

Mendelova univerzita v Brně  
Fakulta regionálního rozvoje a mezinárodních studií

# **Globální rozvojové vzdělávání v České republice**

**Bakalářská práce**

**Vedoucí bakalářské práce:**

**Mgr. et Mgr. Martin Hrabálek, Ph.D.**

**Vypracovala:**

**Aneta Svatková**

Brno 2017

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala zejména vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. et Mgr. Martinovi Hrabálkovi, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce. Dále bych ráda poděkovala lektorům neziskové organizace ADRA Česká republika za ochotu zúčastnit se výzkumu.

## Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci „Globální rozvojové vzdělávání v České republice“ vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace uvádím v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů a v souladu s platnou Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací.

Jsem si vědoma, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne

.....

podpis

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá vzdělávacím procesem globálního rozvojového vzdělávání. Cílem práce je popsat zkušenosti lektorů s programy globálního rozvojového vzdělávání v neziskové organizaci ADRA. Teoretická část nabízí definici základních pojmů a charakterizuje základní principy a cíle globálního rozvojového vzdělávání. Dále definuje témata GRV a jejich začleňování do výuky na českých školách. Práce představuje hlavní aktéry v České republice, se zaměřením na neziskovou organizaci ADRA. Teoretickou část uzavírá kapitola hodnocení GRV v České republice ze strany České školní inspekce. V praktické části bakalářské práce je prostřednictvím analýzy rozhovorů s lektory Opravdového světa zjišťována motivace lektorů, dále přínosy a postavení ve třídě během lektorování. Analýza rozhovorů je zaměřena také na hodnocení celkové situace GRV v České republice z pohledu lektorů. V rámci hodnocení je kladen důraz na úskalí a problémy globálního rozvojového vzdělávání.

## **Klíčová slova**

Globální rozvojové vzdělávání, ADRA, lektori, motivace, přínosy, hodnocení

## **Abstract**

This bachelor's thesis examines the educational processes, global education. The aim of this paper is to convey the experiences of lecturers from the non-profit organization ADRA with programs targeting global education. The first theoretical chapter provides the definitions of the basic concepts and describes the main principles and goals of global education. Next, the main areas of study are examined, concentrating on the ways in which these are being incorporated into the curricula across Czech educational institutions. This thesis introduces the most prominent organisations and institutions in the Czech Republic, focusing on the non-profit organization ADRA. The theoretical part concludes with a chapter on the evaluation of global education in the CR by the Czech Inspectorate of Education. Through an analysis of data obtained from interviews with lecturers from Opravdový svět, the practical part examines the lecturers' motivation as well as their contribution and position with the students over the course of the class. The analysis also serves to illuminate the lecturers' perspective on the overall climate of global education in the CR. Throughout the evaluation, the possible pitfalls and difficulties are stressed and discussed.

## **Keywords**

Global education, development education, ADRA, lecturers, motivation, contribution, evaluation

# Obsah

<b>1</b>	<b>Úvod</b> .....	8
<b>2</b>	<b>Cíl a metodika práce</b> .....	10
2.1	Cíl práce .....	10
2.2	Metodika práce.....	10
<b>3</b>	<b>Vymezení pojmu globální rozvojové vzdělávání</b> .....	12
3.1	Pojmosloví v České republice.....	12
3.2	Definice globálního rozvojového vzdělávání.....	14
3.3	Principy .....	14
3.4	Cíle.....	15
3.4.1	Potřebné postoje, dovednosti a znalosti pro naplnění cíle.....	15
3.5	Cílové skupiny .....	17
<b>4</b>	<b>Témata globálního rozvojového vzdělávání</b> .....	18
4.1	Vztah globální rozvojové vzdělávání a průřezová témata .....	21
4.1.1	Příklad programu Migrace neziskové organizace ADRA .....	22
4.2	Přínosy GRV .....	23
<b>5</b>	<b>Hlavní aktéři globálního rozvojového vzdělávání</b> .....	25
5.1	Státní instituce.....	25
5.2	Nestátní instituce.....	26
5.2.1	ADRA Česká republika .....	28
<b>6</b>	<b>Hodnocení globálního rozvojového vzdělávání v České republice ze strany České školní inspekce</b> .....	31
<b>7</b>	<b>Praktická část</b> .....	34
7.1	Výzkumný soubor .....	34
7.2	Výstup kvalitativního výzkumu .....	35
7.2.1	Jaká byla motivace lektorů začít s lektorováním Opravdového světa? ....	35
7.2.2	Co lektorování programů Opravdového světa lektorům přináší v osobním/profesionálním životě? .....	39
7.2.3	Jak žáci vnímají lektora a jaký mají vztah k tématům GRV?.....	41
7.2.4	Jak lektori hodnotí současnou situaci GRV v České republice? .....	45
7.2.5	Jaká úskalí vnímají lektori během lektorování a celkově v GRV v České republice? .....	49
<b>8</b>	<b>Doporučení</b> .....	53
<b>9</b>	<b>Závěr</b> .....	55
	<b>Seznam použité literatury</b> .....	58

## Seznam obrázků

<b>Obrázek 1:</b> Pojetí globální výchovy .....	13
<b>Obrázek 2:</b> znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje .....	16
<b>Obrázek 3:</b> Témata zařazená do výuky - podíl základních škol v %.....	19
<b>Obrázek 4:</b> Témata zařazená do výuky - podíl středních škol v %.....	20

## Seznam tabulek

<b>Tabulka 1:</b> Spolupráce škol s dalšími subjekty - podíl škol v % .....	26
<b>Tabulka 2:</b> Seznam programů Opravdového světa.....	29
<b>Tabulka 3:</b> Počet programů Opravdového světa v České republice .....	30
<b>Tabulka 4:</b> Ustavení specializované funkce - podíl základních škol v %.....	31
<b>Tabulka 5:</b> Oficiální ustavení specializované funkce – podíl středních škol v % .....	32
<b>Tabulka 6:</b> Další vzdělávání pedagogických pracovníků - podíl škol v % .....	32
<b>Tabulka 7:</b> Seznam respondentů.....	35

## Použité zkratky

ADRA	Adventist Development and Relief Agency
ČR	Česká republika
ČRA	Česká rozvojová agentura
ČŠI	Česká školní inspekce
EU	Evropská unie
FoRS	České fórum pro rozvojovou spolupráci
GRV	globální rozvojové vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí
MŽP	Ministerstvo životního prostředí
EVVO	Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
VUR	Výchova k udržitelnému rozvoji
JMK	Jihomoravský kraj

# 1 Úvod

Každý z nás dnes svým chováním ovlivňuje vývoj dění ve všech částech planety. Současná podoba globalizace je řádově intenzivnější a má širší záběr než kdy předtím. Podle posledního průzkumu veřejného mínění více než 60 % Čechů a Češek si uvědomuje, že náš životní styl má vliv na problémy v jiných částech světa. Na druhou stranu mají o těchto tématech málo informací nebo nemají žádné a aktivně je nevyhledávají, přestože je zajímají. 85 % dotazovaných zastává názor, že by se žáci a studenti ve školách měli věnovat tématu globální odpovědnosti (FoRS 2015).

Smyslem vzdělávání je příprava jednotlivce na současný život v rychle se měnícím prostředí, potýkající se s globálními problémy. V současné době nestačí pouze oddělené vědomosti získané v jednotlivých předmětech, je důležité samotné propojování vzájemných souvislostí s reálným životem. Právě k tomu slouží globální rozvojové vzdělávání (dále jen GRV), celoživotní vzdělávací proces, který rozvíjí nové přístupy ve vzdělávání. Přípravuje člověka na život v dnešním a budoucím světě, vede ho k zodpovědnosti za sebe a za svět, ve kterém žije. Jedná se o proces, kdy si člověk určuje sám vlastní priority, zaujímá aktivní občanský postoj a zhodnocuje své zapojení do řešení současných problémů. Charakteristické pro GRV je vnímání současného světa jako celku a hledání souvislostí.

Během výukových programů neziskové organizace ADRA jsou žáci a studenti vedeni k pochopení propojenosti svých vlastních životů s životy druhých. Diskutují o dopadech našeho chování a životního stylu na obyvatele jiných částí světa. Nejedná se o frontální výklad, naopak je snaha zapojit žáky prostřednictvím individuálních prací, stejně jako ve skupinách, a vzbudit v nich zájem o téma.

Důvodem zaměření bakalářské práce je důležité postavení globálního vzdělávání ve formálním i neformálním vzdělávání. Témata GRV zahrnují problémy současnosti, se kterými se žáci setkávají každý den. V současném globalizovaném světě je nutné, aby žáci porozuměli propojení světa, zvládli posuzovat informace z různých zdrojů a aktivně



se zapojili k vytváření udržitelného a spravedlivého světa. GRV rozvíjí znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje žáků potřebné pro řešení lokálních a globálních problémů. Představuje tak nástroj pro přípravu člověka na život v dnešním světě i budoucím.

První impuls integrovat globální témata do výuky přišel ze zahraničí. Počátkem pro Českou republiku byl překlad kanadské knihy *Globální výchova*, kde byl poprvé v češtině popsán obsah globální výchovy a inspirace do výuky. Za první změnou v českém vzdělávacím systému stojí dokument tzv. Bílá kniha. Vznik Rámcového vzdělávacího programu, přijatý v roce 2004, vytváří prostor pro začlenění témat GRV do formálního vzdělávání v České republice.

V posledních letech je oblast globálního rozvojového vzdělávání v České republice především formulována zahraničněpolitickým směrem. Česká republika, součástí Evropské unie, podepsala řadu smluv, upravujících podobu výuky ve formálním vzdělávání. Příkladem může být Maastrichtská deklarace na zkvalitnění a podporu globální výchovy v Evropě a Evropský konsensus o rozvoji: příspěvek k rozvojovému vzdělávání a zvyšování informovanosti (Máchal et al. 2012).

Není jednoduché jednoznačně určit, co je a co není GRV. Národní strategie GRV představuje sjednocení představ českých odborníků a definuje jednotné cíle GRV. V České republice má globální vzdělávání nejbližší k environmentální výchově se společným principem směřování k udržitelnému rozvoji. S tímto principem souvisí globální zodpovědnost prostřednictvím aktivního zapojení žáků a dospělých do řešení lokálních a globálních problémů.

## **2 Cíl a metodika práce**

### **2.1 Cíl práce**

Hlavním cílem bakalářské práce je popsat zkušenosti lektorů v neziskové organizaci ADRA s programy globálního rozvojového vzdělávání. Tato práce má za úkol analyzovat především jejich motivaci a přínosy získané lektorováním stejně jako pozici během lektorování. Dílčím cílem je také zjistit jejich celkové hodnocení situace globálního rozvojového vzdělávání v České republice. V rámci hodnocení je kladen důraz na problémy, se kterými se v rámci globálního rozvojového vzdělávání lektori setkávají. Za tímto účelem byl vytvořen dotazník pro zjišťování výše zmíněných cílů.

Bakalářská práce by mohla poskytnout nové poznatky v rámci globálního rozvojového vzdělávání a rozšířit současné výzkumy na téma globální rozvojové vzdělávání o nový výzkumný vzorek lektorů. Analýza kvalitativního šetření by mohla sloužit jako inspirace pro neziskovou organizaci ADRA, popř. pro další neziskové organizace zabývající se GRV.

### **2.2 Metodika práce**

Práce je rozdělena dvě části – teoretickou a praktickou. Pro lepší pochopení problematiky se první kapitola teoretické části zabývá vysvětlením a vymezením pojmu, zaměřuje se na principy a cíle GRV. Druhá kapitola seznamuje čtenáře s tématy GRV a zaměřuje se na propojení průřezových témat, definované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, s tématy GRV. V rámci této části je uvedena i shodnost konkrétního programu neziskové organizace ADRA, Migrace, s Rámcovým vzdělávacím systémem. V další kapitole jsou představeni hlavní aktéři s bližším zaměřením na neziskové organizace. Z důvodu charakteristiky praktické části, je v rámci této kapitoly důraz zaměřen na neziskovou organizaci ADRA. Teoretická část je zakončena hodnocením GRV ze strany České školní inspekce. Jsou zde uvedena pozitivní i negativní zjištění,

stejně jako doporučení pro zlepšení. Za limit teoretické části lze považovat nedostatek zdrojů na téma globální rozvojové vzdělávání v České republice.

Praktická část se věnuje vyhodnocením a následnou interpretací zjištěných informací. Vzhledem k povaze problému a k cíli bakalářské práce jsem za výzkumnou metodu zvolila kvalitativní výzkum. Strauss a Corbinová (1999) definují kvalitativní výzkumnou metodu jako výzkum, který nám umožňuje získat detailní informace o zkoumaných jevech tak, jak by to kvantitativními metodami nebylo možné. Hlavní metodou sběru dat jsou rozhovory s lektory Opravdového světa v návaznosti na teoretickou část bakalářské práce. Pro své účely jsem využila techniku polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor byl založen na následujících výzkumných okruzích:

1. Jaká byla motivace lektorů začít s lektorováním Opravdového světa?
2. Co lektorování programů Opravdového světa lektorům přináší v osobním/profesionálním životě?
3. Jak žáci vnímají lektora a jaký mají vztah k tématům GRV?
4. Jak lektori hodnotí současnou situaci GRV v České republice?
5. Jaká úskalí vnímají lektori během lektorování a celkově v GRV v České republice?

Respondenti volně odpovídali na otázky a v případě potřeby jsem měnila pořadí nebo formulaci otázek v souladu s pravidly polostrukturovaného rozhovoru. V ojedinělých případech jsem doplnila otázky pro lepší a detailnější vyhodnocení kvalitativního výzkumu. Všichni dotazovaní souhlasili s nahráváním a použitím dat za účelem bakalářské práce. Během rozhovoru bylo zajištěno neutrální, ale příjemné prostředí v přítomnosti pouze dotazovaného a mě v pozici tazatele. Rozhovory s lektory jsem zaznamenávala na digitální záznamník, přepsala a následně kódovala. Strauss a Corbinová (1999, s. 43) popisuje otevřené kódování jako: „...část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly.“

### 3 Vymezení pojmu globální rozvojové vzdělávání

Na světě se nejčastěji používají dva pojmy označující naše pojmenování globální rozvojové vzdělávání. Jedná se o global education (globální výchova) a development education (rozvojové vzdělávání).

