, co největší počet vyučovaných předmětů na 1. stupni základních škol, například český jazyk, matematiku, tělesnou výchovu apod. (Kolektiv, 2013). Na závěru každého celku je vymezen prostor na hodnocení a vlastní postřehy, které by se při práci s tématem mohly objevit.

První tematický celek, který autorka vytvořila nese název *Potraviny, kam se podíváš* se věnuje problematice původu potravin, zda jsou lepší potraviny z České republiky, nebo ostatní dovážené z jiných zemí. Velký důraz je v tomto tématu kladen na potraviny

a firmy, které jsou výhradně z České republiky, aby děti věnovaly pozornost tomu, odkud potraviny pocházejí. Tuto aktivitu měla autorka možnost zrealizovat v rámci předmětu Globální rozvojové vzdělávání vyučovaném na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity s budoucími učiteli zeměpisu na 2. stupni základních škol. Ač se jednalo o studenty s jinou aprobací, než má sama autorka této předkládané práce, byla za samotnou realizaci moc ráda. Autorka si vyzkoušela, zda jsou aktivity v praxi zrealizovatelné, studenti poskytli autorce zpětnou vazbou a dali autorce i vlastní návrhy a připomínky na zlepšení. Samotná realizace byla dle účastníků vydařená.

Následující aktivita, kterou autorka navrhla, nese název - *Letákové (ne)štěstí* a je věnována problematice doručování letáků do poštovních schránek domácností, co s takovými letáky udělat a zda mají i jiné využití. Poslední výuková aktivita se zabývá problémem recyklace a je pojmenovaná - *Povídá petka petce*. Tato aktivita je zaměřená na problém recyklování, jak v rodině, škole či městě.

Při závěrečném psaní diplomové práce se autorka zamyslela, zda splnila cíl samotné diplomové práce, který si na začátku psaní stanovila. Tedy vytvoření vlastních výukových materiálů. Jelikož si autorka mohla jeden ze svých výukových materiálů vyzkoušet při samotné realizaci v praxi. A protože tato realizace proběhla úspěšně, může považovat splnění cíle této předkládané diplomové práce také za úspěšné.

8 SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Obrázek číslo 1: Pan Zeměkoule - základní podoba.	str. 15
Obrázek číslo 2: Pan Zeměkoule - společná práce.	str. 16
Obrázek číslo 3: Pan Zeměkoule - potřebuji poradit od učitele.	str. 16
Obrázek číslo 4: Pan Zeměkoule - hodnocení.	str. 16
Obrázek číslo 5: Čtyři kvadranty otázek.	str. 47
Obrázek číslo 6: Slepá mapa České republiky	str. 59
Obrázek číslo 7: Korálky z papíru.	str. 70
Obrázek číslo 8: Košíček pletený z papírových ruliček	str. 72
Tabulka číslo 1: Hlavní témata v Národní strategii globálního vzdělávání České republiky	str. 30
Tabulka číslo 2: Osm klíčových konceptů globální dimenze a jejich základní charakteristika uvedená v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání České republiky.	str. 32
Tabulka číslo 3: Objem prostředků na projekty globálního rozvojového vzdělávání a osvěty v rámci dotačních titulů programu ZRS ČR 2004–2014 (bez projektů trilaterální spolupráce)	str. 37
Tabulka číslo 4: Čtyři principy filozofického myšlení	str. 44
Tabulka číslo 5: Odkud pocházejí dané potraviny	str. 56
Tabulka číslo 6: Tabulka s firmami	str. 59
Tabulka číslo 7: Počty letáků v domácnosti za 1. týden	str. 67
Tabulka číslo 8: Vlastnosti letáků.	str. 68

9 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

BAUMAN P. (2013): Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí. TF JU. 196 s.

BAUMAN, P. (2013): Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?: rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 247 s.

BLAŽKOVÁ, B., BELHOVÁ, M., NUSLAUEROVÁ, M., BJALOŇ, M.(2012): Náš společný svět. Člověk v tísní. 90 s.

BUCKLEY, J. (2011): Thinkers' games: making thinking physical. Chelmsford: One Slice Books Ltd, 48 p.

BUCKLEY., J. (2011): Pocket P4C: getting started with philosophy for children. Chelmsford: One Slice Books Ltd, 40 p.

COTÉ, N., SASSEVILLE, M. (2011): Míša. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, Filozofie pro děti, 57 s.

COTÉ, N., SASSEVILLE, M. (2011): Romana. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, Filozofie pro děti, 61 s.

CVACH, R. (2005): Možnosti využití zkušeností učitelů z volnočasových aktivit při tvorbě ŠVP a uplatnění programu „Filosofie pro děti“ ve ŠVP In: Jandová, R. (Ed.): Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 15. a 16. 9. 2005, 5 s.

http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kpe/upload/files/konf05-sbornik-12-cvach_r.pdf

ČÁP, J. (2001): Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 655 s.

ČT (2015): Lovci záhad - příběh tisku.

<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10536060035-lovci-zahad/215562231000005>
(13.4.2015).

DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL PROJECT (2013): Globální dimenze ve výuce. Příručka pro vzdělávání učitelů. EU, MZV ČR, 63 s.