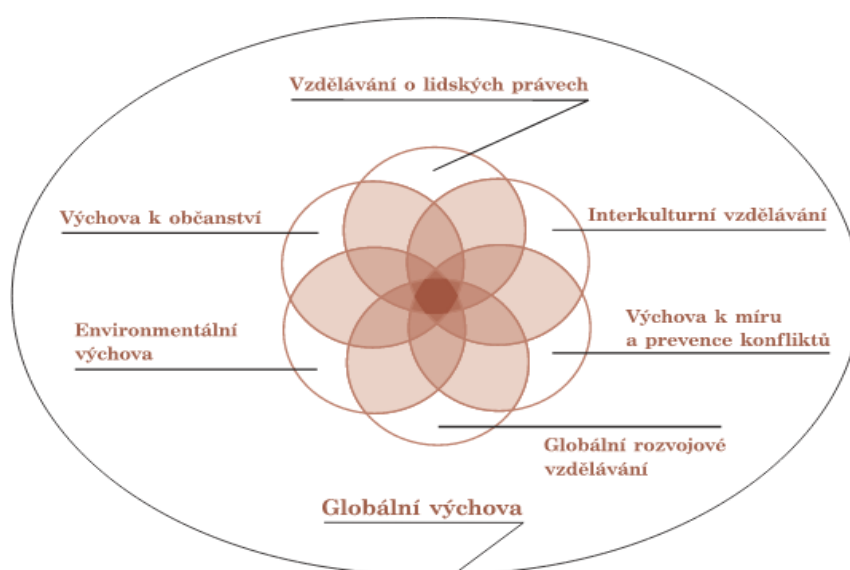
North-South Centre, oficiálně v překladu Evropské centrum pro vzájemnou globální závislost a solidaritu, vzniklo v roce 1990 při Evropské radě a nabízí následující definici globální výchovy: „*Globální výchova je výchovou, která lidem otevírá oči, aby viděli svět takový, jaký je, a probouzí je k tomu, aby vytvářeli svět, ve kterém bude více spravedlnosti, rovnosti a lidských práv pro všechny*“ (O’Loughlin a Wegimont 2003, s. 13). Podle Maastrichtské deklarace na zkvalitnění a podporu globální výchovy v Evropě do roku 2015 (2002) lze globální výchovu chápat jako koncept, který zahrnuje rozvojové vzdělávání, vzdělávání o lidských právech, výchovu k udržitelnému rozvoji, výchovu k míru a prevence konfliktů a interkulturní vzdělávání.

Druhý z pojmů, rozvojové vzdělávání, bylo dříve vnímáno jako jiné označení pro globální výchovu (Nádvorník a Volfová 2004). Přesto mezi uvedenými pojmy existují značné rozdíly. Rozvojové vzdělávání se liší některými znalostními cíli a omezuje se jen na určité postojové cíle, jako je být solidární s lidmi v tíživé životní situaci. Rozvojové vzdělávání tak mnohem více zdůrazňuje zájem o mezinárodní dění a globální problémy než globální výchova (Máchal et al. 2012).

#### 3.1 Pojmosloví v České republice

Díky překladu knihy *Globální výchova* (Pike a Selby 1994) do českého jazyka se u nás ujal nejdříve název globální výchova (Činčera 2007). V současné době je v České republice nejčastěji používaným názvem globální rozvojové vzdělávání, ačkoli se jedná o výjimku v evropském kontextu.

Pojem globální rozvojové vzdělávání vychází právě z výše zmíněných anglických pojmů a je jejich kombinací. Důraz je kladen převážně na skutečnost, že se jedná o globální rozvoj, nikoli ve významu osobního rozvoje. Dalším důvodem je, že problémy rozvojových zemí významně ovlivňují dění celého světa, proto je zde důraz na globální pohled. Spojení globálního a rozvojového vzdělávání do jednoho slova je také ze strategických důvodů. Pojem rozvojové vzdělávání využívalo Ministerstvo zahraničních věcí České republiky (dále jen MZV), zatímco označení rozvojové vzdělávání byl používán spíše ve vzdělávacím sektoru.



**Obrázek 1:** Pojetí globální výchovy

Zdroj: Nádvořník a Volfová 2004

Z obrázku 1 můžeme vidět, že globální výchova, někdy chápaná jako synonymum pro rozvojové vzdělávání, je zde v nadřazenosti k pojmu globální rozvojové vzdělávání. GRV se částečně překrývá svými tématy a využívanými metodami s výchovou k lidským právům, interkulturní a environmentální výchovou, výchovou k míru a prevence konfliktů stejně jako s výchovou k občanství. Stejný koncept můžeme sledovat u Evropského centra pro globální vzájemnou závislost a solidaritu (Nádvořník a Volfová 2004).

Z výše uvedeného prolínání GRV naznačené na obrázku 1 vyplývá, že neexistuje jednoznačná odpověď na otázku, co je a co není globální rozvojové vzdělávání. Proto jsou čeští odborníci a pedagogové mnohdy nejednotní v názorech, co pokládají za GRV. Vznik Národní strategie GRV tak představuje významný posun v českém prostředí, především ve společném vymezení konceptu, cílů, principů a prostředků realizace GRV s pokusem sjednotit představy české odborné veřejnosti (Nádvorník 2010).

### **3.2 Definice globálního rozvojového vzdělávání**

V Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání (2011, s. 5) se uvádí následující definice: „*Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní vzdělávací proces, který vede k porozumění ekonomických, sociálních, politických, environmentálních a kulturních procesů, které čím dál více ovlivňují životy lidí v globalizovaném světě. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.*“

GRV představuje především nástroj, který člověka připravuje na život v dnešním i budoucím světě, posiluje kompetence být informován a zároveň být aktivním občanem, který není lhostejný k lidem a událostem kolem sebe. Takový člověk je zároveň schopný přijmout zodpovědnost za sebe a své jednání (Máchal et al. 2012).

### **3.3 Principy**

Tato podkapitola je zaměřena na principy GRV, které byly definované pracovní skupinou pro přípravu Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015. Principy svým obsahem zahrnují nejdůležitější aspekty pro implementaci GRV do vzdělávacího procesu. Z těchto principů také vychází stanovování cílů GRV.

Mezi hlavní principy se řadí globální zodpovědnost, tedy zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žijeme. Důležitou zásadou je také účast na řešení problémů a konfliktů stejně jako spolupráce a rovnocenné partnerství mezi aktéry. Při zavádění témat GRV do vzdělávacího procesu je rovněž důležitý důraz na solidaritu s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a ochotu jim pomoci. Charakteristické pro GRV je vnímání současného světa jako celku a hledání souvislostí. Dalším způsobem, jak s tématy pracovat je jak otevřenost a kritické myšlení, tak aktivní podpora dodržování lidských práv a prosazování rovnoprávnosti. V neposlední řadě se jedná také o udržitelný rozvoj (MZV ČR 2011).

### **3.4 Cíle**

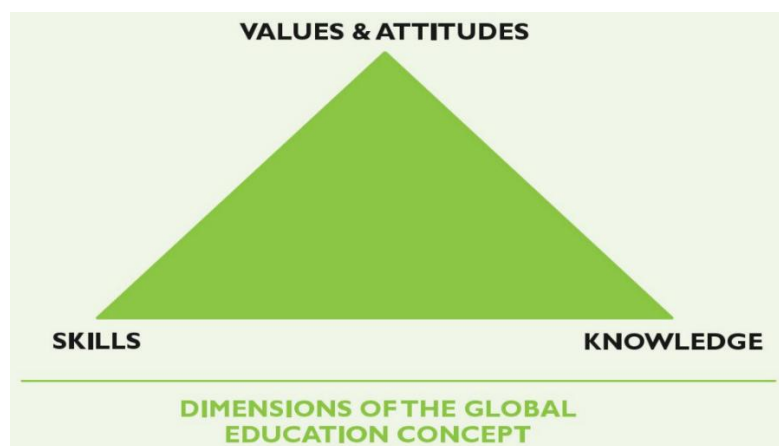
Obecným cílem rozvojového vzdělávání je podle definice OSN: „*Umožnit lidem, aby se podíleli na rozvoji své komunity, národa a celého světa. Takováto možnost vyžaduje kritické povědomí o místní, národní a mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům*“ (Nádvorník a Volfová 2004).

Cílem GRV není naučit jedince, co si má myslet a podle jakého vzorce chování má jednat. Naopak GRV se snaží jedinci poskytnout informace a rozvíjet jeho dovednosti tak, aby byl schopen utvořit si vlastní názor na dění kolem sebe, obhájit ho a na základě něj zaujmout pozitivní aktivní občanský postoj (Nádvorník a Volfová 2004). Na základě toho je jedním z hlavních cílů GRV pochopení vlastní globální zodpovědnosti a motivace k řešení globálních problémů.

#### **3.4.1 Potřebné postoje, dovednosti a znalosti pro naplnění cíle**

Z důvodu výše uvedených cílů GRV je důležité, aby děti, žáci a studenti všech typů a stupňů škol, pedagogové i všichni ostatní občané přijali následující postoje a hodnoty, osvojili si uvedené dovednosti a získali níže popsané znalosti (MZV ČR 2016).

Globální výchova lidem umožňuje rozvíjet znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje potřebné pro zajištění spravedlivého, udržitelného světa, ve kterém má každý právo splnit svůj potenciál (da Silva 2008).



**Obrázek 2:** znalosti, dovednosti, hodnoty a postoje

Zdroj: da Silva 2008

Mezi základní postoje a hodnoty patří přijmout zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijí. Nesmí také chybět motivace k aktivní účasti na řešení místních problémů a přispívat tak k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni. Další součástí je respektovat odlišné názory a pohledy na svět a být solidární s lidmi v tíživé situaci. V neposlední řadě je dobré, aby si člověk byl vědom výhod spolupráce s ostatními pro řešení problémů (Globální rozvojové vzdělávání 2012-2014).

K cílovým dovednostem řadíme vymezení problému, jeho analýza, hledání různých možných řešení a poté vybrání toho nejvhodnějšího řešení prostřednictvím využití vlastních zkušeností nebo zkušeností ostatních a hledání souvislostí. Důležité je efektivně spolupracovat s ostatními, přijímat jejich názory a korigovat svůj původní názor (Oxfam GB 2015).

Pro naplnění cílů GRV je nutné získat znalosti jako příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů stejně jako příčiny a důsledky situací lidí žijících v těžkých životních podmínkách. Uvědomovat si rozdíly v ekonomických a sociálních situacích, chápat vzájemnou propojenost. Dobré je také znát hlavní důvody a způsoby realizace



rozvojové spolupráce, vědět o svých možnostech aktivně se podílet na rozvoji v lokálním i globálním měřítku (MZV ČR 2016).

### **3.5 Cílové skupiny**

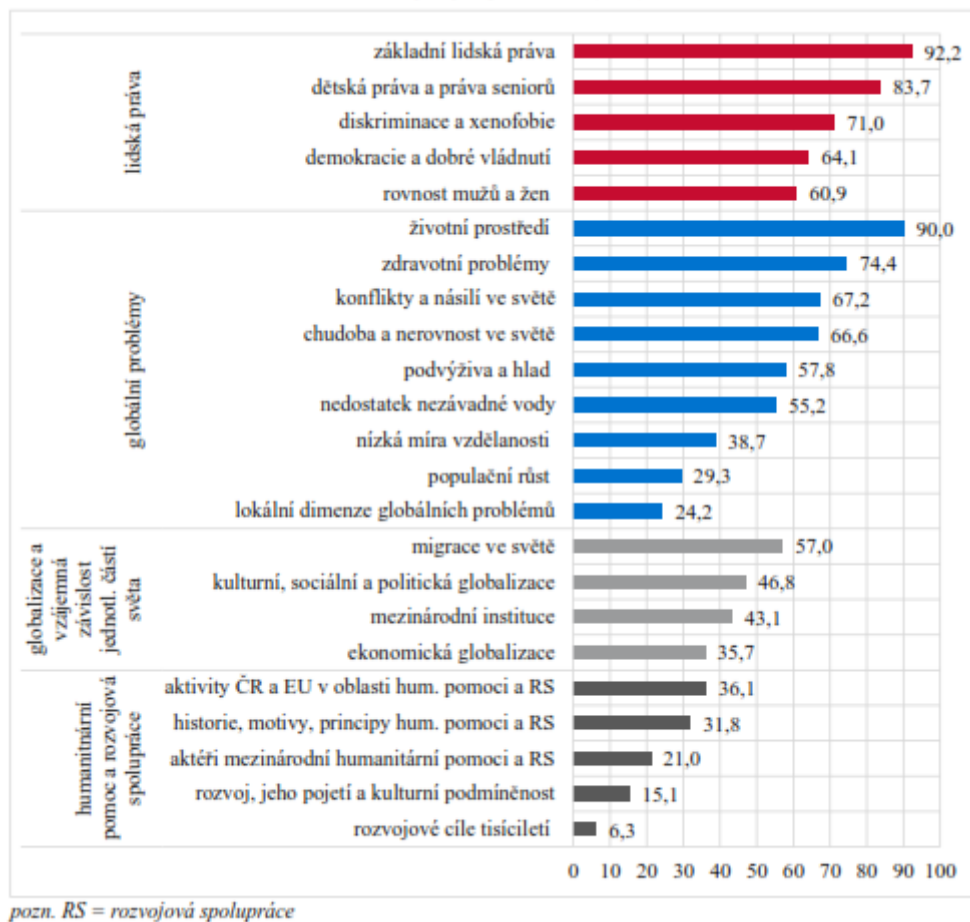
Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní proces, jak již bylo uvedené v definici, a proto zasahuje všechny cílové skupiny. Většina projektů zaměřených na GRV se soustředí na žáky a studenty od předškolního do univerzitního věku. Mnohé kampaně a další vzdělávací aktivity jsou nicméně určeny i pro širokou veřejnost. GRV předpokládá, že se do vzdělávacího procesu aktivně zapojí celá řada účastníků od škol a neziskových organizací, přes soukromé společnosti až po státní správu a samosprávu, média a jednotlivce (Lokální akce pro globální rozvoj 2014).

## 4 Témata globálního rozvojového vzdělávání

Globální rozvojové vzdělávání je komplexní a týká se celé řady témat, mezi které patří široký okruh otázek a problémů současnosti, se kterými se žáci setkávají každý den. Díky tématům GRV jsou žáci a studenti lépe připraveni na život v současném propojeném světě (Varianty 2013). Základním okruhem témat GRV jsou globální problémy. Dalším hlavním tématem je samotná globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa. V neposlední řadě se jedná o témata jako lidská práva spolu s humanitární pomocí a rozvojovou spoluprací.

V rámci okruhu globálních problémů žáci poznávají témata jako chudoba a nerovnost, nízká míra vzdělanosti, zdravotní problémy, podvýživa a hlad, nedostatek nezávadné vody, životní prostředí, populační růst a konflikty spolu s násilím. Do globalizace vzájemné závislosti jednotlivých částí světa se řadí ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství, kulturní, sociální a politická globalizace a v dnešní době časté téma migrace ve světě. Téma lidských práv v sobě zahrnuje základní lidská práva, dětská práva a práva seniorů, diskriminace a xenofobie, demokracie a dobré vládnutí, rovnost mužů a žen. Témata jako rozvoj, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce, aktéři mezinárodní humanitární pomoci, aktivity České republiky a EU v oblasti humanitární pomoci jsou zahrnuty v okruhu humanitární pomoci a rozvojové spolupráce (MZV 2011).

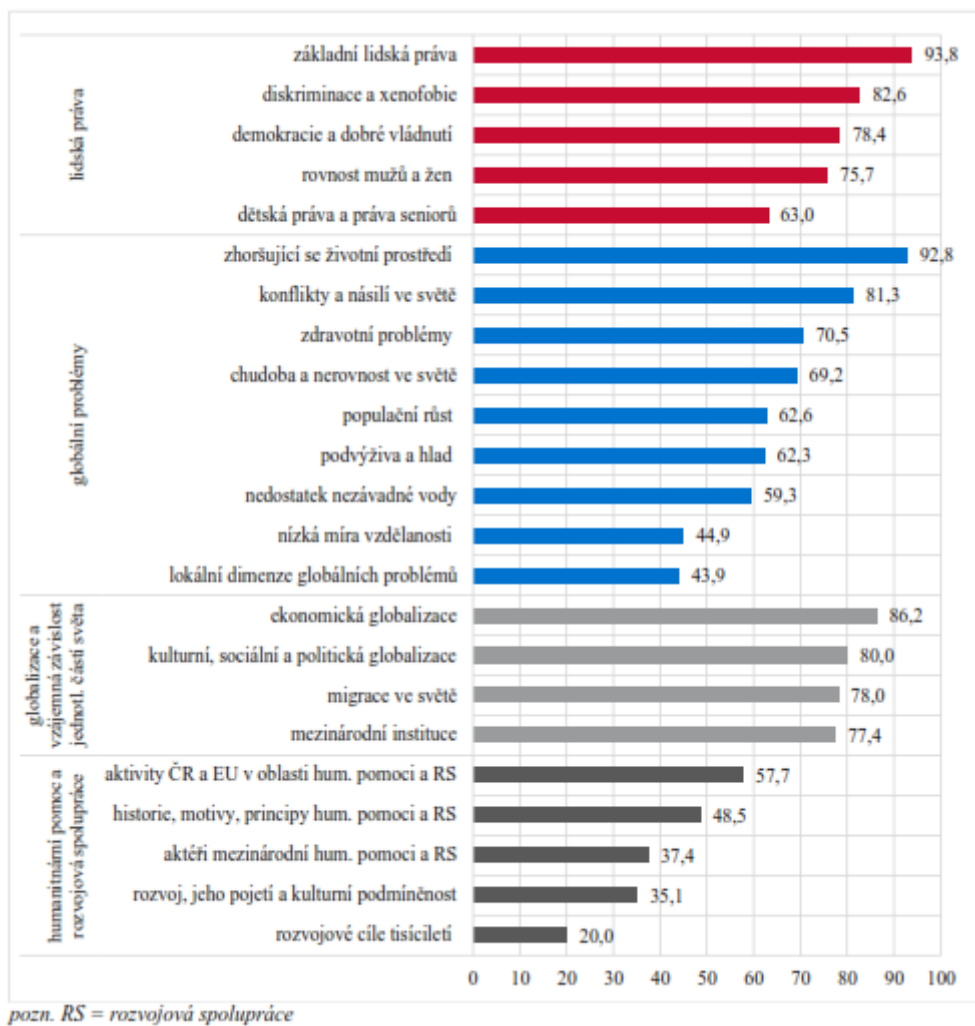
Z tematických oblastí globálního rozvojového vzdělávání je ve výuce základních škol v největší míře zastoupená oblast lidských práv. Další nejvíce zastoupeným tématem je oblast zabývající se globálními problémy, jak můžeme pozorovat na obrázku 3. „*Co se týká konkrétních témat, nejvyšší podíl základních škol zařazuje do výuky problematiku základních lidských práv, zhoršujícího se životního prostředí a dětských práv a práv seniorů. Hojně jsou začleňována také témata zabývající se zdravotními problémy, diskriminací a xenofobií, konflikty a násilím ve světě, demokratizací a dobrým vládnutím a rovností mužů a žen. Naopak v nejmenší míře jsou součástí výuky témata humanitární pomoci a rozvojové spolupráce*“ (Česká školní inspekce 2016, s. 9).



**Obrázek 3:** Témata zařazená do výuky - podíl základních škol v %

Zdroj: Česká školní inspekce

Střední školy se dle zjištění České školní inspekce (2016) zaměřují v největší míře na základní lidská práva, životní prostředí a ekonomickou globalizaci, jak je znázorněno na obrázku 4. S výjimkou oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce nelze říci, že by se některou oblastí zabývaly výrazně méně.



**Obrázek 4:** Témata zařazená do výuky - podíl středních škol v %

Zdroj: Česká školní inspekce

Ze srovnání gymnázií a středních škol s obory odborného vzdělání vyplývá, že gymnázia ve větší míře začleňují do výuky globálních a rozvojových témat problematiku ekonomické globalizace, migrace ve světě, populačního růstu a konfliktů a násilí ve světě. Celkově téměř všechna uvedená témata zařazuje do výuky vyšší podíl středních škol oproti základním školám. Ve výrazně větší míře se střední školy ve srovnání se základními školami zaměřují na ekonomickou globalizaci, mezinárodní instituce, populační růst a kulturní, sociální a politickou globalizaci. Naopak vyšší podíl základních škol zařazuje do výuky tematiku dětských práv a práv seniorů.

Vyskytuje se zde problém nedostatečného zařazení některých oblastí do výuky. Nejvíce je to patrné v problematice humanitární a rozvojové spolupráci, kdy učitelé těmto tématům přisuzují nižší důležitost ve srovnání s tématy v oblasti lidských práv a globálních problémů (Česká školní inspekce 2016). Ke stejným výsledkům dospělo i Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity z roku 2014 (Hrubeš, Protivínský a Čáp 2014).

#### **4.1 Vztah globální rozvojové vzdělávání a průřezová témata**

Součástí rámcových vzdělávacích programů jsou tzv. průřezová témata, z nichž některá reflektují cíle, témata a principy GRV. Průřezová témata jsou definována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) a jsou povinnou součástí základního vzdělávání, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje Školní vzdělávací program. Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků (RVP.CZ 2005). Průřezová témata vstupují do vzdělávání jako témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální. Pojetí a funkce průřezových témat příznivě ovlivňují i proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí (Balada et al. 2007). Zavedení průřezových témat vedle tradičních předmětů na základním i středním všeobecném stupni vzdělávání nepochybně otevírá nové možnosti pro globální vzdělávání (GENE 2008).

Globální rozvojové vzdělávání se v českých školách uplatňuje zejména v rámci tří průřezových témat: „Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech“, „Environmentální výchova“ a „Multikulturní výchova“. Shodná témata GRV se zmíněnými průřezovými tématy mohou být jasným argumentem pro vhodné zařazení do výuky. Proto mnoho škol v dnešní době spolupracuje s neziskovým sektorem, který prostřednictvím svých projektů a workshopů doplňuje výuku (Malířová 2012).

Předpokládané přínosy výše zmíněných průřezových témat jsou plně v souladu s definicí a cíli GRV. GRV ve srovnání s nimi akcentuje více problematiku rozvojových zemí a jejich postavení v současném globalizovaném světě. Rozdíl se ukazuje i v šíři pojetí

vzdělávání. GRV je obsáhlejší z pohledu forem vzdělávání (formální i neformální), cílových skupin (široké spektrum včetně veřejnosti, všechny věkové skupiny) i oblastí života lidské společnosti, kterým se věnuje. GRV se tudíž zabývá i problematikou, kterou řeší i jiné výchovné či vzdělávací oblasti (Belhová et al. 2009).

Globální a rozvojová témata (konkrétně se jedná o témata globálního rozvojového vzdělávání, vzdělávání pro udržitelný rozvoj a environmentální vzdělávání, výchovy a osvěty) jsou nejčastěji začleněna do několika jiných předmětů, což odpovídá jejich průřezovému charakteru. Nejčastěji jsou tato témata začleňována do společenských a přírodovědných předmětů. ČŠI ale zjistila, že ve školách je větší důraz kladen na environmentální/ekologická témata ve srovnání s oblastí GRV (Česká školní inspekce 2016).

#### **4.1.1 Příklad programu Migrace neziskové organizace ADRA**

Na konkrétním příkladu, programu Migrace pro střední školy, lze vidět, jak program v rámci GRV naplňuje body Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia. Program připravený neziskovou organizací ADRA lze zařadit do okruhu průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. 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 et al. 2011).

Program Migrace se shoduje s tématem průřezového tématu. Jedná se o globální problémy, jejich příčiny a důsledky: mezinárodní migrace a migrační politika, azylové a uprchlické hnutí. Rozvíjí hodnoty a postoje jako vnímání dopadů a důsledků globalizačních a rozvojových procesů. Učí rozlišovat mezi nimi příznivé i nepříznivé prvky a jevy, stejně jako hledat kompromisy. Rozvíjí vědomosti, dovednosti a schopnosti, mezi které patří schopnost myslet systémově a hledat souvislosti mezi jevy a procesy. Program se také zaměřuje na aktivní a efektivní spolupráci s jinými lidmi, vytvořit si

na základě osvojených informací vlastní názor se schopností ho vyjádřit a obhájit v diskusích o politických, ekonomických a sociálních problémech v kontextu s evropskými a globálními vývojovými tendencemi. Důležité je také umět přijmout názor ostatních a korigovat své původní pohledy na danou problematiku (Kábová a Hauznerová 2016).

## **4.2 Přínosy GRV**

Jelikož žijeme v globalizovaném světě, kde naše volby a rozhodnutí mají dopad na lokální i světovou úroveň, je důležité umět vybírat spolehlivé zdroje informací, dávat si je do souvislostí a chápat aktuální dění ve světě. K těmto dovednostem slouží GRV, které zlepšuje znalosti o globálním světě a jeho propojenosti. Učí zodpovědnosti propojení mezi jedincem a lidmi v jiných částech světa a také jejich porozumění. GRV přispívá také tím, že rozvíjí dovednost posuzovat informace z různých zdrojů, klade důraz na kritické myšlení. V tomto smyslu je GRV permanentní přípravou na život, sociální dovedností tolik potřebnou ve stále více se globalizujícím světě (Lindsay et al. 2008).

České fórum pro rozvojovou spolupráci (2015) rozděluje přínos GRV mezi děti a mladé lidi, mezi učitele, školy a společnosti jako takové. GRV dětem a mladým lidem přináší pochopení skutečného propojení světa (spojitost mezi tím, co je osobní, místní, národní a co globální, ale i dopady spotřebního chování na lidi a místa jinde na světě). GRV této cílové skupině umožňuje kriticky nahlížet na stereotypy, naslouchat a porozumět různým pohledům a zároveň je respektovat.

I učitelé díky GRV získávají nové dovednosti a znalosti. Zvyšují si vlastní znalost globálních témat, zapojují žáky do poutavé výuky skrze skutečná témata, a tím rozšiřují vyučovací hodiny. Učitelé mají možnost rozvíjet vlastní odbornost, praxi a profesionalitu. Pozitivní přínos GRV na učitele potvrzuje také výzkum ve Velké Británii (Think Global 2013).

Samotná škola je obohacena o metody ve výuce, které podporují aktivní učení a přístup žáků. Škola má možnost využívat materiály, které vznikají na podporu GRV na školách. GRV přispívá k soudržné atmosféře na škole prostřednictvím týmové práce učitelského sboru. V neposlední řadě GRV otevírá škole prostor pro partnerství mezi školami, místní komunitou a dalšími partnery (FoRS 2015).



## **5 Hlavní aktéři globálního rozvojového vzdělávání**

### **5.1 Státní instituce**

GENE (2008) oceňuje vstřícný postoj ke globálnímu vzdělávání, který se projevuje na různých ministerstvech – zejména na Ministerstvu zahraničních věcí ČR, Ministerstvu životního prostředí ČR a Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Ministerstvo zahraničních věcí řídí tvorbu koncepcí a přidělování finančních prostředků na projekty v oblasti globálního vzdělávání. MZV ČR je také hlavním sponzorem aktivit GRV od roku 2004, kdy zavedlo speciální dotační program pro tuto oblast. (Novotná 2016). Všechny finanční prostředky na aktivity v oblasti globálního vzdělávání jsou převáděny přímo z Ministerstva zahraničních věcí ČR na nevládní neziskové organizace (nebo jiné realizátory jako např. univerzity). V celkovém kontextu spočívá role MZV v podpoře zvyšování informovanosti veřejnosti o globálních otázkách. Část své odpovědnosti ve vztahu ke globálnímu vzdělávání předalo ministerstvo České rozvojové agentuře. Česká rozvojová agentura poskytuje administrativní a koordinační podporu a podílí se na hodnocení projektů a jejich monitorování (GENE 2008).

Česká rozvojová agentura jako samostatný právní subjekt podřízený Ministerstvu zahraničních věcí ČR společně s MZV a MŠMT sehrává významnou roli při tvorbě koncepcí a plánování v oblasti GRV. ČRA také spolupracuje s občanským sektorem, vysokými školami a reprezentuje ČR v evropských organizacích pro GRV (MZV 2011).

MŠMT je zodpovědné za celkovou koncepci vzdělávání včetně témat spojených s GRV, především ve formě průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, spolu s MŽP koordinuje oblast Výchovy k udržitelnému rozvoji (Novotná 2016). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy je a mělo by být i nadále klíčovým aktérem v GRV, aby bylo globální vzdělávání dostupné pro všechny v rámci vzdělávacího systému. (GENE 2008).

ČŠI zajišťuje hodnocení vzdělávací soustavy v České republice v oblasti vzdělávání a školských služeb. Co se týká oblasti GRV, ČŠI hodnotí začlenění cílů, principů a témat GRV do školního vzdělávání (ČŠI 2016).

## 5.2 Nestátní instituce

V České republice působí celá řada nevládních institucí, zabývající se globálním vzděláváním a osvětou. Tyto organizace pracují s dětmi v mateřských školách, se žáky základních a středních škol a v neposlední řadě i se studenty vysokých škol. Nedílnou součástí jejich aktivit je příprava metodických materiálů a pořádání školení pro pedagogy.

Důležitost neziskových organizací v globálních a rozvojových tématech potvrzuje i zjištění České školní inspekce (2016), kdy necelých 64 % oslovených škol spolupracuje s neziskovými organizacemi v oblasti vzdělávání v globálních a rozvojových tématech.

**Tabulka 1:** Spolupráce škol s dalšími subjekty - podíl škol v %

<b>Spolupráce</b>	<b>Podíl</b>
s neziskovými organizacemi zaměřenými na VUR, GRV, EVVO	63,6
s místními spolky	36,4
s jinými subjekty	36,4
s jinými školami	24,0
Se zákonnými zástupci žáků	20,7

Zdroj: Česká školní inspekce 2016

České fórum pro rozvojovou spolupráci (FoRS) je platformou českých nevládních neziskových organizací a dalších neziskových subjektů. Tyto organizace spolupracují a hledají společné postoje k otázkám a aktivitám v oblastech jako rozvojová spolupráce, humanitární pomoc a rovněž i globální vzdělávání. FoRS prezentuje společné názory svých členů a buduje dialog s hlavními aktéry na národní i mezinárodní úrovni. Ministerstvo zahraničních věcí ČR a Česká rozvojová agentura konzultují s FoRS postupy při vyhlášení dotačních titulů v oblasti podpory projektů v oblasti globálního vzdělávání a osvět (FoRS 2016).

Jako příklad konkrétní neziskové organizace, zabývající se globálním vzděláváním, lze uvést jednu z největších českých organizací, Člověk v tísni. Společnost Člověk v tísni usiluje o zvyšování povědomí české společnosti o problematice chudoby, rozvojové spolupráce, migrace nebo porušování lidských práv, i o zmírnění rasových a národnostních předsudků a xenofobie v České republice. Prostředkem k naplnění těchto cílů jsou vzdělávací a informační programy společnosti Člověk v tísni. Jedna z klíčových aktivit je projekt Jeden svět ve školách. Tento projekt již od roku 2001 prostřednictvím filmů, diskusí a výukových aktivit přináší do škol důležitá témata a konkrétní příběhy. Věnuje se lidským právům, moderním československým dějinám, mediálnímu vzdělávání a mnoha dalším tématům. Dalším vzdělávacím programem jsou Varianty, které nabízí informační servis a metodickou podporu v oblasti interkulturního a globálního rozvojového vzdělávání (Člověk v tísni 2013).

ARPOK je vzdělávací organizace, která se od roku 2004 věnuje výuce aktuálních témat (např. migrace, chudoba, odpovědná spotřeba). Působí převážně v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském kraji. Nabízí širokou škálu výukových programů pro žáky, které zrealizují přímo na školách. Dále připravují výukové programy téměř na jakékoliv téma z oblasti globálního rozvojového vzdělávání. V neposlední řadě poskytuje prověřené metodické materiály k problematice globálního rozvojového vzdělávání, které pedagogům šetří čas (ARPOK 2015).

Organizace NaZemi se zaměřuje na propojenost našeho spotřebního chování s problémy v rozvojových zemích a motivuje jednotlivce, firmy i státy přijmout za tyto problémy odpovědnost. Organizace propaguje globální rozvojové vzdělávání přispívající k pochopení souvislostí mezi vlastním životem a životem lidí v jiných částech světa. NaZemi prosazuje zapojení GRV do škol i mimo ně pomocí vzdělávacích materiálů, programů pro žáky a seminářů pro učitele. Dále propaguje zážitkové metody, jako například Global Storylines, rozvíjí metody kritického myšlení a přístupy, jež staví na aktivní participaci všech členů skupiny (NaZemi 2016).

### 5.2.1 ADRA Česká republika

ADRA (Adventist Development and Relief Agency) je mezinárodní humanitární organizace, poskytující pomoc lidem v nouzi. ADRA Česká republika je součástí mezinárodní sítě organizací ADRA, které působí ve více než 130 zemích světa. Organizace ADRA působí v České republice od roku 1992 a byla založena Církví adventistů sedmého dne. Nezisková organizace ADRA ČR poskytuje humanitární pomoc v zahraničí při mimořádných událostech (povodně, zemětřesení, válečné konflikty apod.). Zároveň realizuje dlouhodobé rozvojové projekty. V rámci lidskoprávních projektů podporuje rozvoj občanské společnosti v zemích, které procházejí demokratickou transformací (ADRA 2014).

V České republice ADRA koordinuje 11 dobrovolnických center, která se zaměřují především na pomoc seniorům, dětem a zdravotně postiženým. ADRA ČR se aktivně zapojuje do pomoci při mimořádných událostech v České republice, například patří mezi největší koordinátory pomoci při povodních v ČR (ADRA 2014).

ADRA se v České republice od roku 2006 věnuje také globálnímu rozvojovému vzdělávání, které vede žáky, studenty i pedagogy k zájmu o globální témata. Konkrétně se jedná o programy Opravdového světa, zaměřené na lokální i globální problémy, jako je chudoba, migrace, spravedlivý obchod, dětská práce, globální propojenost světa a kulturní odlišnosti. Během výukových programů jsou žáci a studenti vedeni k pochopení propojenosti svých vlastních životů s životy druhých a diskutují o dopadech našeho chování a životního stylu na obyvatele jiných částí světa (ADRA 2014). Nejedná se o frontální výklad, naopak je snaha co nejvíce zapojit žáky a vzbudit v nich zájem o témata. Žáci si během programů vyzkouší individuální práci, stejně jako práci ve skupinách.

Programy jsou určeny pro mateřské, základní i střední školy. Programy v mateřských školách jsou zaměřeny na poznávání podobností a odlišností, rozšiřování povědomí o okolním světě, příběhy ze života v rozvojové zemi. Na základních školách jsou

zaměřeny na smysl pro realitu světa. Na prvním stupni jde zejména o poznávání souvislosti mezi "mým" životem a životem lidí v jiných zemích. Na druhém stupni jde potom o schopnost korigovat své jednání ve vztahu k životnímu prostředí a společnosti. Programy na středních školách jsou především o motivaci studentů k odpovědné spotřebě a dále na vzájemný respekt a spolupráci jakožto základní hodnoty lidského soužití (ADRA 2014).

**Tabulka 2:** Seznam programů Opravdového světa

<b>Mateřská škola</b>	<b>Základní škola 1. stupeň</b>	<b>Základní škola 2. stupeň</b>	<b>Střední škola</b>
Výlet do světa (Keňa, Mongolsko, Kambodža)	Výlet do světa (Keňa, Mongolsko, Kambodža)	Skutečná cena potravin	Skutečná cena potravin
Daleká cesta (čokolády, trička, banánu)	Daleká cesta (čokolády, trička, banánu)	Migrace	Migrace
	Migrace	Začarovaný kruh chudoby	Vzdělávání mezi plechy
		Světové smetiště	Fair Trade
		Odpovědná spotřeba	Odpovědná spotřeba
			Nerovnosti světového hospodářství

Zdroj: vlastní zpracování

Nejvíce objednávaný program mateřských škol je Daleká cesta čokolády a hned vzápětí Výlet do světa – Keňa. Jedná se o krátké, 60 minutové programy, kde se v případě Výletu do světa, děti seznámí s konkrétní zemí prostřednictvím her, hudby a fotografií. U programů Daleké cesty poznají děti, jak jsou potraviny získávány a jak se dostanou na náš trh. Nejčastěji objednávaným programem 1. stupně základních škol je jednoznačně Daleká cesta čokolády. Z Daleké cesty si také často objednávají Dalekou cestu trička.

Tyto programy probíhají po dobu dvou vyučovacích (45 minutových) hodinách. Opět se jedná o konkrétní, uchopitelný předmět, se kterým žáci přichází každý den do styku. Třetím nejoblíbenějším programem 1. stupně základních škol je Výlet do světa – Keňa (ADRA 2016). Na 2. stupni, stejně jako na středních školách, je nejžádanějším programem Skutečná cena potravin, kde se studenti seznámí s problematikou plýtvání potravin. Během programu, který trvá čtyři vyučovací hodiny, jsou žáci seznámeni s fakty a je podpořeno jejich aktivní zapojení při hledání řešení.

Programy se pravidelně aktualizují a doplňují o současná data. Tím umí reagovat na současnou situaci ve světě a v České republice. Díky tomu organizace ADRA zaznamenala nárůst objednávaného programu Migrace, objednávaný především 2. stupněm základních škol a střední školou.

**Tabulka 3:** Počet programů Opravdového světa v České republice

Rok	2013		2014		2015		2016	
	program	Děti	program	děti	program	děti	program	děti
<b>Celkový počet</b>	125	2581	135	3426	174	4285	110	2868
<b>MŠ</b>	34	739	38	900	46	1122	37	887
<b>ZŠ</b>	66	1477	85	2242	117	2869	57	1479
<b>SŠ</b>	25	635	12	284	11	294	17	502

Zdroj: ADRA 2016

Z tabulky 3 vyplývá, že každoročně se v celé České republice objednává přes 100 programů. Nejvíce programů si objednávají základní školy. Co se týká krajů, nejvíce programů si školy objednávají v Moravskoslezském kraji, v Praze a v Jihomoravském kraji. Je časté, že lektoři z jednoho kraje jezdí lektorovat programy do vedlejšího kraje. (ADRA 2016). Důvodem nejvíce objednávaných programů v Moravskoslezském kraji je dlouholeté působení a tradice organizace ADRA. V moravskoslezském kraji působí tři dobrovolnická centra a několik charitativních obchodů (ADRA 2014).

## 6 Hodnocení globálního rozvojového vzdělávání v České republice ze strany České školní inspekce

Ustanovení školních koordinátorů vychází většinou z doporučení kurikulárních (tj. rámcové a školní vzdělávací programy) či legislativních dokumentů. Zde se doporučuje vedení škol pověřit jednoho pracovníka školy koordinací tvorby a realizace začleňování průřezových témat nebo globálních či rozvojových témat do výuky. Důraz na mezipředmětovou spolupráci a na celoškolní aktivity vyžaduje aktivní spolupráci členů celého pedagogického sboru a je potřeba ji koordinovat. Je proto důležité, aby některý člen pedagogického sboru tuto spolupráci soustavně a systematicky inicioval, sledoval, doporučoval různé aktivity a akce. Měl přehled o možnostech získávání potřebných informací i finančních prostředků (Švecová 2012).

Proto se Česká školní inspekce (2016) v rámci tematické inspekční činnosti zabývala také personálním zajištěním koordinace aktivit v oblasti globální a rozvojové problematiky.

**Tabulka 4:** Ustavení specializované funkce - podíl základních škol v %

<b>Funkce</b>	<b>Podíl</b>
školní koordinátor EVVO	44,1
školní koordinátor VUR	0,3
školní koordinátor GRV	0,3
jiná (např. koordinátor projektu/programu)	9,0
ne, není	50,6

Zdroj: Česká školní inspekce 2016

Z následující tabulky vyplývá, že přibližně polovina oslovených základních škol nemá ustavenou žádnou specializovanou funkci se zaměřením na koordinaci či metodiku začleňování průřezových témat či témat zaměřených na globální a rozvojovou oblast. Nejvíce základních škol má školního koordinátora EVVO, celých 44 % základních škol. Naopak pouze 0,3 % škol má funkci školního koordinátora GRV.

**Tabulka 5:** Oficiální ustavení specializované funkce – podíl středních škol v %

<b>Funkce</b>	<b>Podíl</b>
školní koordinátor EVVO	50,5
školní koordinátor VUR	0,3
školní koordinátor GRV	0,7
jiná (např. koordinátor projektu/programu)	14,8
ne, není	39,0

Zdroj: Česká školní inspekce

Situace na středních školách je obdobná. Polovina škol má k dispozici školního koordinátora EVVO, zatímco specializovanou funkci zaměřenou na koordinaci GRV má pouhých 0,3 % oslovených škol. Tuto skutečnost Česká školní inspekce (2016) označuje za negativní zjištění.

Prostor pro zlepšení se nabízí z hlediska míry proškolení těchto specialistů, jak vyplývá z následující tabulky. Vzhledem k charakteru této problematiky a rychlosti změn v současném světě je další vzdělání pedagogických pracovníků v této oblasti nezbytné. V dalším vzdělávání převládá důraz na environmentální problematiku, zatímco v oblasti globálního rozvojového vzdělávání či udržitelného rozvoje se dalšího vzdělávání účastnili učitelé jen v 6,1 % škol.

**Tabulka 6:** Další vzdělávání pedagogických pracovníků, školní rok 2014/2015 – podíl škol v %

<b>Další vzdělávání pedagogických pracovníků</b>	<b>Podíl</b>
Ano, v oblasti GRV, udržitelného rozvoje	6,1
Ano, v oblasti EVVO	33,6
Ne, v žádné z těchto oblastí	64,2

Zdroj: Česká školní inspekce

Z výše zmíněných negativních zjištění vyplývá doporučení pro zlepšení situace. Podle České školní inspekce (2016) by se měl klást větší důraz také na další globální a rozvojová témata a nejen na environmentální problémy. To znamená věnovat se více tématům souvisejícím s propojeností světa, aktuálním děním a problematikou rozvoje.



Akční plán Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2016–2017 má za úkol zlepšit vnímání důležitosti problematiky globálního rozvojového vzdělávání ze strany učitelů a odborné pedagogické veřejnosti. Mezi kroky poskytnuté k naplnění úkolu patří například zavést roli koordinátora GRV ve školách, akcentovat problematiku GRV prioritně v rámci průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, poskytovat školám informace o možnostech zapojení do akcí zaměřených na GRV (MZV 2015).

České fórum pro rozvojovou spolupráci (2015) poskytuje doporučení pro MŠMT, například, aby zajistilo další vzdělávání ředitelů a učitelů v GRV na celonárodní a systémové úrovni a vyčlenilo na to finance a další potřebné kapacity. Důležitá je podpora škol, aby uvolnily své zaměstnance k účasti na dalším vzdělávání o globálních tématech a podporovat sdílení zkušeností. Školám FoRS (2015) doporučuje zavádět globální témata a metody GRV do výuky všech předmětů. Pro lepší uchopení průřezových témat se doporučuje přestat rozlišovat mezi jednotlivými tématy a hledat principy a přesahy, které mají všechna průřezová témata společné.

Naopak školní inspekce (2016) oceňuje poměrně vysoký podíl škol (přibližně pětina základních i středních škol zapojených do tematického šetření formou inspekčního elektronického zjišťování), který se zaměřuje na globální a rozvojovou problematiku ve svém školním vzdělávacím programu. Dalším pozitivním zjištěním je zařazení různých druhů metod a forem výuky do vzdělávání v globálních a rozvojových tématech na základních i středních školách. Jedná se o metody, které motivují žáky, efektivně rozvíjí jejich celoživotní kompetence potřebné pro jednání ve prospěch udržitelného rozvoje (kritické myšlení, společné řešení problémů atd.). Konkrétně je to skupinová práce žáků, diskuze, simulační hry, besedy a debaty. Ve výuce globálních a rozvojových témat je také využívána široká škála různých pomůcek a materiálů, knihy a další publikace, vzdělávací a dokumentární filmy, fotografie.

## 7 Praktická část

V praktické části bakalářské práce, která navazuje na část teoretickou, jsou zkoumány a vyhodnocovány data získaná prostřednictvím kvalitativního výzkumného šetření, které bylo vedeno pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů (Hendl 2005).

### 7.1 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek je složen výhradně z lektorů Opravdového světa, pracující pro neziskovou organizaci ADRA. Kritériem při výběru neziskové organizace byla celorepubliková působnost ve všech aktivitách, včetně programů GRV. Dalším faktorem jsou osobní zkušenosti se zahraniční rozvojovou pomocí, které se promítají do tvorby programů. Rozhodujícím vlivem při výběru organizace byla dostupnost a ochota při získávání potřebných dat pro analýzu praktické části.

Za účelem bakalářské práce byli vybráni lektori Jihomoravského kraje a Prahy. Důvodem je nejvíce objednávaných programů v těchto krajích, kromě kraje Moravskoslezského, kde chybí stabilní lektorský tým. S množstvím programů souvisí lektorské zkušenosti. Dalším kritériem při výběru výzkumného souboru byla minimální lektorská zkušenost, v podobě 2 let. Dále jsem se snažila vybrat muže i ženy, stejně jako studenty a pracující. Cílem bylo alespoň částečně eliminovat zkreslení výsledků výzkumu. Dále se zde nabízí možnost srovnání podobností a rozdílů u lektorů z Jihomoravského kraje a Prahy.

Jména účastníků rozhovoru pro jejich anonymitu nejsou uvedena a jsou nahrazena písmeny abecedy. Respondenti jsou seřazeni podle pořadí nahrávání rozhovorů.

Jak lze vidět z tabulky 7, respondenti jsou ve věku od 24 do 33 let. Jedná se o studenty vysokých škol nebo o jejich absolventy, kteří již pracují. Průměrná doba lektorování mezi dotazovanými lektory jsou 3 roky. Všichni respondenti, kromě dvou, mají další zkušenosti s lektorováním, například aktivizační programy, GRV programy pro jiné

neziskové organizace, lektorování v environmentálním vzdělávání nebo lektorování pro zahraniční děti.

**Tabulka 7:** Seznam respondentů

Respondent	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Pracující/ student	Délka lektorování v ADŘE	Další zkušenosti s lektorováním	Kraj
A	Ž	24	VŠ	Studentka	2,5 roku	Ne	JMK
B	M	28	VŠ	Pracující	2,5 roku	Ano	JMK
C	Ž	25	VŠ	Studentka	2 roky	Ano	Praha
D	M	33	VŠ	Pracující	6 let	Ano	JMK
E	Ž	32	VŠ	Studentka	2, 5 roku	Ano	JMK
F	M	25	VŠ	Pracující	3 roky	Ano	Praha
G	M	30	VŠ	Pracující	3,5 roku	Ano	Praha
H	Ž	30	VŠ	Pracující	3,5 roku	Ne	Praha

Zdroj: vlastní zpracování

## 7.2 Výstup kvalitativního výzkumu

### 7.2.1 Jaká byla motivace lektorů začít s lektorováním Opravdového světa?

Do prvního výzkumného okruhu motivace lektorů spadají následující dílčí otázky:

- Jaký je vztah lektorů ke globálním tématům?
- Jak souvisí (vy)studovaný obor lektorů s motivací lektorovat globální rozvojové vzdělávání?
- Jakým způsobem probíhá přenos osobních zkušeností do programů Opravdového světa?

Na otázku motivace lektorů nelze najít jednoznačnou odpověď. Lektorů uvádí, že si nevybavují jeden jediný okamžik, ale je to spíše působení více faktorů. „*Myslím si, že to prostě vyplynulo, mně vždycky zajímaly témata spravedlnosti ve světě, ale i v lokálním měřítku, environmentální problémy, ale i hodně mezikulturní záležitosti, takže to tak nějak vyplynulo. Že jsem zjistila, že existuje nějaký takový vzdělávání a hned jsem se k tomu přicvakla, protože to je ta parketa, která mi přijde důležitá. Protože se ještě moc neřeší, zvláště tady u nás*“ (respondentka E).

Naprostá většina lektorů neměla žádnou předchozí zkušenost s neziskovou organizací ADRA. O inzerátu se dozvěděli na internetu a počáteční motivace začít s lektorováním pochází především z osobního vztahu k tématům GRV.

Každý dotazovaný lektor považuje globální témata za důležitá, o kterých by se mělo učit. *„To téma je hodně důležitý, podle mě klíčový, protože ta globalizace, kdy ten svět je menší a menší, ale zároveň se třeba k těm tématům ve škole děcka nedostanou, protože na to nezbyde prostor v těch nabízejích osnovách“* (respondent B). Respondentka H o svém vztahu k tématům mluví následovně: *„Můj vztah ke GRV... Mně přijde, že jsou to v podstatě základní otázky nás, lidí, života, jako pokud máme zájem tady žít dál, tak bychom měli myslet na to, jestli to, co děláme teď, jaký má dopad na tu budoucnost. To mi přijde, že na to moc nemyslíme, a proto mi to přijde tak zásadní.“* Lektoři proto cítí potřebu o podobně důležitých tématech vzdělávat a informovat žáky a studenty.

Mnozí o globálních tématech mluví jako o tématech, které řeší každý den, jelikož tím žijí, pracují pro neziskové organizace a studují podobně zaměřené obory. *„Můj vztah je takovej srdcovej, je to nedílná součást mého života, věci, nad kterými přemýšlím na denní bázi. Neoddělitelnej vztah“* (respondent G). Lektoři mají osobní přesvědčení o smysluplnosti své činnosti, jak dokazuje respondentka A: *„Myslím, že jedna z mých velkých motivací bylo, že jsem strašně dlouho dělala jednu věc a přišlo mi, že už to nemá smysl, tak jsem chtěla dělat jiným způsobem tu stejnou věc. Pořád tomu věřím, že to, že chodím do školy a bavím se s mladýma lidma nebo v některých příkladech s děckama malejma, že to má jako vliv.“*

Nejenže lektoři témata považují za důležitá, zároveň vnímají jejich nedostatečnou pozornost věnovanou ze stran škol. Z toho vyplývá snaha lektorů otvírat témata na školách a přinést něco nového žákům. *„Na tom lektorování je hrozně hezký, že těm dětem se předávají nejen informace jako třeba ve škole v rodince a tak dále, ale jde o celkový, aby ty děti vnímali ten svět propojenější, globální, aby si uvědomili, že všechno souvisí se vším, co mi přijde, že se u nás v Čechách vůbec neřeší“* (respondentka C).

Lektoři hodnotí svůj vztah jako dlouhodobý, přecházející do životního stylu. Už před začátkem lektorování cítili touhu po spravedlnosti, po lepším fungování i po environmentálních tématech. Kromě osobního vztahu k tématům, mnozí zmiňují dobrý vztah k dětem spolu s důležitostí předávat zkušenosti ostatním. V neposlední řadě byla zmíněná také motivace vydělávat prací, která je baví, což je zároveň přínos pro lektory. Další obohacení pro lektory vyplývající z lektorování je analyzováno v další výzkumné oblasti.

Dalším vysledovaným silným faktorem v okruhu motivace je studovaný obor lektorů. Všichni respondenti se shodují na souvislosti mezi studovaným oborem a motivací k lektorování GRV. Lektoři využívají teoretické znalosti ze školy a čerpají z nich během lektorování. Naopak nové poznatky z lektorovaných témat mohou uplatnit ve škole. Pro mnohé z nich je to spojení předmětu studia s tím, co je baví. Ovšem nejčastější odpovědí bylo získání všeobecného přehledu a lepší porozumění tématům GRV. Respondent D zmínil, že v tom vnímá svoji výhodu: *„Moje zkušenost je, že prostě každý z nás má nějaký vhled do jiných oblastí a můj vhled je zrovna tenhle. Takže v některých tématech se cítím silný.“* Respondent F uvedl, že jeho studovaný obor ho přivedl k samotné příležitosti dostat se ke GRV. Respondentovi B lektorování ukázalo nový studijní obor: *„Zkušenosti z lektorování mi ukázaly, že je přímá pedagogická práce něco, co mi dává smysl, baví mě a mám motivaci se v ní posouvat. Lektorování mi tak pomohlo si uvědomit, ve které oblasti se chci v životě angažovat. Navíc mi pomohlo najít moji cílovou skupinu...“*

Specifickým podnětem v oblasti lektorování je osobní zkušenost s globálními tématy. Osobní vklad, postoje a zkušenosti mohou lektori využít a nabídnout žákům souvislosti a pomoci jim nalézt způsoby řešení. Mnoho lektorů má osobní zkušenost přímo s rozvojovou zemí. Respondent G si vybavuje svůj tří měsíční pobyt v Keni: *„To je takovej zážitek, zžít se s místními a poznání jejich života, velká pokora vůči jejich životu. Když jsem se pak vrátil, tak jsem přemýšlel, jak říkat o těch mých zkušenostech a zážitcích takovým způsobem, aby to ale bylo respektující o lidech tam, aby to nevytvářelo stereotypy. Což se pak stejný přemýšlení přenášelo do mé lektorský činnosti. Jak*

*lektorovat a přenášet dobré poznatky bez rizika stereotypů.“ Respondentka C zase vzpomíná na svůj vztah s Afričanem: „A co mě k tomu dostalo, tak bylo popravdě asi... v té době jsem chodila s Afričanem, takže osobní zkušenost s někým z rozvojového světa, který mě dostal k týhle problematice.“*

Respondentka A shrnuje souvislost mezi inspirací začít s lektorováním a osobním zážitkem souvisejícím s tématem následovně: *„Takže když tam někdo byl v těch zemích, kde ty podmínky jsou jiné a ta situace je jiná, ale není to tam třeba taková ta apokalypsa, tak to může být ta motivace těch lektorů podat ten jiný obraz. Že ta země je krásná a lidi jsou super a dost věcí je stejnejch jako u nás, něco je třeba jiný.“*

Respondentka H vnímá, že osobní zkušenost s tématy může mít dopad na kvalitu programů. Témata jsou pro lektory blízká a ví více informací, než jsou uvedené v programech. Osobní zážitky se promítají také v respektu a stylu lektorování. *„Vnímám, že mě to jako ta zkušenost ovlivnila z hlediska nějakýho respektu a pokory. Myslím si, že to se v těch tématech prolíná hodně jako ve formě, ve způsobu vedení těch programů, komunikaci, kladení otázek a takovýho jako respektu“* (respondent G). Stejně tak je významné, že žáci osobní zkušenost v programech vycítí a lépe informace přijímají.

Tuto podkapitolu bych ráda uzavřela konkrétní zkušeností respondenta G, která mu změnila způsob myšlení a postoje. Jedná se o výběrové řízení na pozici lektora Opravdového světa, kde se poprvé setkal s novými metodami. *„Poprvé jsem jako intenzivně měl takový aha moment, kdy jsem zažil, že mi je položena otázka, kdy mám představit nějaký svůj názor nebo představu, není očekávaná žádná konkrétní odpověď, že vlastně není žádná správná nebo špatná, že se můžu svobodně zamyslet a svobodně říct, co chci. To je takovej jako svobodně respektující přístup zažitéj na výběrku.“*

### 7.2.2 Co lektorování programů Opravdového světa lektorům přináší v osobním/profesionálním životě?

Druhý výzkumný okruh je více specifický, proto hlavní výzkumná otázka byla doplněna pouze jednou dílčí otázkou, zkoumající osobní cíle lektorů. Tento výzkumný okruh je doplněním teoretické části, konkrétně podkapitoly 4. 2. V teoretické části jsou podrobněji rozebrány přínosy GRV konkrétně pro skupinu žáků a studentů, pro učitele, pro školu a pro celou společnost. Proto jsem se v rámci kvalitativního výzkumu zaměřila na přínosy pro samotné lektory, které doposud nebyly zjišťovány.

Nejvíce opakovanou tzv. přidanou hodnotou práce je pro lektory schopnost kvalitnějšího vystupování a lepší komunikace s ostatními. „*Myslím si, že skrze lektorování jsem se toho hodně naučila sama o sobě a o interakci ještě s druhýma, jak třeba lépe komunikovat o nejrůznějších tématech. Rozhodně, když si vzpomenu na začátku, když jsem začínala jako lektorka, tak to bylo dost hrozný. Byla jsem z toho dost ve stresu a rozhodně ty situace, který se během lektorování stávaly, tak jsem neuměla tak dobře zvládat jako teď*“ (respondentka E).

K lepšímu vystupování neodmyslitelně patří také sebepoznání a osobní rozvoj, který dotazovaní čerpají z lektorské praxe. „*Pokud chce člověk být v nějaké lektorské nebo učitelské pozici, tak je pro mě hodně důležitý, že by člověk měl začínat sám od sebe. Měl by mít srovnání jak svoje hodnoty, tak svoje postoje. Jak i ty dobrý, tak i ty špatný. To si myslím, že je jako základ toho, že tam člověk na to přijde*“ (respondent B).

Hned vzápětí lektori uznávají, že jim lektorování pomohlo zvládnout trému. Samozřejmě tréma nezmizela úplně, ale cítí se jistěji nejen při programech na školách. Zvládnutí trémy patřilo mezi osobní cíle nemálo lektorů. Všichni, kteří si před lektorováním přáli sebejistější vystupování, zmiňují obrovský pokrok v této dovednosti. „*Já se bála toho lektorování. Toho vystupování před velkým množstvím lidí. A já jsem to fakt nikdy neměla ráda, vždycky jsem se v tom cítila velice nepříjemně, ale přesto jsem teda do toho lektorování šla. Z nějakýho důvodu mi to přišlo jako menší zlo to, že budu muset vystupovat před lidma v porovnání s tím, že ty témata mi přišly tak důležitý. A to*

*předávání těm dětem mi přišlo tak důležitý. A opravdu jsem se dřív z mluvení i třeba před 5 lidma byla strašně vystresovaná a díky tomu lektorování jsem si na to zvykla. Tím, že se s tím člověk často konfrontuje s tím, co mu není příjemný, tak si na to prostě zvykne"* (respondentka H).

Jak vyplývá z analýzy prvního výzkumného okruhu, lektoři globální témata považují za důležitá pro život, proto oceňují získání nových poznatků v této oblasti. *„Určitě je fajn, že když se člověk na ty programy připravuje, tak se spoustu věcí dozví. Je skvělý, že může fakt v rámci své práce se dozvídat věci, který si myslím, že by měl vědět i jako člověk nejenom jako lektor a může na základě těch informací upravovat své postoje a svoje chování“* (respondent B). Respondent G o přínosech mluví v podobě zpracování témat pro sebe tak, aby jim lépe rozuměl a tím je zakomponoval do svého života. *„Takže to vidím jako jeden přínos GRV jako porozumět tomu světu a mému zapojení v tom světě a jakej svět si představuju ideálně v budoucnu a jak ho můžu spoluvytvářet. Tak díky tomu, co jsem se naučil, mám lepší možnost to realizovat ve svém životě.“*

Z osobního vnímání důležitosti témat vyplývá také jejich osobní cíl dále se v globálních tématech vzdělávat a předávat zkušenosti dál. Kromě předání vědomostí a zkušeností, chtějí lektoři žáky nadchnout a podpořit v dalším zájmu o témata.

Respondentka C svoji snahu hodnotí následovně: *„Tak jsem si jistá u mladších dětí, školky a prvního stupně. Tak tam určitě. Myslím, že je dokážu nadchnout a dokážu, aby se zapojili a bavilo je to a jsem třeba hrozně vděčná za to, když je velká diskuze na konci programu a je vidět, že ty děti mají zájem a budou se o to dál zajímat.“*

Jako každá práce, i ta lektorská respondentům otevřela nové možnosti. Lektoři potkali nové zajímavé lidi, dostali nové pracovní příležitosti. *„Určitě jedna z věcí, setkala jsem se díky tomu se spoustou strašně zajímavých a inspirativních lidí, především kolegové, lektoři i lidi z jiných organizací, který dělají podobný věci, se kterými jsem v kontaktu díky tomu lektorování. Ale i jsou to ty setkání v těch školách, jak s těma dětma, tak učitelem“* (respondentka H).



Zcela samostatnou, avšak přínosnou a zajímavou odpovědí, byla reakce respondentky H: *„Asi kdybych to lektorování nedělala, tak budu mít mnohem méně pochopení pro děti. Že takhle když je s něma člověk v kontaktu, tak prostě chtě, nechtě vidí, co se v těch třídách děje. Kdo jak na co reaguje a jak tam různě fungují ty vztahy. Přiměje tě to třeba občas si uvědomit nějaký věci, který by si člověk třeba jinak neuvědomil, protože on to člověk prožíval před 20 lety, což už je poměrně dávno, takže mi to přijde obohacující vlastně i v tomhle ohledu.“*

### **7.2.3 Jak žáci vnímají lektora a jaký mají vztah k tématům GRV?**

V rámci třetího výzkumného okruhu byly definovány následující dílčí otázky:

- V čem se liší postavení učitele a lektora ve třídě?
- Na základě jakých indikátorech se liší přístup žáků k tématům GRV?

Tento okruh je problematický na rozbor, protože vždy záleží na konkrétní třídě a jednotlivcích. Nelze tedy generalizovat a jednoznačně zodpovědět. Přesto z analýzy rozhovorů vyplývá, že lze najít obecné indikátory, na základě kterých se vnímání žáků a studentů liší.

Prvním ukazatelem může být věk žáků a studentů, na kterém velice záleží. Programy Opravdového světa jsou již pro mateřskou školu. Lektorů uvádí, že děti v mateřské škole jsou zvědavé a není problém je pomocí fotek a her zaujmout. Dalším stupněm jsou základní školy. Na prvním stupni je situace obdobná jako na mateřských školách.

Více obtížná situace může nastat na druhém stupni základní školy. Zde podle lektorů záleží spíše na vhodné formě, která by je měla dokázat zaujmout, než na samotném obsahu programu. *„Na druhém stupni je to hodně různý, tam mají někteří období takovýho vzdoru vůči autoritám a nezajímají je témata tohohle stylu, ale zajímají je vztahy a spolužáci a témata o světě“* (respondent G).

Lektorů vzpomínají na osobní zkušenost s lektorováním právě na druhém stupni: *„Jsou třídy, kde přijdu a mám pocit, že je to totálně nezajímá, nechtějí žádný program. Typicky*

*konec roku, 9. třída“ (respondentka A). Respondent D připomíná negativní zkušenost z 8. třídy: „Jsme byli na škole, kdy tam seděla třída demotivovaných žáků, kteří do toho programu byli natlačeni, museli ho zaplatit ze svého. Byl to 4 hodinový program a oni tam nechtěli být. Takže oni nás samozřejmě respektovali jako dospělou osobu, ale ta spolupráce byla špatná.“*

Naopak lektori zmiňují pozitivní zkušenosti ze středních škol a gymnázií: *„Mám skvělý zkušenosti na gymplu, kde jako jak jsou starší studentky a studenti tak je vidět, že už o tom taky trošku něco vědí, a když jim trošku nabídneme ty podmínky, chtějí diskutovat, zajímá je to, ptají se a baví je to. A to je pak skvělý a mám pocit, že mě přijímají. Přijímají to, že se nad něma nepovyšujuj, nabídneme jim třeba tykáni, nebo když přiznáme, hele tohle taky nevím, můžeme o tom společně podiskutovat“ (respondentka A).*

Druhý významný vliv má rodina daného žáka/studenta. Záleží, jaké postoje a názory mají přejaté z rodiny a svého okolí před začátkem programu. *„Záleží to na jejich celkové životní zkušenosti, na rodině, kde vyrůstají, co zažili, jestli čtou noviny doma třeba, jestli jsou k tomu nějak vedení, jestli je učitelé vedou k přemýšlení nebo jestli jim servíruje informace“ (respondent G).*

Dalším významným faktorem, který ovlivňuje vztah žáků ke globálním tématům je samotné fungování školy. Konkrétně se jedná o vyučovací metody, zařazování diskuzí do výuky stejně jako skupinová práce. Lektori vidí rozdíl mezi třídou, vedenou frontální výukou a naopak třídou, zvyklou pracovat s interaktivními metodami. Třída zvyklá na moderní metody ve výuce je zvyklá vyjádřit a obhájit si vlastní názor. *„ Naopak ty třídy, který jsou zvyklý jenom na tu frontální výuku a nic jinýho a velmi pevnou rukou je vede ta učitelka, tak nejsou schopný pracovat tím našim způsobem. Že je nějaká skupinová práce nebo nějaký hry a teď jako nevědí co s tím. Jsou zbytečně zakřiknutí a bojí se nějakým způsobem projevit. A všechno by bylo trapný“ (respondentka H).*

Je znát, zda jsou studenti o náplni programu včas informováni a jak jsou motivováni učiteli. Stejně tak záleží na kolektivu a atmosféře ve třídě. Rozhodující je také zájem školy

o podobná témata, zapojování se do různých programů a přednášek. Existují různé možnosti zapojení škol do akcí zaměřených na GRV, například Týden globálního vzdělávání, Týden udržitelného rozvoje nebo program Světová škola. „Zase ty děti, který aspoň trochu jsou zvyklý se s tím potkávat, tak mi přijde, že je mnohem snazší je zaujmout pro nějaký to nový téma. Protože jsou zvyklý, že jsou různý zajímavý věci. Ale s některýma třídama, může tam být více faktorů" (respondentka H).

Kromě fungování samotné školy, je zásadní i výběr vhodného tématu pro danou třídu, stejně jako načasování. „Když třeba si to ta škola objedná program třeba pro 9. třídu na poslední červnový týden. Tak ty děti nezajímá vůbec nic. Protože mají po vysvědčení, po zkouškách, po přijímačkách na střední. Je jim všechno totálně jedno. A s tím se moc nedá pracovat. Nebo třeba se stane, že ten program mají hodinu před písemkou z matiky, tak půlka třídy celý program kouká do sešitu a vypisuje si taháky. To je taky nešťastný" (respondentka H).

Lektoři mají pocit, že informovanost o globálních tématech na českých školách je nedostatečná. „Jako přijde mi, že naprostá většina z nich o nich neví a že je vůbec nezná" (respondentka H). Může se také stát, že 5. třída je na totožný program lépe připravená než žáci 9. třídy. „Třeba v 5. třídě byly děti, který se hrozně zajímaly o migraci, měli přehled, sledovali zprávy, četli noviny, v 5. třídě a třeba naopak v 9. třídě byl obrovský nezáměr" (respondentka C).

Ani v této rovině nelze opomenout vliv lektora. Lektoři si jsou vědomi své role a důležitosti třídu zaujmout. Ví, že záleží na jejich prezentování sebe sama a tématu, stejně jako na schopnosti komunikovat a dobře vysvětlit souvislosti dané problematiky. Všichni lektoři se shodli, že vnímají rozdílnou pozici učitele a lektora v dané třídě. Na základě získaných dat lze tuto skutečnost rozdělit na výhody a nevýhody pro lektory.

Silnou stránkou pro lektory je jednodušší počáteční pozice oproti učitelům. Důvodem je snazší získání pozornosti třídy a jejich větší zájem od první chvíle. Pro lektory je důležité ji využít a neztratit v průběhu programu. „Ten učitel se těm žákům jako ohraje a když tam

*přijde ten lektor, tak je to nějaká změna, je to něco nového a tím pádem je snazší je zaujmout na tu krátkou dobu, těch 2, 4 hodin toho výukového programu"* (respondent B). Žáci a studenti mají ve většině případů respekt vůči neznámému a jsou zvědaví na jinou formu výuky. Jedná se o metodu evokace, uvědomění a reflexe. Programy umožňují prostor na vyjádření osobního názoru žáka na daný problém, žáci pracují ve skupinách, stejně jako individuálně. Lektoři mají pocit, že si žáci tuto formu výuky více pochvalují.

Pozice lektora je rozdílná i v tom, že jejich zapojení a snaha ve třídě končí s odlektorováním programu. S tím se pojí pozitivní stejně jako negativní skutečnost. Pozitivní je, že lektor má určitou svobodu a není tlačěn školní osnovou a časem další probírané látky. Nevýhodou ale je, že lektor nezná kolektiv, se kterým pracuje, ani jejich znalostní úroveň. Lektor nemá možnost individuálně reagovat na třídu a přizpůsobit jim program na míru. K neznalosti kolektivu a nedostatku času v rámci programu se váže neschopnost řešit problematické vztahy ve třídě. *„Taky tam vpadneš do těch vztahů, že jo. Ted' vůbec nevíš, jak to tam mezi sebou mají a přitom programu se tam můžou některý ty negativní věci projevit. Ty většinou máš tendenci to chtít řešit, aby tam někdo nebyl utlačovanéj. Ale v tom programu na to nemáš ten čas a kapacitu, takže to řešit nemůžeš"* (respondent H). Lektoři zmiňují, že jim chybí také zpětná vazba a možnost dlouhodobě s třídou pracovat. Na rozdíl od učitelů, lektoři nemohou pozorovat dopady a změny v postojích.

Další nevýhodou, kterou lektoři vnímají během lektorování programů, jsou nedostatečné prostředky, které by mohly zajistit kázeň a pořádek ve třídě. Učitelé si mohou zajistit respekt pomocí kázeňských postihů za špatné chování, udělením špatné známky či zkoušením.

Největším problémem pro lektory bylo zodpovědět na otázku, jakým způsobem se podle nich mění přístup žáků k tématům GRV v čase. Většina si není vědoma rozdílů a zároveň nejsou schopni na tuto otázku odpovědět. *„To podle mě bohužel nejde vyhodnotit. Jako hrozně ráda bych Ti na to odpověděla, protože by mě to taky velice zajímalo. Ale podle mě by tohle šlo vyhodnotit ve chvíli, kdyby lektor pracoval s jednou třídou nebo alespoň jednou školou, jak se to na tý škole mění, aby to mohl zjistit. Ale takhle, když jsme pokaždě*

*někde jinde, tak já to teda taky vůbec nedokážu říct“ (respondentka H). Respondent B bere za bodový zlom současnou situaci s migrací, kdy žáci dané téma znají a často mají už vytvořený svůj postoj. Jedná se o medializované a společností rozebírané téma. „Mám pocit, že vždycky, když jsme do té školy přišli s nějakým tématem, tak to pro ně bylo nový, takový neošaháný, neozkoušený, bylo vždycky nějakým způsobem zajímavý. Ted' mám pocit, že trochu výjimka tohohle je ta migrace. Tím, že je to hodně medializovaný téma, tak to se za mě změnilo, že už ty děcka často o tom tématu něco vědí, spoustu lidí mají nějaké názory. Typicky z rodiny nebo médií a tak. Často ty názory nejsou opřeny o nějaký fakta, ale už o tom tématu něco ví. To se za mě třeba změnilo no.“*

#### **7.2.4 Jak lektoři hodnotí současnou situaci GRV v České republice?**

Výzkumný okruh hodnocení GRV z pohledu lektorů byl zjišťován prostřednictvím následujících dílčích otázek:

- Jaký je vztah okolí lektorů ke globálním tématům?
- Jaká může být podle lektorů budoucnost GRV v České republice?

Při hodnocení lektoři narazili na řadu problémů, které jsem blíže rozebrala v další podkapitole.

Všichni lektoři se shodují na důležitosti činnosti neziskových organizací v oblasti GRV. Významné postavení také uznala ČŠI ve své hodnotící zprávě, blíže popsané v teoretické kapitole 6. Lektoři si cení jejich praktické práce v podobě programů a projektů na školách, stejně jako seminářů pro učitele, přednášky na pedagogických fakultách. „*Používají vzdělávací metody, které jsou podle mě moderní, přínosné pro žáky a zároveň často velmi zajímavé a interaktivní. Což jsou vlastnosti, které podle mě patří do vzdělávání ve 21. století“* (respondent B).

Neziskové organizace ve svých aktivitách mohou rychleji a pružněji reagovat na aktuální situaci ve světě. Důkazem může být zvýšený zájem o program Migrace, poskytovaný neziskovou organizací ADRA. Dále jsou to neziskové organizace, které napomohly k vytvoření systematického zařazování globálních témat do výuky. „*Když bylo ted' to*

*ADRA setkání v Praze, všech ředitelů ADER z Evropy, tak to vypadá, že ADRA ČR nebo vůbec ČR má nejvíc ukotvený GRV v Evropě. Je to díky tomu, že je to dlouhodobá systematická práce neziskovek, který to postupně protlačily přes tu státní správu i do toho formálního vzdělávání, že je to tam ukotvený a že to není pořád jenom něco z venku"* (respondent F).

Lektoři vnímají pozitivní posun a změnu v problematice GRV. Pozitivní změnu vnímají, ale jako velice pomalou. Jsou si vědomi dostatečného množství materiálů pro školy a pro učitele. Nechybí ani dostatek schopných lidí v oboru. *„Spousta škol se do těch materiálů stejně nepodívá nebo si nepozve toho lektora z různých důvodů, nemají na to třeba ani finanční prostředky. Takže tam je ještě co dohánět"* (respondentka E). Lektory mrzí, že oblast GRV, obsah stejně jako metody, se do škol dostává velmi pomalu a pomálu, spíše nahodile pomocí jednotlivých učitelů, než systémovým zařazením. Přestože neziskové organizace vytváří hodnotné materiály a přínosy do oblasti GRV a školy tak mají oporu v zařazování témat do výuky.

Respondentka C zlepšení situace vidí ve zvyšování povědomí o tématech a ve výchově nové generace: *„Je dobrý začít od těch dětí a pomalu jakoby v tomhle vzdělat tu novou generaci, která v tom bude mít jinej nadhled."* S inovací vzdělávacího systému souhlasí také respondentka E: *„Myslím si, že je taky důležitý, aby se na to ti pedagogové připravovali právě už v rámci svého vzdělávání třeba na vysokých školách nebo aby se s tím setkávali jako děti nebo studenti na základních nebo středních školách."*

Respondenti se v rámci polostrukturovaných dotazníků vyjádřili k tématu vztahu jejich okolí ke globálním tématům. Jelikož každý z lektorů má osobní vztah ke globálním tématům, pochopitelně se snaží o podobných tématech mluvit a informovat svoje okolí. Chtějí také využít svého rozšířeného vhledu do problematiky díky lektorování. Lektoři doplňují, že neradi přesvědčují a tlačí své okolí k rozhodnutí. *„Pokud ta příležitost je, pokud mám pocit, že to někoho zajímá, kamaráda, někoho známého nebo rodinu, tak se nebojím je o těch věcech informovat, když mám jakoby ten informační základ minimálně z toho lektorství někdy třeba často hlubší, takže ano, předávám svoje znalosti a zkušenosti"*

*s téma tématama, ale nikdy se je nesnažím tlačit do nějakých závěrů, spíš jim jako poskytnout nějaký svůj pohled na věc nebo nějaký informace, aby se mohli sami rozhodnout, co si vlastně o kterých věcech myslí“ (respondent B).*

Jak bylo ukázáno v prvním okruhu otázek, lektori témata GRV přenáší i do osobního života a jedná se pro ně o každodenní téma. *„Ty témata pozměňují styl života třeba, z hlediska stravování například. Takže pak když jsem s kamarádama nebo rodinou. Nebo když pořádáme akce pro děcka, tak se snažím tam přinášet témata toho udržitelného a ohleduplného způsobu života. Takže se bavíme třeba o mase a o odpadcích a o mobilech a o jídle celkově“ (respondent G).*

Silná většina si je vědoma své „sociální bubliny“, ve které žije. To znamená, že se o tématech baví primárně se spolužáky a kamarády, kteří mají podobné vnímání. V rámci své práce se také potkávají s dalšími podobně zaměřenými lidmi. Ve svém volném čase se dotazovaní setkávají s dalšími, kteří mají zájem o globální témata. Může se jednat o různé festivaly, přednášky a podobně zaměřené akce. *„Moji kolegové, kamarádi a naprostá většina lidí, se kterými se stýkám a vídám, tak mají podobnej přístup k životu, takže miň nebo víc ty témata řešej a to je ta bublina. Mimo tu bublinu je ta rodina, kde rozhodně to z daleka ne každéj řeší“ (respondentka H).*

Nejčastěji k rozdílným názorům dochází v rodinách lektorů, kde jde o citlivá témata. Jedná se o příliš blízké osobní vztahy, které si lektori nechtějí rozhádat. *„Třeba u blízkých lidí třeba z rodiny, u kterých vidím, že vlastně jsou třeba příliš v opozici anebo je to absolutně nezajímá, tak to s něma vlastně neřeším. Možná je to špatně, já vlastně nevím (smích), ale taky mě občas napadá, že když je to moje práce... Ale pak zase ty osobní vztahy že jo musíš udržovat v rodině na nějaký ne úplně konfrontační úrovni“ (respondentka H).* Na druhou stranu respondent D zmiňuje, že když se o svém úhlu pohledu baví s rodinou, ta je pak více shovívavá k názorům, které nejsou ve společnosti oblíbené.

Pouze u dvou respondentek se ukázal silný kladný vztah rodiny k tématům GRV. Respondentka A našla svůj vztah ke globálním tématům již v dětství, díky svému otci: *„Můj táta je v tomhle hodně alternativní, stejně jako aktivní v různých organizacích. Takže jsme to řešili nebo mě sebou bral na nějaký akce, demonstrace. Filmy mi pouštěl, dával mi knížky. Tohle si přečti, abys to věděla.“* (respondentka A). Zatímco u respondentky C hrála významnou roli solidarita celé její rodiny a ochota pomáhat lidem: *„A vlastně moje rodiče odnepaměti měli adoptovaný dítě na dálku, takže jsem je brala jako svoje sourozence ty Afričany. Rodiče oba dva pracovali v charitě.“*

Nejvíce rozdílů lektori vnímají v obsahu témat, kdy některá jsou často medializovaná a diskutovaná ve společnosti, další nikoli. Příkladem může být spotřební problematika. Lidé jsou zvyklí na bohatý sortiment z celého světa a často nepřemýšlí o podmínkách, za kterých se zboží vyrábělo. Naopak více diskutovaným tématem ve společnosti je poslední dobou téma migrace, kde často dochází k nedostatečně kvalitním zdrojům informací. Respondent B uznává, že témata jsou složitá a je těžké dospět ke kvalifikovanému závěru. *„Radši to oni opouští to téma, že vlastně neví, co si o tom mají myslet z mé zkušenosti anebo si udělají jakoby zjednodušující závěr, kterej není opřenej o všechny fakta.“* Respondent D popisuje stejnou problematiku slovy: *„Dost často je zaběhlý nějaký způsob myšlení a vystoupit z toho modelu pro ně není úplně jednoduché a ne úplně vždycky se setkávají s lidmi, kteří jsou schopny jim nastavit to zrcadlo, a říkat hele podívejte se, ta situace může vypadat jinak, než se prezentuje v médiích.“*

Okolí lektorů se samozřejmě hodně liší a občas se také setkávají s nepochopením ve stylu, že se jedná o útok na jejich životní styl. Jiní byli skeptičtí na začátku, ale po rozhovoru s lektorem, který jim dával smysl, se zapojili do debaty. Někteří z okolí lektorů mají podobný názor a mohou se navzájem učit od sebe. Přesto lektori zájem a znalosti svého okolí o tématech nehodnotí příliš kladně. *„Tak z 1 % svého zájmu si myslím. Je to dost tristní si myslím. Bohužel ti lidi většinou vychází z toho, co se prezentuje v mass medií. Takže pokud vůbec budou vědět GRV, o co vůbec jde, tak si to spojí maximálně“*



*s uprchlickou krizí nebo něco takového nebo kácení deštných pralesů třeba“* (respondent D).

Budoucnost GRV lektori vnímají pozitivně z důvodu, že se jedná o aktuální, důležitá témata, která jsou nutná ve školství. Lektori nedokáží odhadnout, zda se zvýší množství objednávaných programů, zda vyjdou speciální materiály, otevřou se kurzy pro učitele nebo se témata zařadí povinně do určitých předmětů. Jelikož se globální témata začínají probírat na pedagogických fakultách, znamená to do budoucna možné větší zařazení do systému vzdělávání. Proto respondentka C vnímá možný pokles objednávaných programů v budoucnu.

Respondentka H podotkla v rámci rozhovoru velice významnou skutečnost, která by mohla ovlivnit budoucnost GRV: *„Doted' peníze na GRV šly z ministerstva zahraničí skrz českou rozvojovou agenturu. A v posledních tak 2, 3 letech se diskutovalo, že by to MZ předalo tuhle agendu MŠMT. No a proč je to problém? Byl by to hodně velký problém. Jednak MŠMT těmhle tématům není úplně nakloněný. A tím pádem je ne úplně ochotně podporovalo. A další věc je, že MŠMT by ty peníze převedlo na kraje a kraje by je spravovaly tím způsobem, že by je daly těm školám a ty školy by si mohly najímat ty neziskovky nebo někoho, kdo by jim tam dělal to GRV. Ale to by to GRV v ČR v podstatě zaniklo, protože by ty neziskovky nemohly existovat tím způsobem, že budou čekat, až si je někdo najme na něco. My potřebujeme dělat ty koncepční, dlouhodobý projekty, aby to mělo nějaký smysl a ne čekat na jednotlivou objednávku.“*

### **7.2.5 Jaká úskalí vnímají lektori během lektorování a celkově v GRV v České republice?**

V rámci následujícího výzkumného okruhu jsou problémy a úskalí rozděleny na dílčí otázky:

- Jaké jsou problémy GRV v České republice?
- Jaké jsou problémy GRV v rámci neziskové organizace ADRA?

V úskalích pro lektory se objevil rozdíl mezi respondenty z Jihomoravského kraje a z Prahy. Všichni lektoři z Jihomoravského kraje si stěžovali na nedostatek objednávaných programů, zatímco lektoři z Prahy tento problém nezmínili ani jednou. Pro respondenta D se jedná o základní problém: „*Aby to mělo smysl, tak by tam měla být nějaká frekvence těch programů. Protože s tím ten lektor roste, vyžívá jako lektor s tou praxí. A když tam ta praxe nenastupuje, tak stagnuješ.*“ Z důvodu nedostatku objednávaných programů pramení také nenaplnění jejich očekávání. Lektoři očekávali častější lektorování a práce se staršími žáky. „*A někdy jsou taky období, kdy těch programů je málo, že mě to třeba zajímá ta věc a ten program si třeba jako nastuduju, načtu si ty materiály okolo a okolo mám ten program tak nějak v hlavě a jsem schopnej ho třeba udělat jako několikrát nebo bavilo by mě ho udělat víckrát, ale udělám ho jednou a pak půl roku o tom programu třeba neslyším tak je to pro mě takový jako nepraktický*“ (respondent B).

Příčin nedostatečného množství objednávaných programů může být samozřejmě víc. Lektoři se shodují, že největší vliv může mít tak široká škála nabídek pro školy, že školy jednoduše neví, který program vybrat. „*Já myslím, že dost škol má zájem tu výuku inovovat a dávat tam nový věci, ale těch je jako tolik, že těžko si jako vybrat. Takže si myslím, že ten zájem škol je, akorát jsou zahlcený všema možnýma věcmi. Co je zajímavý na tý Adře a výjimečný, že je ochotná jezdit do různých vzdálenějších lokalit a tam možná, když je to nějaká malotřídka na vesnici nebo měste s horší dostupností, tak tam už si vybíraj a mají o to zájem a je to vidět i na těch studujících*“ (respondentka A). Respondent D hovoří o dalších příčinách nedostatečného zájmu škol: „*Nedostatek programů, který může být způsobený mnoha věcmi. Myslím si, že to je hodně o způsobu komunikace se školama. Řada škol může být přehlčena jednoduše. Taky to může být nějaký marketingový nastavení, jako je cena programů.*“

Další zjištěné problémy v rámci lektorování souvisí s rozdílným postavením lektora a učitele ve třídě. Konkrétní nevýhody byly blíže rozebrány v předchozí podkapitole. Jedná se o jednorázové objednávání programů. To znamená, že lektoři postrádají možnost sledovat reálný dopad jejich činnosti. Nepravidelnost programů zase způsobuje horší

zajištění a koordinaci lektorů na programy. Další výše zmíněnou nevýhodou, objevující se také v úskalích lektorování programů, je neznalost kolektivu. V případě, že program naruší konflikt mezi žáky, lektori mají jen omezené možnosti řešení.

Respondentka A vnímá globální témata jako oblast, která se dostává do roviny etiky a politiky, kterou má každý jedinec jinou. Názory a postoje žáků se mohou často konfrontovat s náplní programu. „*Ted' byla největší kauza ta migrace. My jim neříkáme, co si mají myslet, ale ukazujeme, že ty migranti jsou taky lidi, že to nemají ve všem jednoduchý. Ale jejich rodina na to může mít jiný názor, pak to může způsobovat konflikty.*” Může se také stát, že se na úhlu pohledu na dané téma nemusí shodnout samotní lektori, jelikož se každý program lektoruje ve dvou.

Stejně tak se může stát, že pro lektora je dané téma moc osobní, nedokáže ho brát s nadhledem a může tak dojít k podbarvené a "nátlakové" formě předávání informací. Je obtížné u témat GRV dosáhnout hodnotové neutrálnosti. „*Už jen to, že člověk považuje toto téma za důležité, často znamená, že nesouhlasí s nespravedlnostmi (v různých podobách) v globalizovaném světě*” (respondent B).

Lektori si jsou vědomi rizika v podobě vytváření a podpoření určitých stereotypů o světě a o lidech. Stereotypizaci nelze zabránit, zjednodušuje totiž zpracování informací. Kritické myšlení je jedním ze základních principů GRV, ale i nástrojem, který umožňuje stereotypy odhalovat a pracovat s nimi je kritické myšlení. Kritické myšlení je schopnost vytvořit si vlastní úsudek na základě nahlížení určitého problému z různých úhlů pohledu (Hrubeš a Vávrová 2015).

Co se týká celkové situace GRV v České republice, respondenti uvedli problematiku samotného obsahu GRV. Jedná se o široký a nedefinovaný pojem, který není v povědomí lidí tolik rozšířený a mnoho lidí neví, co si pod samotným pojmem představit. Problematický je také častý nesouhlas s úhlem pohledu reflektovaný v programech. „*No tak asi to není úplně vnímáno pozitivně tyhle témata úplně všema lidma, třeba někteří si nepřejí na těch školách, aby se tohle učilo, nebo se o tom debatovalo, učilo. Když už tam*

*tyhle témata někdo přinese, tak ty děcka jsou stejně ovlivněný médiema nebo tím, co se říká u nich v rodině nebo na té škole, tak je to těžký o nich diskutovat, si myslím"* (respondentka E). Respondent D, který má zkušenosti z lektorování environmentálních témat, popisuje velký rozdíl v zájmu ze stran škol. Tento rozdíl si vysvětluje v nedostatečném zařazení GRV a podpoře MŠMT: *„A do toho systému školního se dostáváme zvenku, kdežto ta environmentální témata už tam podle mě fungují. To je asi ten rozdíl. A tady by bylo asi potřeba se efektivně umět dostat dovnitř do toho systému.“*

Jak bylo nastíněno v teoretické části, podkapitola 4. 1, MŠMT stanovila průřezová témata v rámci rámcových vzdělávacích programů. To znamená, že školy mají povinnost podobná témata zařazovat do výuky. Přesto jak je blíže specifikováno v teoretické, kapitola 6, ČŠI zjistila nedostatečné zařazování GRV témat do výuky.

Tato skutečnost vyplývá i z analýzy rozhovorů. Samotní lektoři vnímají nedostatečnou realizaci jako problém GRV v ČR. *„Pořád to v těch školách a hlavně v učitelích není zakotvený tolik, aby opravdu chápali smysl a význam řešení tady těch témat ve výuce. Může to být i tím, že prostě toho množství práce mají fakt tak moc a jsou tlačeni tím, co do toho musí nahustit do každého toho roku, že prostě ne každému se snadno hledá prostor na to tam zařazovat ještě tyhle témata no“* (respondentka H). Kromě nedostatečného zapojení také pochybují o kvalitě. Uvědomují si náročnost pro učitele zajímat se o další témata, která se navíc velice rychle mění.

Jak bylo ukázáno v kapitole 5.2, necelých 64 % oslovených škol spolupracuje s neziskovými organizacemi v oblasti vzdělávání v globálních a rozvojových tématech. Právě neziskové organizace zajišťují jak programy na školách a další projekty, tak pořádají semináře pro učitele, přednášky na pedagogických fakultách. V oblasti GRV se odráží častý problém neziskových organizací v podobě nedostatečného financování.

## 8 Doporučení

Z výše uvedené analýzy rozhovorů vyplývá doporučení, kterým by mohla být zvýšena spolupráce neziskového sektoru a škol, založená na dlouhodobé spolupráci a důvěře. Důvodem zvýšené spolupráce je, že programy a témata GRV jsou pro lektory prací, která je baví a stává se jejich životním stylem. Rádi si aktualizují své vědomosti a pracují na svých lektorských dovednostech. Mnozí mají osobní zkušenosti s tématy, které předávají do lektorování. Žáci a studenti mají ve většině případů respekt vůči neznámému a pozitivně hodnotí jinou formu výuky. Naopak lektori oproti učitelům nemohou pozorovat dopady a změny v postojích žáků. Důvodem je především nepravidelné objednávání programů. I v této oblasti by pomohla intenzivnější spolupráce mezi lektory GRV a školou. Neziskový sektor připravuje řadu programů a projektů pro školy v oblasti GRV, semináře pro učitele i přednášky pro budoucí učitele. Neziskové organizace ve svých aktivitách mohou rychleji a pružněji reagovat na aktuální situaci ve světě. Proto je důležitá podpora a dostatečné financování ze strany státu.

Zásadním zjištěným problémem je široký, špatně definovatelný a málo známý pojem GRV. Dle zjištění ČŠI se školy věnují více environmentálním problémům než globálním a rozvojovým tématům. Školy by se tak měly více zaměřit na témata související s propojeností světa, aktuálním děním a problematikou rozvoje. Vhodné by bylo zajistit na školách alespoň roli koordinátora pro začleňování globálních a rozvojových témat do výuky. Z teoretické části vyplývá, že pouze 0,3 % oslovených škol mají svého koordinátora GRV. Role koordinátora spočívá v soustavném a systematickém sledování aktuálních možností a začleňování globálních témat do výuky. Z důvodu absence koordinátorů, školy nevyužívají činnosti neziskových organizací v podobě metodických materiálů, programů pro žáky, studenty a školení pro pedagogy. Jelikož se jedná o aktuální a rychle se měnící témata, je důležité zajistit pravidelné školení ustanovených školních koordinátorů.

V závěru práce si dovolím navrhnout možnosti dalšího zkoumání této problematiky. Do budoucna by bylo zajímavé sledovat vývoj zájmu škol v objednávání programů stejně jako vývoj a formu zařazení globálních témat do výuky. Stejně tak by bylo zajímavé sledovat rozdílnost zkušeností z lektorování GRV z jiné neziskové organizace. Ovšem limitujícím prvkem může být, že školy při spokojenosti s danou neziskovou organizací a jejím programem, nevyužívají nabídky jiných organizací. Naopak v opačném případě, nespokojenost s jednou neziskovou organizací a daným programem GRV, vytváří špatný celkový dojem na GRV a neziskový sektor. Doporučením pro objedávající školy je zvážení vhodného výběru programu a jeho celkového načasování. Důležitý je také samotný přístup školy, včetně přípravy žáků na program.

## 9 Závěr

Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat zkušenosti lektorů v neziskové organizaci ADRA s programy globálního rozvojového vzdělávání. Konkrétně se jednalo o analýzu motivace lektorů a jejich přínosů z lektorování, o roli lektora ve třídě stejně jako přístup žáků k tématům. V neposlední řadě i o hodnocení současné situace GRV v ČR, se zaměřením na úskalí.

Nejčastější motivací lektorů ke globálnímu rozvojovému vzdělávání je důležitost globálních témat v dnešním globalizovaném světě. Jedná se o základní klíčové otázky, na které mnohdy nezbývá ve výuce prostor, a proto lektori cítí potřebu vzdělávat a informovat žáky a studenty. Kromě osobního vztahu k tématům, lektori rádi předávají osobní zkušenosti s globálními tématy. Mnozí vychází z vlastních zkušeností získaných pobytem v rozvojových státech, včetně kontaktu a žití s jejich obyvateli. Lektori využívají i teoretické znalosti ze školy a pro mnohé z nich je to spojení předmětu studia s prací, která je baví.

Mezi přínosy, které lektori získali z lektorování Opravdového světa, patří především komunikační dovednosti spolu s lepším vystupováním. K lepšímu vystupování patří taktéž sebepoznání a osobní rozvoj, který dotazování čerpají z lektorské praxe. Lektori oceňují i zvládnutí tématy díky programům stejně jako nové poznatky v problematice a lepší porozumění daným tématům. Dalším přínosem je také, že lektori se v rámci své práce dozvídají věci, na základě kterých mohou upravovat své postoje, chování a zapojení v současném globalizovaném světě. Dotazování díky lektorování poznali nové kolegy a lidi, kteří je nejen profesně obohatili a dostali tak nové pracovní příležitosti.

Lektori se shodují, že jejich role je rozdílná oproti učitelům ve třídě. To sebou nese jak výhody, tak nevýhody, kterých si jsou dotazování vědomi. Žáci a studenti mají ve většině případů respekt vůči neznámému a pozitivně hodnotí jinou formu výuky, která jim umožňuje vyjádření osobního názoru a klade důraz na respektování ostatních. Naopak nevýhodou oproti učitelům je skutečnost, že lektori nemohou pozorovat dopady a změny

v postojích žáků. Dále, že neznají kolektiv a v případě konfliktu mezi žáky, mají jen omezené možnosti řešení. Přístup žáků ke GRV tématům závisí na několika faktorech. V první řadě se jedná o věk žáků a studentů, kdy nejvíce možnou problematickou skupinou je 2. stupeň základní školy. Postoj žáků během programů je také ovlivněn fungováním a zájmem jednotlivých škol. Je znát, zda výuka dané školy probíhá frontální výukou nebo pomocí interaktivních metod. Z praxe lektorů vyplývá také důležitost vhodného načasování programů. Kromě toho je každý jednatel samozřejmě ovlivněn výchovou a názory jeho okolí. Celkově lektori mají pocit, že informovanost o globálních tématech na českých školách je nedostatečná.

V teoretické části bakalářské práce byla rozebrána průřezová témata zařazená MŠMT do vzdělávacího systému, která by měla přispět k začlenění GRV témat do výuky. V další kapitole teoretické části byla popsána zjištění ČŠI v podobě nedostatečného zařazení. O této skutečnosti hovoří i lektori Opravdového světa v rámci kvalitativního výzkumu. Lektori neziskové organizace ADRA se potýkají s nedostatečným zájmem ze strany škol. Respondenti se shodují, že největší vliv může mít široká škála nabídek pro školy. Lektori poukazují na skutečnost, že obsah a metody GRV se do škol dostávají velmi pomalu a v malé míře, spíše nahodile pomocí jednotlivých učitelů, než systémovým zařazením. Kromě jednorázového a nepravidelného objednávání programů, je dalším problémem široký a nedefinovaný pojem, který není v povědomí společnosti. Dále si jsou lektori vědomi rizika v podobě vytváření a podpoření určitých stereotypů o světě a lidech.

Všichni lektori se v rámci celkového hodnocení situace GRV v České republice shodli na důležité činnosti neziskového sektoru v této oblasti. Neziskové organizace připravují řadu programů a projektů pro školy, semináře pro učitele, ale i přednášky pro budoucí učitele na pedagogických fakultách. Neziskové organizace ve svých aktivitách mohou rychleji a pružněji reagovat na aktuální situaci ve světě. Co se týká okolí lektorů, silná většina se o tématech baví primárně se spolužáky a kamarády, kteří mají podobné vnímání. Nejčastěji k rozdílným názorům dochází v rodinách lektorů, kde jde o citlivá témata. Nejvíce rozdílu lektori vnímají v obsahu témat, kdy některá jsou často medializovaná a diskutovaná ve společnosti, další nikoli.



Na základě proběhlých rozhovorů se ukázalo, že nejsou značné rozdíly v odpovědích mezi lektory z rozdílných krajů ani mezi pohlavím lektorů. Jediný významný rozdíl se objevil při analýze problémů, kdy lektori z Jihomoravského kraje pocítují značný nedostatek objednávaných programů.

## Seznam použité literatury

- ADRA. *ADRA: Adventist Development and Relief Agency* [online]. ADRA, 2014 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://adra.cz/>
- ADRA. *Objednávka programu* [online]. ADRA, 2016 [cit. 2012-04-16]. Dostupné pouze pro lektory
- ARPOK. Kdo jsme. ARPOK: nezisková organizace ARPOK [online]. ARPOK, o.p.s.: © 2015 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://arpok.cz/o-nas/kdo-jsme/>
- BALADA, J. et al. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2007. ISBN 978-80-87000-11-3
- BELHOVÁ, M. et al. *Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách*. Praha: Člověk v tísni, 2009. ISBN 978-80-86961-87-3
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva: vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách* [online]. Praha, 2016 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Vzdelavani-v-globalnich-a-rozvo>
- ČLOVĚK V TÍSNI. *Člověk v tísni: Česká republika* [online]. Člověk v tísni o.p.s.: © 2013 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/cs/vzdelani-a-osveta>
- ČINČERA, J. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-147-8
- ČŠI. Základní informace o České školní inspekci. *ČŠI: Česká školní inspekce* [online]. ČŠI, 2016 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>
- FORS. *Globální rozvojové vzdělávání: Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj*. Praha, 2015.

FORS. Informace o FoRS. *FoRS: Oficiální stránky Českého fóra pro rozvojovou spolupráci* [online]. FoRS, 2016 [cit. 2012-04-16]. Dostupné z:

<http://www.fors.cz/informace-o-fors/#.WPORUWczXIV>

GRV: *Globální rozvojové vzdělávání* [online]. NaZemi, 2012-2014 [cit. 2012-04-16].

Dostupné z: <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz>

GENE. *Evropský proces vzájemného hodnocení globálního vzdělávání: Národní zpráva o globálním vzdělávání v České republice*. Amsterdam, 2008. Dostupné z:

[http://fors.cz/user\\_files/narodni\\_zprava.pdf](http://fors.cz/user_files/narodni_zprava.pdf)

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 978-80-7367-485-4

HRUBEŠ, M. a T. VÁVROVÁ. *Výzkumná zpráva: Stereotypy ve výuce témat globálního rozvojového vzdělávání*. [online]. Praha: Centrum občanského vzdělávání, 2015. [cit. 2017-11-04]. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/grv-materialy/grv-teoreticky.html>

HRUBEŠ M., T. PROTIVÍNSKÝ a P. ČÁP. *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560dc\\_uploaded\\_cov2014-postoje\\_a\\_potreby\\_ucitelu\\_grv.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560dc_uploaded_cov2014-postoje_a_potreby_ucitelu_grv.pdf)

KÁBOVÁ A. a Š. HAUZNEROVÁ. *Manuál k programu Migrace pro lektory*. Praha: ADRA, 2016

LINDSAY, R. et al. *Global Perspectives: A framework for global education in Australian schools*. Australia: Education Services Australia, 2008. ISBN: 978 1 74200 075 6. Dostupné z: [http://www.globaleducation.edu.au/verve/\\_resources/GPS\\_web.pdf](http://www.globaleducation.edu.au/verve/_resources/GPS_web.pdf)

Lokální akce pro globální rozvoj. *Příklad metodiky projektu globálního rozvojového vzdělávání pro střední školy*. Praha: Partners Czech, o.p.s., 2014. ISBN 978-80-903767-5-5

- MALÍŘOVÁ, E. *Infolist o globálním rozvojovém vzdělávání* [online]. Brno: NaZemi. 2012. [cit. 2017-06-02]. Dostupné z [http://www.nazemi.cz/sites/default/files/infolist\\_o\\_grv.pdf](http://www.nazemi.cz/sites/default/files/infolist_o_grv.pdf)
- MÁCHAL, A. et al. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87604-01-4
- M. C. DA SILVA. *Global Education Guideline: A Handbook for Educators to Understand and Implement Global Education* [online]. Lisabon: North-South Centre of the Council of Europe, 2008. Dostupné z: <https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf>
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: 2001. ISBN 80-211-0372-8
- MZV ČR. *Akční plán Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2016–2017*. Praha, 2015
- MZV ČR. *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015*. Praha: 2011
- MZV ČR. *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání: aktualizovaná pro období 2016–2017*. Praha: 2016
- NaZemi. *Chystáme souvislosti: Toto je leták o globálním vzdělávání*. Brno: NaZemi, 2016. ISBN 978-80-88150-04-6. Dostupné z: [http://www.nazemi.cz/sites/default/files/chytame\\_souvislosti\\_nazemi2016.pdf](http://www.nazemi.cz/sites/default/files/chytame_souvislosti_nazemi2016.pdf)
- NÁDVORNÍK, O. *Zpráva o globálním rozvojovém vzdělávání v České republice v letech 2008-2010* [online]. FoRS, 2010 [cit. 2012-10-20]. ISBN 978-80-904395-3-5. Dostupné z: <http://www.globalnirozvojovevzdelavani.cz/co-je-grv/oficialnidokumenty-cr.html?download=2>
- NÁDVORNÍK, O. a A. VOLFOVÁ. *Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2004. ISBN 80-903510-0-X

NOVOTNÁ, M. *Analýza vzdělávací politiky České republiky ve vztahu k Výchově ke globálnímu občanství a základnímu vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2016.

OXFAM GB. *Education for Global Citizenship: a Guide for Schools*. [online]. Great Britain, 2015 [cit. 2017-18-03]. Dostupné z:

<http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenship-guides>

O'LOUGHLIN, E. a L. WEGIMONT. *Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives* [online]. Lisabon: North-South Centre, 2003. [cit. 2017-06-02]. Dostupné z:

[https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE\\_Maastricht\\_Nov2002.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf)

O'LOUGHLIN, E. a L. WEGIMONT. *The Maastricht Declaration. A European Strategy framework for Increasing and Improving Global Education in Europe to 2015* [online]. Maastricht, 2002. [cit. 2017-06-02]. Dostupné z:

[https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE\\_Maastricht\\_Nov2002.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf)

PASTOROVÁ, M. et al. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v gymnáziích*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2011. ISBN 978-80-87000-77-9

PIKE, G. a D. SELBY. *Globální výchova*. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6

RVP. *Metodický portál RVP.CZ: Průřezová témata* [online]. Praha, 2005. [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/338/prurezova-temata.html/>

STRAUSS, A. a J. CORBINOVÁ. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X

ŠVECOVÁ, M. *Role a funkce koordinátora environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií, 2012. ISBN 978-80-87472-40-8

THINK GLOBAL (The Development Education Association). *Bringing the Global Skills Gap: Teachers' views on how to prepare Global Generation for the challenges ahead*. Great Britain, 2013. Dostupné z:

<http://clients.squareeye.net/uploads/dea/documents/Bridging%20the%20Global%20Skills%20Gap.pdf>

Varianty. *Varianty: Globální rozvojové vzdělávání* [online]. Člověk v tísni o.p.s.:

© 2013 [cit. 2017-01-24]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani>

## **Přílohy**

### **Příloha č. 1 – Struktura rozhovoru**

Jaké je tvé povolání?

Kolik je Ti let?

Jaké máš nejvyšší dokončené vzdělání? Na jaké škole a jaký obor?

Jak dlouho pracuješ jako lektor v ADŘE?

Máš nějaké další zkušenosti s lektorováním kromě ADRY? Pokud ano, prosím popiš více tvé zkušenosti.

Jak si se dozvěděl/a o možnosti lektorování Opravdového světa v ADŘE?

Měl/a jsi předchozí zkušenosti s ADROU?

Dalo by se nějak definovat, co tě motivovalo začít s tímto lektorováním?

Napadá Tě situace, zkušenost, zážitek, který Tě vedl k lektorování?

Jak si se dostal/a k tématům GRV?

Jaký máš vztah k těmto tématům?

Jakou roli hraje tvůj (vy)studovaný obor s lektorováním?

Jakým způsobem probíhá přenos tvých osobních zkušeností do programů?

Jaké jsou tvé osobní cíle v pozici lektora?

Naplnila se tvá očekávání a představy co se týká lektorování Opravdového světa v ADŘE?

V čem Tě lektorování posouvá v osobním nebo profesním životě?

Jak vnímáš, že Tě žáci během lektorování přijímají? Myslíš si, že rozdílně než učitele?

Jaký mají podle Tebe žáci přístup k tématům globálního rozvojového vzdělávání?

Na základě čeho se liší přístup žáků k tématům GRV? Jakým způsobem se jejich přístup podle Tebe časem mění?

Bavíš se s ostatními, například se svými kamarády, rodinou, blízkými, o tématech GRV? Jaký vztah má tvoje okolí? Znají témata GRV, zajímají se o ně?

Jaká je podle Tebe situace GRV v ČR? Vnímáš v lektorování GRV nějaká úskalí, problémy z pohledu lektora?

Jak by podle tebe mohla vypadat budoucnost GRV?