GAARDER, J. (2002): Kouzelný kalendář: podivuhodné putování do Betléma. Překlad Jarka Vrbová. Ilustrace Markéta Laštuvková, Ondřej Laštuvka. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 239 s.

GAARDER, J. (2004): Dívka s pomeranči. Praha: Albatros, Klub mladých čtenářů, Albatros, 160 s.

GAUT, B., GAUT, G. (2012): Philosophy for young children: a practical guide. New York: Routledge, 21 s.

GAUT, B., GAUT, G. (2012): Philosophy for young children: a practical guide. New York: Routledge, 21 s.

GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ (2012): Přehod' výhybku, neďivej se na svět černobíle. Globální výchovou za spravedlivější svět. Sever. Horní Maršov. 170 s.
www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/category/?download=86

HEJČÍKOVÁ, H. (2005): Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Metodický portál. Články. <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/225/VZDELAVACI-OBLAST-CLOVEK-A-JEHO-SVET.html/> (15. 04. 2016)

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

JONÁK, Z. (2004): Uplatňování kritického myšlení. Metodický portál: Články [online]. 15. 10. 2004, <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/119/UPLATNOVANI-KRITICKEHO-MYSLENI.html/>

KARVÁNKOVÁ, P. (2015): Pojetí studijního kurzu Globální rozvojové vzdělávání. In: Kučerová, S., R., Kubelková, J. (eds.): Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů. Vzdělávací program Varianty, Člověk v tísni, o. p. s., Praha, s. 29 – 43
http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kge/upload/files/GRV_v_priprave_budoucich_ucitelu_final.pdf.

KAŠOVÁ, J. (1995): Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi. Iuventa, Kroměříž. 81 s.

KOLEKTIV (2013): Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VÚP Praha, Praha, 64 s

KOPŘIVA, P. (2008): Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 288 s.

KRÁLÍKOVÁ, M. (2013): Pletení košíků z papírových pramenů. 1. vyd. Praha: Grada, 112 s.

KRAUSE, J. (2010): European Development Education Monitoring Report „DE Watch“. European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, Brusel, 80 s.

KUČEROVÁ, S., R., KUBELKOVÁ, J. (eds.): Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů. Vzdělávací program Varianty, Člověk v tísni, o. p. s., Praha, s. 64.

- LAURENDEAU, P. (2011): Blanka a Jirka. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2011. Filozofie pro děti, 54 s.
- LAURENDEAU, P. (2011): Lukáš a Lenka. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, Filozofie pro děti, 55 s.
- LIPMAN, M. (1982): Harry Stottlemeier's discovery. [2nd ed.]. Montclair, N.J: First Mountain Foundation, 96 p.
- LIPMAN, M. (1983): Lisa. 2nd ed. Montclair, N.J: First Mountain Foundation, 98 s.
- LIPMAN, M. (2012): Kio a Ali. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2012. Filozofie pro děti, 86 s.
- LIPMAN, M., SHARP, A., M. (1994): Growing up with philosophy. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Pub. Co. 410 p.
- MACKŮ, R. (2008): Filozofování s dětmi jako způsob výchovy zážitkem ve volném čase. Diplomová práce. Katedra pedagogiky. Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, České Budějovice, 88 s.
- MAŇÁK, J., ŠVEC V. (2003): Výukové metody. Brno: Paido, 219 s.
- MAPA CESKE REPUBLIKY (2016): Slepá mapa České republiky. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Czech_Republic_simple.png . (13.4.2016).
- MILÉŘOVÁ, J. (2015): Globální rozvojové vzdělávání Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj. <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/GRV-paper-fors-final-web.pdf>.
- MIMRA, R., HRUŠKA, J. (2012): Jak globálně vzdělávat. Katalog materiálů a nástrojů psaných v češtině určených pro globální rozvojové vzdělávání a multikulturní výchovu se zvláštním zřetelem k tématu fair trade. Praha: Ekumenická akademie. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky (2011). Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011, Praha: MZV ČR, 28 s.

https://www.mzv.cz/public/60/2b/90/612337_522538_National_Strategy_for_Global_Development_Education_2011_2015.pdf.

MSMT (2014): Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-podpory-mladeze-na-obdobi-2014-2020> (12.4.2014)

MUCHOVÁ, L. (2011): ---aděje na s---. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, 2011. Filozofie pro děti., 52 s.

NÁDVORNÍK, O., VOLFOVÁ, A. (2004): Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání. Praha: Člověk v tísní - společnost při ČT, 321 s.

NÁPADY PRO ANIČKU (2014): Korálky z papíru. <http://www.napadyproanicu.cz/tvoreni-s-detmi/celoroce/391-koralky-z-papiru>. (12.5.2014).

O`LOUGHLIN, E., WEGIMONT, L. (eds.) (2008): Quality in Global Education: An Overview of Evaluation Policy and Practice. Global Education Network Europe – GENE, Amsterdam, 52 s.

P4C (2016): Philosophy for children. <http://www.p4c.cz/index.php?s=o-projektu>. (19.4.2016)

PASTOROVÁ, M. (2011): Doporučené očekávané výstupy. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech v základním vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 13 s.

PETTY, G., (2002): Moderní vyučování. Vyd. 2. Praha: Portál, 380 s.

PIKE, G., (2004): Globální výchova. Praha: Grada, 328 s.

PIKE, G., SELBY D. (2000): Cvičení a hry pro globální výchovu 1. Praha: Portál, 253 s.

PIKE, G., SELBY D. (2009): Cvičení a hry pro globální výchovu 2. Praha: Portál, 235 s.

- SHARP, A. M. (2010): Nemocnice pro panenky. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity, Centrum filozofie pro děti, Filozofie pro děti, 44 s.
- SHARP, A. M. (2011): Hana. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, Filozofie pro děti, 53 s.
- SHARP, A. M. (2011): Saša a Markétka. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti, Filozofie pro děti, 29 s.
- SKALICKÁ P. a kol., (2012): Světová škola ve světě i doma. Člověk v tísní. Praha. 47 s.
- SKALKOVÁ, J. (2007): Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, Pedagogika (Grada), 322 s.
- STARÁ (2015): Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů. http://www.pf.jcu.cz/structure/departments/kge/upload/files/GRV_v_priprave_budoucich_ucitelu_final.pdf (2.6.2016)
- TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M. (2009): Učíme v projektech. Portál, Praha. 173 s.
- ZAŽIJSVĚT (2016): Zažij svět metodika globální výchovy. <http://www.zazijsvet.cz/download.php?aname=file14478616257129465> (22.6.2016)
- ZOLLER MORF, E. (2012): Učíme děti ptát se a přemýšlet: metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí. Praha: Portál, 96 s.

11 SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ČRA - Česká rozvojová agentura

EK - Evropská komise

EU - Evropská unie

FoRS - České fórum pro rozvojovou spolupráci

GENE - Global Education Network Europe

IAPC - Institute for the Advancement of Philosophy for Children

MŠMT ČR - Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy České republiky

MZV ČR - Ministerstvo zahraničních věcí České republiky

MŽP ČR - Ministerstvo životního prostředí České republiky

NIDV - Národní institut dalšího vzdělávání

OECD - Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

P4C - Philosophy for children, Filozofie pro děti

RVP ZV - Rámcový vzdělávací plán základního vzdělávání

ŠVP - Školní vzdělávací plán

UNESCO - Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu

VMEGS - Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

ZRS - Zahraniční rozvojová spolupráce

PŘÍLOHY

PRACOVNÍ LIST 1

Potraviny, kam se podíváš

JMÉNO:

1. Odkud pochází dané potraviny?

Pavel dostal od maminky tento nákupní seznam. Pomůžeš mu rozdělit následující potraviny do jednotlivých kolonek, podle toho jestli si je můžeme vypěstovat doma, vyrábí se v České republice, nebo je musíme dovést z jiných koutů světa. Vše zapiš do připravené tabulky.

Vajíčka	Ananas	Olej
Mléko	Česnek	Kiwi
Banány	Jogurty	Paprika
Kari koření	Mrkev	Brambory
Jablka	Cibule	Plátkový sýr
Kuřecí maso	Minerální voda	Rýže

2. Kolik kilometrů putují banány?

Pavel si při svém nákupu v supermarketu koupil 1 kg banánů. Na doporučení své kamarádky Emičky si všiml, že banány pocházejí z Brazílie. Začalo ho tedy velmi zajímat, jak dlouhou cestu musí procestovat, než se dostanou do České republiky. Pomůžeš Pavlovi vypočítat, kolik kilometrů banány procestují? Jaké můžeš využít možnosti přepravy?

3. Kolik stojí nákup?

Pavel povídal mamince o svém rozhovoru s Emičkou. Maminka mu zadala tedy úkol. Řekla mu, aby si vzal letáky, které jim dnes přišly do pošty, zkusil spočítat nákup potravin, které máš napsané níže, ale pozor má to háček! Tyto potraviny musí pocházet výhradně z Čech. Kolik by stál takový nákup? Pomůžeš Pavlovi?

Nákup:

100 gramů šunky

10 rohlíků

1 máslo

2 minerální vody

3 mléka

5 jahodových jogurtů

Cena celkem:

4. Není firma, jako firma

Protože tento úkol Pavla velmi zaujal, začal se více zajímat o firmy, které produkují své výrobky v České republice. Rozhodl se, že si vyrobí velkou mapu naší republiky a vyhledá si firmy a podniky, které vyrábí nejrůznější potravinářské výrobky v České republice. Až bude mít nejznámější podniky vyhledané, překreslí jejich sídla na mapu, nebo tam nalepí jejich znaky a loga. Maminka jej však zavolala na večeři, pomůžeš Pavlovi tento úkol dodělat?

5. Trhovec

Představ si, že jsi se právě stal majitelem libovolného obchůdku a chceš nalákat, co nejvíce lidí, kteří si v něm koupí tvé zboží. Jak to uděláš? Pokus se sehrát krátkou scénku, kdy ostatním předvedeš umění dobrého obchodníka.

Dnes se mi pracovalo:

