Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra filozofie a společenských věd

Efektivita výukových materiálů ve výuce globálních problému v rámci občanské výchovy na 2. stupni ZŠ

Diplomová práce

Autor: Viktorie Kovárníková

Studijní program: MZS2AJ-MZS2VO Učitelství pro základní školy (2. stupeň)

Studijní obor: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – výchova k občanství

Vedoucí práce: Mgr. Václav Sixta, Ph.D.

Oponent práce: Mg. Kamil Janiš, Ph.D.

Hradec Králové 2023

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	**Viktorie Kovárníková**
Studium:	P18P0406
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - anglický jazyk, Učitelství pro 2. stupeň ZŠ - občanská nauka
Název diplomové práce:	**Efektivita výukových materiálů ve výuce globálních problémů v rámci občanské výchovy na 2. stupni ZŠ**
Název diplomové práce AJ:	The effectivity of learning materials for civic education regarding global problems and their teaching at the lower secondary education

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tato diplomová práce se zabývá porovnáváním efektivity výukových materiálů vztahujících se k výuce globálních problémů v rámci výchovy k občanství na druhém stupni základní školy. Diplomová práce je dělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části je zpracováno téma globálních problémů, jejich dělení a teoretické podklady k akčnímu výzkumu. V praktické části jsou prezentovány výsledky z akčního výzkumu, ve kterém je porovnávána efektivita výukových materiálů z učebnic občanské výchovy a materiálů nabízených mimoškolními organizacemi, projekty a festivaly zaměřenými na globální problémy ve výuce. Výsledkem výzkumu bude srovnání efektivity jednotlivých výukových materiálů zaměřených na globální témata.

RICHTEROVÁ, Bohdana, Alena SEBEROVÁ, Hana KUBÍČKOVÁ, Ondřej SEKERA, Hana CISOVSKÁ a Žaneta ŠIMLOVÁ. Akční výzkum v teorii a praxi. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2020. ISBN 978-80-7599-176-8.

MAŇÁK, Josef a Petr KNECHT, ed. *Hodnocení učebnic*. Brno: Paido, 2007. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-148-5.

Když se řekne GRV: globální témata ve vybraných předmětech. 1. vydání. Olomouc: ARPOK, o.p.s., 2021

ČAJKA, Adam et al. *Moje cesta ke světu: portfolio globálního vzdělávání*. Brno: NaZemi, z.s. ve spolupráci s Junákem - českým skautem, tiskovým a distribučním centrem, z.s., 2017

BÁN, Dávid et al. *Když se řekne GRV: rámec globálního rozvojového vzdělávání*. Překlad Magdalena Vyvijalová. 1. vydání. Olomouc: ARPOK, o.p.s., 2018

Zadávající pracoviště:	Katedra filosofie a společenských věd, Filozofická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Václav Sixta, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 13.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny literatury.

V Hradci Králové dne 2. května 2023 ……

Viktorie Kovárníková

Anotace

KOVÁRNÍKOVÁ, Viktorie. *Efektivita výukových materiálů ve výuce globálních problému v rámci občanské výchovy na 2. stupni ZŠ.* Hradec Králové, 2023. 98 s., 20 příloh. Diplomová práce. Univerzita Hrade Králové, Pedagogická fakulta, Katedra filozofie a společenských věd. Vedoucí práce Mgr. Václav Sixta, Ph.D.

Tato diplomová práce se zabývá porovnáváním efektivity výukových materiálů vztahujících se k výuce globálních problémů v rámci výchovy k občanství na druhém stupni základní školy. Diplomová práce je dělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části je zpracováno téma globálních problémů, jejich dělení a zařazení do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dále jsou v této části obsaženy teoretické podklady k akčnímu výzkumu. V praktické části jsou prezentovány výsledky z akčního výzkumu, ve kterém je porovnávána efektivita výukových materiálů z učebnic občanské výchovy a materiálů nabízených mimoškolními organizacemi, projekty a festivaly zaměřenými na globální problémy ve výuce. Výsledkem výzkumu bude srovnání efektivity jednotlivých výukových materiálů zaměřených na globální témata.

Klíčová slova: Materiál, Globální problémy, Základní vzdělávání, Akční výzkum, Občanská výchova.

Annotation

KOVÁRNÍKOVÁ, Viktorie. *The effectivity of learning materials for civic education regarding global issues and their teaching at the lower secondary education*. Hradec Králové, 2023. 98 pp., 20 attachments. Diploma thesis. University of Hradec Králové, Pedagogical Faculty, Department of Philosophy and Social Sciences. Supervisor Mgr. Václav Sixta, Ph.D.

This diploma thesis deals with a comparison of the effectivity of learning materials for civic education regarding global issues and their teaching at the lower secondary education. The diploma thesis is divided into two sections: the theoretical sections and the practical one. The theoretical section is introducing the topic of global issues, their possible divisions and the theoretical information concerning the action research. The practical section is representing results of the action research which focused on the of effectivity of learning materials such as materials from the textbooks designed for teaching civics, materials created by non-governmental organisations and project-based materials. All these materials are targeting on global issues and their teaching. The results of the action research will confirm or disprove the effectivity of these materials in the classroom.

Keywords: Materials, Global issues, Lower secondary education, Action research, Civics, Textbooks.

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová závěrečná práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: 2. května 2023 Podpis studenta:

Obsah

Seznam zkratek ... **9**

Úvod ... **10**

1 Teoretická část ... **12**

1.1 Globální problémy lidstva ... 12

1.1.1 Definice globálních problémů lidstva ... 12

1.1.2 Historie globálních problémů ... 13

1.1.3 Rozdělení globálních problémů ... 14

1.1.4 Popis vybraných globálních problémů ... 17

1.1.4.1 Ochrana životního prostředí ... 17

1.1.4.2 Oteplování klimatu ... 20

1.1.4.3 Rasová nesnášenlivost ... 23

1.1.4.4 Lidská práva ... 26

1.1.4.5 Chudoba ... 29

1.1.5 Principy řešení globálních problémů ... 31

1.2 Zasazení globálních problémů do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání při výuce výchovy k občanství ... 33

1.2.1 Tematické oblasti rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ve vztahu ke globálním problémům při výuce výchovy k občanství ... 33

1.2.2 Průřezová témata rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ve vztahu ke globálním problémům při výuce výchovy k občanství ... 35

1.3 Akční výzkum ... 36

1.3.1 Rozdíly mezi klasickým a akčním výzkumem ... 37

1.3.2 Historie akčního výzkumu ... 38

1.3.3 Akční výzkum v českých a zahraničních školách jako nástroj profesního růstu učitele ... 39

1.3.4 Fáze akčního výzkumu ... 42

1.3.5 Úrovně akčního výzkumu ... 43

1.3.6 Dělení akčního výzkumu na základě zapojení účastníků ... 44

2 Praktická část ... **46**

2.1 Cíle výzkumu ... 46

2.2 Mapování výzkumného problému ... 46

2.3 Metodologický rámec výzkumu ... 47
2.3.1 Typ výzkumu – akční výzkum ... 47
2.3.2 Metody získávání dat ... 48
2.3.3 Zařazení globálních problémů do ŠVP konkrétní školy ... 49
2.3.4 Výzkumný soubor a jeho popis ... 49
2.4 Harmonogram výzkumu ... 50
2.5 Představení porovnávaných didaktických materiálů ... 51
2.5.1 Vybrané didaktické materiály pro výuku o ochraně životního prostředí ... 51
2.5.2 Vybrané didaktické materiály pro výuku o globálním oteplování ... 53
2.5.3 Vybrané didaktické materiály pro výuku o rasové nesnášenlivosti ... 54
2.5.4 Vybrané didaktické materiály pro výuku o lidských právech ... 55
2.5.5 Vybrané didaktické materiály pro výuku o chudobě ... 56
2.6 Popis jednotlivých iterací a sběr dat ... 57
2.6.1 Iterace 1: Ochrana životního prostředí ... 58
2.6.2 Iterace 2: Globální oteplování ... 62
2.6.3 Iterace 3: Rasová nesnášenlivost ... 67
2.6.4 Iterace 4: Lidská práva ... 72
2.6.5 Iterace 5: Chudoba ... 76
2.7 Závěr praktické části ... 81
2.7.1 Metodická doporučení ... 85
Závěr ... 87
Seznam použité literatury ... 89
Seznam tabulek ... 97
Seznam příloh ... 99
Přílohy ... I

Seznam zkratek

ADRA	Adventist Development and Relief Agency
COVID-19	koronavirové onemocnění 2019
ČR	Česká republika
EU	Evropská Unie
EVVO	environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
MHD	městská hromadná doprava
MŠMT	Ministerstvo školství a tělovýchovy
OSN	Organizace spojených národů
RVP	Rámcový vzdělávací program
SŠ	střední škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
UNICEF	Dětský fond Organizace spojených národů
USA	Spojené státy americké
USD	americký dolar
ZŠ	základní škola

Úvod

Pro svoji diplomovou práci jsem zvolila téma efektivity výukových materiálů ve výuce globálních problémů v rámci občanské výchovy na 2. stupni ZŠ. Výchova k občanství a její novodobé pojetí je velmi mladým předmětem, do kterého se řadí mnoho témat, která se ještě do nedávna na půdách škol příliš nevyskytovala anebo se pouze zmiňovala. Stejně jako nepopiratelný význam těchto témat v moderním světě i důležitost výchovy k občanství je stále více diskutovaným tématem a odborná komunita doufá v pozvednutí kvality tohoto předmětu.

Mezi témata, která se dostávají do popředí zájmu, můžeme řadit i globální problémy, na jejichž výuku se začalo zaměřovat velké množství školských i neškolských organizací a začaly vznikat různé didaktické materiály, příručky, aktivity a metodiky pro učitele. Tyto materiály nabízí širokou škálu možností, jak o globálních problémech učit a jaké k tomu zvolit pomůcky. Pokud je mi známo, existuje několik prací věnujících se srovnávání kvality a efektivity učebnic občanské výchovy, které ještě do nedávna představovaly hlavní zdroj didaktických materiálů pro výuku tohoto předmětu. Avšak s přibývajícím množstvím didaktickými materiálů a jejich lepší dostupností z důvodu digitalizace, vyvstává otázka, které z nich jsou skutečně efektivní, a to třeba i v konfrontaci s již zavedenými učebnicemi výchovy k občanství.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla věnovat se ve své diplomové práci otázce, jaké materiály pro výuku o globálních problémech v hodinách občanské výchovy zvolit, aby byly pro žáky přínosné a zároveň byly efektivní v otázce osvojení si probírané látky.

Tato práce je dělena na teoretickou část a praktickou část. Teoretická část bude věnována definici globálních problémů, jejich možnému dělení a popisu vybraných globálních problémů, které budou klíčové pro výzkum a praktickou část. Mezi tyto problémy se řadí: ochrana životního prostředí, oteplování klimatu, rasová nesnášenlivost, lidská práva a chudoba. Také se zaměřím na zasazení globálních problémů do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a představím akční výzkum jako nástroj pro profesní růst učitele.

V praktické části se budu zabývat výzkumem, a protože tento výzkum vyplývá z problému, na který jsem narazila ve své pedagogické praxi, a bude se zaměřen na zkvalitnění výuky v konkrétní třídě, za druh výzkumu jsem zvolila výzkum akční.

Představím cíle výzkumu a detailněji zmapuji výzkumný problém. Poté se zastavím u metodologie výzkumu, popíši harmonogram výzkumu a již konkrétní didaktické materiály, které jsem pro akční výzkum vybrala v rámci konkrétních globálních problémů. Z akčního výzkumu byla sesbírána data a ta kriticky zhodnocena, na základě hodnocení těchto dat byla vytvořena metodická doporučení pro další praxi.

Tato práce se tedy pokusí vykreslit, jaké didaktické materiály jsou ve výuce o globálních problémech v rámci občanské výchovy nejefektivnější, závěry této práce se vztahují ke konkrétní pedagogické realitě, avšak mohou posloužit i dalším vyučujícím při výběru didaktických materiálů.

1 Teoretická část

1.1 Globální problémy lidstva

Globální problémy lidstva jsou v dnešní době stále více diskutovaným tématem. V minulosti přestavovaly největší hrozbu pro planetu a její obyvatele zejména přírodní jevy, situace se nápadně změnila před několika stoletími, kdy se začala výrazněji projevovat lidská činnost (Müllerová, 2009). Globální problémy jsou úzce spojeny s pojmem globalizace.

Najít shrnující definici pro pojem globalizace není příliš dobře možné, Jan Hodač a Tomáš Kotrba ve své učebnici globalizace (Hodač, Kotrba 2011, str. 13) popisují globalizaci jako „nikým neřízený společenský, ekonomický a politický proces, který vede k posilování vazeb mezi (takřka) všemi zeměmi dnešního věta.“ Naopak Václav Mezřický, v jeho příspěvku do sborníku Globalizace a globální problémy, klade větší důraz na ekonomické propojení zemí, a tedy tvrdí, že globalizace je procesem spojení zemí do jednoho ekonomického celku a ostatní vztahy, jako např. vztahy sociální, politické, kulturní, můžeme, ale nemusíme zahrnout (Mezřický, 2006).

Mezřický dále říká, že z globalizace vyplývá mnoho pozitivních aspektů, např. vývoj vyspělé ekonomiky v původně rozvojových zemích, ale také z globalizace plyne mnoho negativních aspektů, které bychom hromadně mohli nazvat globální problémy (Mezřický, 2006). Stejně tak Petr Robejšek (2010) ve své knize Svět viděný z Řípu upozorňuje na zápory globalizace, kdy jasně vysvětluje, že globalizace zkrátka nemůže prospívat všem stejně a ve stejném časovém horizontu.

1.1.1 Definice globálních problémů lidstva

Pro globální problémy neexistuje jednotná definice, je velmi těžké je přesně popsat. Obecně se jedná o problémy, které se týkají všech lidí na planetě Zemi. Kunc a Skokan (Kunc, Skokan, 2000) zmiňují definici obecně přijímanou ve většině publikací, že globální problémy jsou „… problémy vznikající následkem objektivního rozvoje společnosti vytvářející hrozbu všemu lidstvu a vyžadující v zájmu řešení spojené úsilí všeho lidstva.“ (Kunc, Skokan, 2000, str. 6). S touto definicí příliš nesouhlasí, ačkoli se z podstaty věci globální problémy týkají celého světa („globální“ = celosvětové), podle této dvojice autorů to neznamená, že představují bezprostřední nebezpečí pro

celou civilizaci nebo že je nutné, aby celé lidstvo věnovalo všem globálním problémům své snažení. Tyto myšlenky se odráží i v jejich dělení globálních problémů (viz další podkapitola Rozdělení globálních problémů) a podkládají je dodatečným argumentem, že globální problémy se neukazují všude na světě, nebo minimálně se neukazují po celém světě stejně, ve stejné četnosti (Kunc, Skokan 2000). Jako příklad předkládají globální problém nedostatku potravin a hladu: „… hlad prakticky neznají v USA, Japonsku, západní Evropě, a přesto jde o problém globální, stejně jako bída, zločinnost apod.“) (Kunc, Skokan, 2000, str. 7).

Problémem tedy není pouze vytvoření jednotné definice, ale vysvětlení pojmu „globální“. Vyvstává otázka, v jakém smyslu jsou globální problémy skutečně globální, jestliže se dle Kunce a Skokana týkají všech lidí, ale nedotýkají se jich a bezprostředně neohrožují jejich životy v blízké budoucnosti.

Na to se snaží odpovědět skupina autorů, stojící za projektem „Za změnou je učitel“, kteří vysvětlují, jak důležité je, aby si lidé uvědomili svoji roli ve světě, pochopili souvislosti globálního světa a neviděli pouze ty problémy, které se týkají výhradně jejich životů. Neboli že globální problémy jsou skutečně globální, protože ačkoli neohrožují všechny lidi na planetě Zemi, všichni lidé by se o ně měli zajímat a měli by se v nich angažovat. Podle autorů je to cesta, jak ukázat, že „vlastními i malými aktivitami … dáváme ostatním lidem a také sami sobě najevo, že víme, že to sledujeme, jaké hodnoty zastáváme a že stojíme na stráži“ (Belgeonne, Bravená, Čáp, et al. 2015, str. 9). Autoři tedy vysvětlují, že ačkoli se globální problémy nemusejí dotýkat všech lidí, stále se jich týkají. Tuto skutečnost nazývají „globální občanství“, což definují jako maximalizaci snahy lidské společnosti dívat se na problémy souhrnně, a ne pouze ze subjektivního úhlu pohledu (Belgeonne, Bravená, Čáp, et al., 2015).

1.1.2 Historie globálních problémů

Skokan a Kunc ve své knize (Kunc, Skokan, 2000) popisují vznik globálních problémů a jejich rozmach ztotožňují s postupujícím rozvojem společnosti. Z tohoto důvodu lze podle autorů o globálních problémech hovořit až od konce 20. století. Za prvotní příčinu globálních problémů, která následně nastartovala vznik dalších problémů a jejich postupné prohlubování, označují velký nárůst populace koncem minulého století. Nárůst populace byl úměrný k nárůstu spotřeby přírodních zdrojů a množství odpadu. Následkem toho přichází surovinová, energetická a potravinová krize v první polovině

sedmdesátých let. Zde vznikly pojmy jako globální problémy či globalizace. Mezi hlavní problémy se řadil problém míru a zbrojení (přímo související s postindustriální fází vývoje, které lidstvo v poslední čtvrtině 20. století dosáhlo, během níž pučelo nebezpečí jaderné války), problémy související s nárůstem populace a zdrojů potřebných k zajištění této populace (jak již bylo zmíněno výše, potravinové, surovinové a energetické problémy), otázka využití světového oceánu, rozvoj zaostalých zemí a kosmická otázka.

Také v této době vzniká myšlenka prolínání jednotlivých problémů jak ekologických, tak společenských. Během 80. let byly formulovány základní výroky globalistiky, které lze považovat za platné i v dnešním světě. Ale naopak mnoho přístupů ke globálním problémům bylo třeba modernizovat. Modernizací prošla zejména tzv. „hierarchie priorit“, kdy podle Kunce a Skokana odvrácení narušení míru již nemá přední postavení mezi globálními problémy. Otázkou je, zda je tato teze platná i nyní v roce 2023 vzhledem k ozbrojenému konfliktu, který v Evropě probíhá. Autoři také dodávají, že neexistoval jasný žebříček priorit v oblasti globálních problémů, s čím se ostatně můžeme ztotožňovat i v dnešní době.

1.1.3 Rozdělení globálních problémů

Mnoho autorů dělí globální problémy do skupin podle různých kritérií. V této kapitole představím dělení podle J. F. Rischarda, Kunce a Skokana nebo Heczka. Také se zastavím u Machovcova netradičního pojetí globálních problémů.

Rischard dělí globální problémy do tří skupin: „Globální statky“, „Záležitosti vyžadující globální závazky“ a „Problémy vyžadující právní regulaci“. Do skupiny „Globální statky“ lze zařadit problémy týkající se změny klimatu a obecné ohrožování vody a fauny, jedná se tedy o vlivy člověka na přírodní bohatství planety Země. Patří sem klimatická změna, problémy nadměrného rybolovu, odlesňování planety, snižování zásob vody, znečišťování moří (Rischard, 2003). Všechny tyto problémy jsou zároveň spojeny s ohrožováním biodiverzity naší planety. Do druhé skupiny „Záležitosti vyžadující globální závazky“ Rischard řadí chudoba ve světě, udržení míru (jak předcházet konfliktům, boj s terorismem), rovný přístup ke vzdělání, světové pandemie. Zatímco Rischard pracuje s pandemiemi AIDS a infekčních onemocnění (malárie, ptačí chřipka, …) v dnešní době by na tento seznam přibyla pandemie COVID-19, která by se rovněž řadila do této skupiny. Poslední skupinu tvoří „Problémy vyžadující právní

regulaci“, do této skupiny lze zařadit obchod s drogami, pravidla obchodu a volného trhu či například daňový systém a jeho rekonstrukce, problémy migrace atd. Podle autora se i tyto problémy řadí mezi problémy globální (Rischard, 2003). Naopak autor mezi globální problémy neřadí nezaměstnanost nebo stárnutí populace, na což poukazuje Mezřický ve svém příspěvku Povaha globalizace, základní problémy, její pozitivita a negativita (Mezřický, 2006). Ráda bych doplnila, že Rischard do základní kategorizace globálních problémů rovněž neřadí přelidnění planety, což je v dnešní době velmi palčivým problémem, protože počet obyvatel země neustále stoupá a dle přepočtů se k číslu devět miliard přiblížíme zhruba za 15 let (Ježek, 2022).

Dále se podíváme na dělení dle Kunce a Skokana (2000). Jak jsem již popisovala v kapitole Definice globálních problémů, dle těchto autorů všechny globální problémy nepředstavují pro lidstvo bezprostřední hrozbu a nepotřebují snahu celého lidstva při jejich řešení. Tato myšlenka byla v rámci klasifikace globálních problémů zohledněna a přímo ovlivnila jejich dělení globálních problémů. Jedná se o složité dělení, zajímavé je, že Kunc a Skokan zahrnují do globálních problémů i přírodní jevy, čímž opět vyjadřují nesouhlas s pojetím globálních problémů jako výsledku přirozeného rozvoje společnosti (viz Definice globálních problémů)

Tab. 1 Klasifikace globálních problémů (Kunc, Skokan, 2000, str. 7)

1. **„Nejuniverzálnější“ problémy polického i sociálně-ekonomického charakteru:** odvrácení jaderné války a zachování míru na Zemi zabezpečení ekonomického rozvoje států (zajištění rozšířené reprodukce) překonání zaostalosti málo rozvinutých zemí řiditelnost světového společenství	**2.** **Problémy převážně přírodně-ekonomického charakteru:** ekologický energetický potravinový surovinový světového oceánu	**3.** **Problémy převážně sociálního charakteru:** demografický mezietnických vztahů krize kultury, morálky („ekologie duše“) deficit demokracie urbanizace ochrana zdraví
4. **Problémy smíšeného charakteru, jejichž neřešení vede k velkým ztrátám na životech:** regionální konflikty terorismus, zločinnost technologické havárie živelné pohromy sebevraždy	**5.** **Problémy vědeckého charakteru, jejichž neřešení nevytváří bezprostřední ohrožení lidstva:** ovládnutí kosmického prostoru výzkum vnitřní struktury Země dlouhodobá prognóza počasí aj.	**6.** **„Malé“ globální problémy smíšeného charakteru**

Poslední kategorizace globálních problémů je snahou Heczka shrnout výsledky debat na téma „kolik globálních problémů musí lidská civilizace vlastně řešit“. Hezcko říká, že globální problémy lze dělit do tří kategorií, ve kterých se celkově nachází devět globálních problémů (Heczko, 2005). Možná bych přesněji označila těchto „devět problémů“ za devět podkategorií napříč jednotlivými skupinami, které Heczko popsal.

První skupinou jsou dle Heczka problémy intersociální:

- vztah války a míru – problematika konfliktů
- další vývoj rozvojových zemí – z hlediska sociálního a ekonomického
- zadluženost na mezinárodní úrovni – zejména zadluženost rozvojových zemí, která přímo souvisí s předchozím bodem
- vztahy na mezinárodní ekonomické úrovni

Za druhou skupinu Heczko označuje problémy ekosociální:

- přelidnění planety – populační krize
- nedostatek potravin
- problém energetiky a zdrojů, které nejsou obnovitelné
- ekologické problémy – pod toto subkategorii řadí Heczko všechny ekologické hrozby pro moderní svět, jako je globální oteplování, znečišťování planety, nedostatek vody apod.

Třetí, poslední, skupinu tvoří dle Heczka antroposociální problémy: „všelidské problémy sociální, humanitní, kulturní“ – do této subkategorie patří celá škála problémů: chudoba, závislosti a epidemie, migrace, terorismus.

Stejně jako u problémů s jednotnou definicí, ani u kategorizace globálních problémů neexistuje univerzální dělení. Zajímavý pohled na globální problémy přináší Milan Machovec ve své knize Smysl lidské existence. Nepracuje přímo s pojmem globální problémy, ale světové problémy označuje jako „trojí smrtelnou hrozbu“ a to hrozbu ekologickou, pandemickou a narkomanickou. Nejvyšší hodnotu dává hrozbě ekologické, protože ji považuje za na první pohled nevýraznou a zároveň protože odstranění této hrozby by vyžadovalo od lidí oběti. Machovec říká, že lidé si nepřipouštějí otázku „buď omezení růstu, blahobytu – nebo smrt“ (Machovec, 2008, str. 13), což dle Machovce vystihuje velkou lidskou vadu, a to neschopnost vidět prognózy budoucnosti vzdálené více než pár let. Jeho kategorizace je mnohem

obecnější, Hezcko nazývá toto Machovcovo dělení jako „hrozby rychlé globální smrti lidstva“ (Heczko, 2005).

1.1.4 Popis vybraných globálních problémů

Protože během výzkumu není možné probrat s žáky jedné třídy všechny globální problémy lidstva, vybrala jsem pro tuto práci pět problémů, kterým se budu v rámci akčního výzkumu věnovat (viz praktická část). Kritériem pro výběr globálních problémů pro tuto práci byl: věk žáků ve výzkumné skupině (jedná se o žáky sedmé třídy ve věku dvanáct až třináct let), soulad s Rámcovým vzdělávacím program pro základní vzdělávání, Školním vzdělávacím programem vybrané základní školy a tematickým plánem výchovy k občanství pro sedmý ročník základní školy. Cílem bylo vybrat takové globální problémy, které budou pro žáky dobře uchopitelné nebo problémy, které jsou momentálně velmi hojně diskutované ve veřejném prostoru, a je důležité, aby se o nich žáci dozvěděli více informací a měli prostor k vytvoření vlastního postoje.

V této práci se tedy budu více věnovat nejprve ochraně životního prostředí a oteplování klimatu. Životní prostředí lze popsat jako skupinu činitelů, které ovlivňují život organismů a vytvářejí k tomuto životu vhodné podmínky (Müllerová, 2009). Toto prostředí ohrožuje znečišťování a nadměrná produkce odpadů, neudržitelná spotřeba a změna klimatu (Životní prostředí a změna klimatu[1]). S žáky se tedy nejprve zaměříme na souhrnnou ochranu životního prostředí, kde by si měli uvědomit provázanost všech problémů, kterým životní prostředí čelí a zamyslet se nad možným řešením či zmírněním těchto problémů (jako je např. nadměrná produkce odpadů) alespoň na lokální úrovni. Následně se podrobněji podíváme na oteplování klimatu, jakožto izolovaný jev, který ohrožuje naši planetu. V další části se přesuneme k problémům společenským, pro tuto práci jsem vybrala rasovou nesnášenlivosti, lidská práva a chudobu.

1.1.4.1 Ochrana životního prostředí

Ochrana životního prostředí je poměrně obsáhlou oblastí, se kterou souvisí všechny ekologické globální problémy. V rámci této podkapitoly se zaměřím na přístupy

[1] Dostupné z oficiální stránky Evropské unie eur-lex.europa.eu.

k ochraně životního prostředí, na historii ochrany životního prostředí a na některé organizace, které se touto činností zabývají.

Ochrana životního prostředí se týká ochrany krajiny, diverzity živých druhů, zachování estetičnosti přírody a rozumného využívání přírodních zdrojů (Ministerstvo životního prostředí, 2008–2022). Jak dále uvádí Ministerstvo životního prostředí, ochrana životního prostředí se dělí do tří stupňů: „obecná ochrana územní, obecná ochrana druhová a obecná ochrana neživé části přírody a krajiny“.

Müllerová nabízí jiný pohled na ochranu životního prostředí, kdy říká, že ochrana životního prostředí se netýká bezprostředně pouze ochrany přírody, ale i všeho ostatního, co životní prostředí tvoří – přírodní, ale také materiální složky světa (Müllerová, 2009). Tato autorka se více než dělením ochrany životního prostředí zabývá rostoucí nutností životní prostředí chránit a podotýká, že nárůst této nutnosti je přímo úměrný nárůstu negativního ovlivňování přírody člověkem. Do tohoto neblahého ovlivňování přírody řadí například zmenšování krajiny nezasažené člověkem (dnes téměř neexistující), zánik oblastí nezbytných pro přirozenou biodiverzitu a vymírání druhů.

Tato autorka také popisu vývoj ochrany životního prostředí, který začal u snah chránit spíše konkrétní místa před zásahem člověka – tyto snahy vyústili ve vznik národních parků a chráněných krajinných oblastí. Tento druh ochrany lze rozdělit na velkoplošná chráněná území a maloplošná chráněná území, přičemž do velkoplošných chráněných území bychom mohli zařadit chráněné krajinné oblasti a národní parky, naopak do maloplošných chráněných území by se řadily národní přírodní rezervace, národní přírodní památky atd. (Müllerová, 2009).

Následně se zájem člověka přesunul nejprve k ochraně jednotlivých druhů nepřímo vázaným k určitému území a později k dnešním snahám o komplexní ochranu životního prostředí, kterou lze souhrnně označit za ochranu ekosystémů (Müllerová, 2009). S ochranou ekosystémů souvisí globální ekologické problémy, kdy se celkově zájem o přírodu a ochranu životního prostředí přesunul na celosvětovou úroveň.

Komplexní snahy o ochranu životního prostředí ovšem nejsou pouze otázkou moderního světa, ale tyto snahy můžeme zaznamenat mnohem hlouběji v historii lidstva v rámci světových summitů, o kterých mluví i Bedřich Moldan. Jako klíčový moment v přístupu k ochraně životního prostředí v globálním měřítku označuje Moldan

Stockholmskou konferenci OSN z roku 1972, kdy bylo ohrožení životního prostředí shledáno jako jednoznačná hrozba pro Zemi a lidstvo (Moldan, 2007). Navazujícím důležitým summitem byl dle Moldana Summit Země, který proběhl v roce 1992 a byl počátkem dalších summitů, které se věnovaly ochraně životního prostředí. Výsledkem této konference byla Agenta 21 – jedná se o tzv. příručku, která sdružuje možné principy ochrany životního prostředí a přírodních zdrojů a jak říká Moldan, je do dnes považována za důležitý zdroj ústředních myšlenek ochrany životního prostředí.

Müllerová datuje počátek komplexní snahy o ochranu životního prostředí dokonce do roku 1948, kdy vznikla Mezinárodní unie pro ochranu přírody. Za nezbytné pro ochranu životního prostředí označuje Müllerová Program OSN pro životní prostředí, který vznikl v roce 1972 (Müllerová, 2009). V dnešní době se Program OSN pro životní prostředí zabývá mnoha tématy, jako je například ochrana přírody a přírodní rozmanitosti v Evropské Unii, budoucnost energetiky, rybolov, revitalizace zemědělství, průmyslová politika, plýtvání potravinami a jedním z ústředních témat moderní doby se stalo téma oteplování klimatu (Evropská rada, Rada Evropské unie[2]), o kterém budu více hovořit v další části této práce.

Kromě velkých mezinárodních či nadnárodních organizací se ochranou životního prostředí zabývá také mnoho státních i nestátních organizací i na území České republiky. Tyto organizace se sdružují do „Národní sítě EVVO“ neboli tedy do sítě environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (Ministerstvo životního prostředí, 2008-2023). Kam lze zařadit např. organizaci Lipka, která se na národní úrovni věnuje ochraně životního prostředí v rámci environmentální výchovy pro žáky a pedagogy (Lipka[3]). Kromě toho se zaměřují na aktivní ochranu životního prostředí a pro tyto účely pořádají velké množství výukových pobytů a vytvořily několik metodik, které mají pomoci zejména žákům aktivně se do ochrany životního prostředí zapojit a k teoretickému pojmu přidat praktické zkušenosti.

Ochrana životního prostředí vstoupila do povědomí veřejnosti a zájem o ní stále stoupá, bude však třeba mnoha osobních i společenských změn, aby se situace životního prostředí začala zlepšovat dostatečně rychle.

[2] Dostupné z oficiálních webových stránek Evropské rady, Rady Evropské unie, které spravuje generální sekretariát Rady.
[3] Dostupné z webových stránek Lipka.cz.

1.1.4.2 Oteplování klimatu

Jako druhý problém jsem vybrala změnu klimatu, která je v dnešní době velmi diskutovaným tématem. Klima je dlouhodobý stav počasí, na němž se podílí energetická bilance, pohyb atmosféry, aktivní povrch a lidská činnost (Müllerová, 2009). Klima a zejména jeho oteplování se dostalo do popředí zájmu proto, že se jedná o globální problém, který je patrný po celém světě a dotýká se všech lidí osobně ať už ve větší či menší míře. To je také důvod, proč dle mého názoru bude tento problém pro žáky dobře uchopitelný – mohou alespoň částečně čerpat z vlastních zkušeností a vlastního pozorování. Například extrémní výkyvy počasí zaznamenal celý svět, propojení extrémních výkyvů počasí a klimatické změny se věnuje kolektiv autorů, stojí za portálem Fakta o klimatu (Fakta o klimatu, 2022). Mezi tyto „anomálie“ řadí např. vlny veder, které byly na našem území patrné zejména v letních měsících v roce 2019 a které překonaly o 2,5 °C průměr naměřený mezi lety 1981–2010. Nejednalo se však pouze o Českou republiku, vlny veder zaznamenaly i ostatní státy jako třeba Francie či Velká Británie. Autor příspěvku podotýká, že výkyvy v takové míře by byly před sto lety mnohonásobně méně pravděpodobná (Urban, 2022).

Další patrnou změnou klimatu je sucho, pro Fakta o klimatu zpracoval tento příspěvek Pavel Zahradníček, který říká, že tento extrém se připlížil do střední Evropy a jeho následky jsou markantní. Dělí sucho do několika kategorií: sucho meteorologické, sucho zemědělské, sucho hydrometeorologické a sucho socioekonomické. Kromě toho, že sucho je čím dál častějším jevem nejenom na území České republiky, taky se prodlužuje jeho trvání (Zahradníček, 2022). Zahradníček konstatuje, že kromě nižšího počtu srážek se na suchu podílí i teplota vzduchu, která se v letech 2015–2020 dostala do rekordních čísel. Autor poukazuje na skutečnost, že „Změna klimatu se proto výrazně podílela na délce i intenzitě sucha a také na síle jeho dopadů“. Čímž představuje druhé propojením mezi extrémními výkyvy počasí v Česku a klimatickou změnou. Článek rovněž spojuje zvyšující se četnost požárů s extrémním suchem, a tudíž klimatickou změnou (Trnka, 2022).

Ovšem dle těchto autorů nelze všechny extrémní výkyvy počasí připsat klimatické změně, například vzpomeneme-li na tornádo, které zasáhlo Moravu v roce 2021, Petr Zacharov vyvrací, že by mělo spojitost se zvyšující se teplotou planety (Zacharov, 2022). Stejně tak Libor Elleder upozorňuje, že není přímá souvislost mezi povodněmi

a klimatickou změnu, podotýká, že klimatická změna může tento výkyv počasí zesílit nikoli způsobit (Elleder, 2022).

Ačkoli ne všechny extrémní výkyvy počasí přímo souvisí s klimatickou změnou, upoutaly pozornost a vyvolaly diskusi mezi širokou veřejností.

Otázkou tedy je, zda je změna klimatu opravdu problémem posledních let nebo zde byla vždy patrná. Müllerová říká, že do jisté míry se klima měnilo vždy, ale jednalo se o změny přirozené (Müllerová, 2009), kdy se měnily podmínky života, docházelo k migraci živočišných druhů či vymírání. Müllerová také mluví o střídání dob ledových a meziledových, které lze označit za změny klimatu, jedná se ovšem o změny, které nebyly ovlivněny lidskou činností.

Naopak změna klimatu patrná v posledních desetiletích je dle názoru mnoha vědců spojená s činností člověka. Klimatická změna jako výsledek lidské činnosti má mnoho zastánců, ale také odpůrců či dokonce popíratelů, na základě toho Müllerová rozlišuje ve společnosti dva názorové proudy: odborná veřejnost, která vidí propojení mezi lidskou činností a oteplováním klimatu, svoje poznatky podkládá výsledky výzkumů organizací jako např. Mezinárodní panel pro změnu klimatu, Světová meteorologická organizace nebo již zmiňovaný Program OSN pro životní prostředí. Druhý názorový proud tvoří odpůrci změny klimatu, které Müllerová nazývá „klimatičtí skeptici“ (Müllerová, 2009). Situace se však za posledních více než dvacet let změnila, na což upozorňuje Jan Krajhanzl ve svém rozhovoru pro A2larm (Krajhanzl, 2022). Krajhanzl říká, že např. česká společnost již není v otázkách klimatické změny tak výrazně dělena, ale spíše si klade otázku, jaká řešení (zejména potom ta politická) česká veřejnost podporuje a proti kterým se vyhraňuje. Dle Krajhanzla z výzkumů vyplývá, že většina Čechů považuje změnu klimatu za palčivý problém a chtějí vidět kroky směrem k jeho řešení, což se týká i produkce skleníkových plynů, kdy česká společnost mnohem více podporuje vodní, větrné a solární zdroje energie. Klimatický skepticismus tedy ze společnosti ve větší míře vymizel. Na druhou stranu podotýká, že Český národ je však velmi obezřetný ke změnám, které by vyžadovaly větší osobní omezování (Krajhanzl, 2022).

Tendence nejenom české společnosti upouštět od popírání změny klimatu je úměrná s větším přijetí tzv. skleníkového efektu, který je většinou odborné i laické veřejnosti považován za platný a vědecky podložený. Tzv. skleníkový efekt Müllerová definuje

jako: „Skleníkový efekt je obecně proces, při kterém dochází k zadržování tepla pocházejícího ze Slunce…, a tím zvyšování teploty Země.“ (Müllerová, 2009, str. 66). Podobnou definici či popis můžeme najít napříč různými publikacemi a autory. Tento jev dle odborníků způsobují skleníkové plyny. Mezi popíratele vlivu skleníkových plynů na nárůst teploty lze zařadit např. Miroslava Kutilka, který říká, že tato teorie nebyla zatím potvrzena (Kutílek, 2007).

S ním nesouhlasí kolektiv autorů stojící za již zmiňovaným portálem Fakta o klimatu, který sdružuje vědecká fakta o změně klimatu. Říkají, že počet skleníkových plynů, které lidstvo vypouští do atmosféry, je úměrný globálnímu oteplování (Fakta o klimatu[4]). Ačkoli má klimatická změna ve světě stále mnoho odpůrců, důkazy o vlivu lidské činnosti na oteplování planety byly přijaty jako nevyvratitelné např. Evropskou Unií, která již podnikla první kroky k boji proti zvyšující se teplotě planety, tato agenda se nazývá Klimatická neutralita do roku 2050 a měla by se týkat celé Evropské Unie. Myšlenka klimatická neutrality vznikla v roce 2019, kdy se dohodli lídři Evropských zemí, že by se do roku 2030 měl snížit výdej skleníkových plynů a do roku 2050 by Evropská Unie měla dosáhnout tzv. klimatické neutrality – což znamená, že lidstvo by nemělo do atmosféry vypouštět žádné další skleníkové plyny a tím zpomalit či zastavit oteplování klimatu (Evropská rada, Rada Evropské unie[5]). Zda se podaří dosáhnout klimatické neutrality, záleží na spolupráci států a propagaci kampaně za zlepšení klimatu ve veřejném prostoru. Společnost je otázkami klimatické změny a jejího řešení značně rozdělena a je třeba otevírat debaty a předkládat fakta, aby se celospolečenský přístup k tomuto problému změnil, bez komplexního řešení, do kterého se zapojí v jisté míře opravdu všichni, není možné dosáhnout výraznějších změn. K tomu je optimistický Jan Krajhanzl, který říká, že společnost zájem o klima rozhodně má, ale že není připravena na zásadnější kroky, jako je např. zelená tranzice. Tuto nepřipravenost a prvotní skepsi k ráznějším opatřením Krajhanzl pojmenovává jako „strach z neznámého“ a ospravedlňuje společnost také jinými problémy, se kterými se musí v dnešní době potýkat. Společnost dle něj potřebuje čas na mapování a zorientování (Krajhanzl, 2022).

[4] Dostupné z webové stránky Faktaoklimatu.cz.
[5] Dostupné z oficiálních webových stránek Evropské rady, Rady Evropské unie, které spravuje generální sekretariát Rady.

1.1.4.3 Rasová nesnášenlivost

Dalším globálním problémem, který v této práci zmíním, je nyní již problém společenský, nikoli environmentální, a tím je rasová nesnášenlivost. Rasová nesnášenlivost je stále palčivým problémem a vzhledem k tomu, že jednotlivé třídy na základních školách jsou často velmi multikulturní, je dle mého názoru potřeba toto téma s žáky otvírat.

Rasismus popisuje Hana Frištenská jako ideologii, která věří v nerovnost mezi rasami, kdy některé rasy jsou považovány za „vyšší“ a jiné za „nižší“ (Frištěnská, 2008). Frištenská ve svém příspěvku interpretuje rasistické teorie, které rovněž věří, že „vyšší“ rasy jsou zdrojem civilizace, kultury, progresu a měla by jim, proto, být svěřena vláda, zatímco „nižší“ rasy nejsou těchto věcí schopny a potřebují vedení. Všechny tyto stěžejní myšlenky rasismu v historii i moderním světě vedly k velké četnosti agresivního chování, zneužívání, vykořisťování a ovládání. Za projevy rasismu je označováno (Frištenská, 2008):

- rasová nesnášenlivost
- rozlišování podle rasy
- veřejné hanobení národa či rasy
- podněcování k nenávisti k některému národu nebo rase
- ničení některého národa či rasy, genocidy
- národnostní a rasová zášť
- národnostní a rasová nesnášenlivost

Všechny tyto skutky klasifikuje jako projevy rasismu Trestní zákoník, Mezinárodní pakt OSN o občanských a politických právech, Mezinárodní pakt OSN o hospodářských, sociálních a kulturních právech či Ministerstvo spravedlnosti ČR.

Rasismus je velmi silně zakořeněn v lidské společnosti, ačkoli pro něj není žádný vědecký důkaz, a tudíž by vůbec neměl existovat (Wolf, 2000). I před to ho lze označit za nejnebezpečnější soubor myšlenek a přesvědčení v 19. a 20. století (Wolf, 2000).

Rasismus lze dělit na „tvrdý“ rasismus a „měkký“ rasismus, „tvrdý“ rasismus má agresivní charakter, jedná se o rasové násilí, které je zřetelně rozpoznatelné a trestné (Frištěnská, 2008), „Měkkým“ rasismem je myšleno rasistické smýšlení, kdy lidé odmítají a vylučují určitou rasu nebo národ, dle autorky se nejedná o „nezdravý jev“,

ale o „celospolečensky sdílenou normu“ Tato myšlenka možná již není tak platná, jako byla v roce 2008, protože společnost je momentálně mnohem vyhraněnější a ráznější ve svých postojích, a i výše popsané projevy „měkkého“ rasismu by mohly těžko být označeny za postoje, jenž sdílí široká veřejnost. Což dokládá i Evropský parlament, ve svém prohlášení z roku 2020, kdy právě rasovou diskriminaci označil za fenomén, který nemá v naší společnosti místo (Tisková zpráva Evropského parlamentu, 2020). K těmto společenským změnám a odsuzování jakéhokoli projevu rasismu („měkkého“ i „tvrdého“) došlo po mnoha tragických událostech – například smrt Trayvon Martin v roce 2013 nebo smrt George Floyda v roce 2020 – a témata rasového násilí ale i rasové diskriminace začala ve společnosti mnohem více rezonovat, začala vznikat později celosvětová hnutí (např. BlackLivesMatter z roku 2013) a rasismus v jakékoli formě či intenzitě začala být ve světě mnohem pečlivěji sledována, ostřeji kritizován a přísněji sankcionován.

Skutečnost, že rasová nesnášenlivost nemá v moderní společnosti prostor, dokládají i statistické údaje Ministerstva vnitra České republiky. V České republice tendence k rasově motivovaným trestným činům spíše klesá, jak vyplývá ze zprávy o extremismus a předsudečné nenávisti na území České republiky z roku 2019, 2020, 2021 a ze souhrnné situační zprávy, která sdružuje statistické údaje za období 1. 1. až 31. 12. 2022.

Všechna tato data shromáždilo Ministerstva vnitra České republiky odboru bezpečnostní politiky (viz tabulka 2 a tabulka 3).

Tab. 2 Rasově motivované trestné činy v období 2019–2022 (Ministerstvo vnitra České republiky)

Policejní statistika podle skutků a osob		**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
Počty skutků:	hanobení národa rasy, etnické, jiné skup. (§ 355)	26	29	20	17
	podněcování k národ. a rasové nenávisti. (§ 356)	41	34	26	28
Počty stíhaných osob:	hanobení národa rasy, etnické, jiné skup. (§ 355)	17	13	12	8
	podněcování k národ. a rasové nenávisti (§ 356)	19	11	16	15

Tab. 3 Rasově motivované trestné činy vůči vybraným skupinám v období 2019–2022 (Ministerstvo vnitra České republiky)

Trestná činnost motivovaná nenávistí vůči vybraným skupinám							
2019		**2020**		**2021**		**2022**	
Židé	23	Židé	27	Židé	37	Židé	25
Romové	43	Romové	19	Romové	33	Romové	20
Arabové	8	Arabové	4	Arabové	1		
Muslimové	11	Muslimové	9	Muslimové	7		

V roce 2019 bylo celkově spácháno 122 trestných činů s nenávistným kontextem, z toho 26 skutků hanobení národa rasy, etnické, jiné skupiny a 41 skutků podněcování k národnostní a rasové nesnášenlivosti (Ministerstvo vnitra České republiky, 2019–2022). Tato čísla, vyplývající z výše zmíněných zpráv, mají v rozmezí 2019–2022 spíše klesavou tendenci a v roce 2022 tato čísla klesla na 17 skutků hanobení národa rasy, etnické, jiné skupiny a na 28 skutků podněcování k národnostní a rasové nenávisti.

Trestné činnosti motivované nenávistí vůči vybraným skupinám mají také spíše klesavý charakter, i když zde jsou patrné určité výkyvy (trestná činnost motivovaná nenávistí vůči Romům a židům v roce 2021). Bohužel za rok 2022 ještě není zhotovena celková zpráva a údaje o trestných činnostech motivovaných nenávistí vůči Arabům a muslimům proto v tabulce chybí. Celkový počet nenávistně motivovaných trestných činů ovšem roste a v roce 2022 toto číslo vzrostlo na 149 činů. Do těchto činů se ovšem nezapočítávají pouze rasově motivované trestné činy, ale obecně jakékoli projevy nenávisti vůči jedinci nebo skupině. Registrováno také bylo násilí směřující ke skupinám LGBT+, které se v dřívějších zprávách neobjevují a mají podíl na celkovém počtu trestných činů motivovaných nenávistí určitý podíl.

Ačkoli trestných činů motivovaných rasovou nesnášenlivostí v České republice ubývají, je třeba podotknout, že se jedná zejména o případy „tvrdého“ rasismu, zatímco „měkký“ rasismus trestně právní odpovědnosti v mnoha ohledech uniká, a přitom jeho výskyt ve společnosti může mít velmi negativní dopad na životy lidí. Například politická žurnalistka Libby Nelson ve svém článku popisuje „měkký“ rasismus v rámci výchovně-vzdělávacího procesu jako velký projev diskriminace, nerovnosti a nerovného přístupu ke vzdělání (Nelson, 2015), kdy rasa studenta může ovlivnit učitelova očekávání o studijním potenciálu studenta a tím může učitel negativně ovlivnit skutečné výsledky studenta. Dopady „měkkého“ rasismu mohou zasáhnout

do vzdělávacího procesu a mít vliv na budoucnost žáků, ve výchovně-vzdělávacích institucích by se neměla objevovat žádná forma rasové nesnášenlivosti nebo rasistického smýšlení, je ovšem značně těžké ho registrovat nebo nějakým způsobem sankciovat. Stále se jedná o společenský globální problém, díky kterému jsou lidem upírána jejich základní práva a svobody či nároky na důstojné a rovné šance. Proto je nutné toto téma s žáky ve školách diskutovat, aby mohli sami usilovat o jeho odstranění z veřejné sféry a apelovat na jejich uvědomění si problému obzvláště v době pučícího multikulturalismu ve školních třídách a společnosti jako takové.

1.1.4.4 Lidská práva

Tento problém jsem zařadila do své práce proto, že stejně jako říká Martin Šimák (Šimák, 2005), znát lidská práva je podmínkou pro jejich prosazování. Neboli když budou žáci znát lidská práva a rozumět jejich nepostradatelnosti v demokratickém světě, zvýše se předpoklad, že se sami budou zasazovat o jejich dodržování a platnost ve společnosti.

Šimák říká, že lidská práva jsou často řešeným tématem, avšak jedná se o téma přísně sledované a citlivé. Ačkoli máme v dnešní době přístup k informacím o lidských právech, jak je ochránit, jak limitovat jejich omezování či co vlastně lidská práva jsou, neustále dochází všude na světě k jejich porušování (Šimák, 2005). Nejprve je potřeba vědět, co lidská práva jsou a jak jsou spjata s lidskou existencí, abychom se jako společnost mohli zasadit a jejich ochranu.

Šimák popisuje lidská práva hned ze dvou úhlů pohledu: právního a filozofického. Z právního úhlu pohledu se jedná o práva, která má každá lidská bytost od narození až do smrti, zároveň je lidským právem vznášet určité nároky na specifické chování státu, ve kterém daný člověk žije. Naopak z pohledu filozofického můžeme dle Šimáka lidská práva připodobnit k nárokům, které lidé na život kladou (možnost rozvíjet se, využívat náš intelekt a schopnosti, mít možnost uspokojit základní, duchovní i jiné potřeby, žít ve společnosti respektující a žít důstojně, …).

V dnešní době jsou tedy lidská práva brána za neodlučitelnou součást lidské existence. A i když dochází ve světě k jejich porušování, neznamená to, že lidé v těchto oblastech lidská práva nemají, že tato práva nejsou součástí jejich bytí. Toto pojetí lidských práv ovšem nebylo vždy samozřejmé a patrné, k první velké změně (k prvnímu potvrzení,

že lidské bytosti mají určitá práva, která jim nemohou být odepřena) došlo v Anglii v roce 1215 kdy byla vydána Magna Charta Libertatum – neboli Velká listina práv a svobod – a věnovala se především právu na spravedlivou justici (Hodač, Kotrba, 2011). Ke zlomovým úvahám o lidských právech docházelo následně v době osvícenství, kdy přicházela „přirozená práva člověka“, za stěžejní právo začalo být považováno právo na život a změnilo se také základní východisko lidských práv, kdy nadále nejsou založena na příslušnosti určitého člověka k náboženství, společnosti, národu, ale na skutečnosti, že je prostě člověkem (Šimák, 2005). Všechny tyto myšlenky byly součástí revolučních změn, které ve světě probíhaly a vyústily v Deklaraci práv člověka a občana v roce 1789 (Šimák, 2005). Jednalo se o práva tzv. první generace, tedy o práva, která se zabývala nejprve ochranou lidského života a následně právem zapojit se do fungování právního státu (vyjadřování se k věcem veřejným a možnost ovlivnit politiku a řízení státu prostřednictvím voleb) (Hodač, Kotrba, 2005).

Ve 20. letech nastala změna a můžeme hovořit o právech tzv. druhé generace, k čemuž dal impulz sílící kapitalismus, ve kterém bylo nutno zabývat se právy sociálními a hospodářským (Hodač, Kotrba, 2005).

Hodač s Kotrbou následně klasifikovali poslední – třetí – generaci práv, která vznikla po událostech v roce 1989, kdy se otevřelo mnoho nových debat, týkajících se životního prostředí, otázek bezpečnosti, zachování dědictví lidstva, sexuálních menšin, práv zvířat, aj. Autoři podotýkají, že změnou v oblasti lidských práv bylo především to, že v popředí zájmu již nestojí jedinec, ale celá lidská společnost.

Lidská práva jsou tedy nepopiratelně spjata se samotným životem člověka a s jeho životem ve společnosti, a přesto dochází k jejich neustálému porušování. Miroslav Polreich se ptá, jak je možné, že téma tak aktuální, globální a přímo se týkající všech lidí, jako je porušování lidských práv, často stojí mimo zájem společnosti. Zamýšlí se nad zneužitelností lidských práv, kdy se v dnešní době mohou stát mocenskými nástroji, zatímco o ty skutečně potřebné, kteří osobně zažívají porušování těch nejzákladnějších práv, nemá společnost skutečný zájem a využívá je jako „morální zástěrku“ (Polreich, 2003).

Avšak přísným soudům o nečinnosti společnosti v rámci porušování lidských práv, které představil Polreichův popis situace z roku 2003, rozporuje mnoho orgánů

a společností, které se aktivně podílejí na ochraně lidských práv a bojují za jejich dodržování. Jak ovšem říká Ludvík Barabáš ve svém článku o 49. zasedání Rady pro lidská práva, samotné organizace či orgány nemohou přímo zachraňovat lidské životy, ale mohou se aktivně podílet na malých krocích, které v daných zemích méně či více zlepšují situaci. Důležité podle něj je monitorovat problematické situace v jednotlivých zemích, sbírat důkazy a na základě těchto činností tvořit doporučení pro předcházení porušování lidských práv v budoucnosti. Také říká, že samotná pozornost například Rady za lidská práva, může v mnoha případech vyústit v situace značně mírnější, než jaké by byly bez této pozornosti (Barabáš, 2022). Vzhledem ke skutečnosti, že Deklarace lidských práv není právně vynutitelná, všechny kroky směrem ke zlepšení tedy dle Barabáše stojí na politické vůli a podpoře.

Otázkou je, zda tyto pozvolné kroky budou stačit k překonání situací v některých zemích, vyloučení Ruska z Rady lidských práv je určitě důležitým činem, ale v rámci zasedání Rady pro lidská práva se též předkládaly zprávy o zemích jako je Eritrea, Srí Lanka, Afghánistán, Etiopie, Bělorusko, Írán, Venezuela, aj, kde je situace nepříznivá a lidská práva jsou zde otřásána v základech. I přes to se stále nedaří dosáhnout radikálnějšího řešení, protože kroky, které mohou nadnárodní orgány i orgány v daných zemích podnikat, jsou značně limitované. Barabášovo zhodnocení, že vše není pouze špatné nebo pouze dobré, i na malých zlepšeních záleží a stále se jedná o posun k optimističtější budoucnosti, je sice logické, ale stejně tak je pochopitelné, že v celkovém pohledu tyto situace opravdu mohou vypadat „černobíle“ a tato mírná zlepšení nemusejí vůbec vyústit ve významnější změnu. Barnabáš ale zůstává optimistou a připomíná důležitost participace každého z nás, když říká: „A i když se vše zdá černé a bez naděje, nesmíme jen dát ruce do kapes jenom proto, že to nefunguje hned a okamžitě. Musíme pracovat s tím, co máme. Pohybovat se, kde můžeme. A činit, co nám rozpočet dovolí, zatímco se svět postupně mění a přetváří. Nikdy dřív nebyli lidé tak propojeni internetem jako dnes. Lidé vidí, že se jinak žít může. Takže nám nezbývá než doufat, že když budeme pokračovat, bude to stačit.“ (Barnabáš, 2022). Tady lze bezpochyby souhlasit s poslední větou, nevíme, zda tyto procesy budou skutečně funkční a zda se zasadí o tolik potřebné změny v mnoha zemích, ale momentálně nelze nic vyhodnotit a lidská společnost musí věřit, že pokračováním v tomto úsilí dosáhne pozitivní změny a ochrany lidských práv v celosvětovém měřítku.

1.1.4.5 Chudoba

Posledním problémem, kterému se budu věnovat, je světová chudoba, kterou jsem vybrala proto, že se jedná o problém zaznamenatelný po celém světě, kdy ve všech světových oblastech žijí lidé trpící chudobou, která má samozřejmě různou intenzitu a podobu.

Lidé žijící v chudobě nemají k dispozici základní podmínky potřebné pro důstojný život, a to se týká každého 9. člověka na světě, čímž se chudoba stává jedním z nejrozšířenějších globálních problémů, avšak jeho řešení musí být velmi souhrnné. Chudoba totiž přímo souvisí s dalšími problémy jako je hlad, rovný přístup ke vzdělání a nedostatečná zdravotní péče, také ekonomicko-sociální rozdíly mezi lidmi a etniky (Foltýnová, Kohoutová, Šrůtková, 2019). Autorky metodiky od společnosti ADRA rozdělují chudobu na relativní a absolutní, kdy relativní chudoba znamená, že porovnáme-li příjem určitého člověka v jedné zemi s příjmy ostatních lidí v té samé zemi, tento člověk je označen za chudého. Kdyby ovšem tento člověk pobíral stejný příjem v zemi jiné, jeho status by se mohl lišit (např. by byl považován za člověka s průměrným či nadprůměrným příjmem). Naopak chudoba absolutní znamená, že každý člověk, který má denní příjem nižší než 1,9 USD, je považován za chudého a žije pod tzv. hranicí chudoby bez přihlédnutí k jeho finančnímu postavení v určité společnosti. Autorky zdůrazňují, že lidé žijící v absolutní chudobě nemohou uspokojovat ani svoje základní potřeby.

Metodika dále hovoří o vymýcení chudoby jakožto o ambiciózním, ale v horizontu několika následujících dekád o reálně těžko uskutečnitelným úkolu. Co naopak vidí jako realizovatelný cíl, je odstranění extrémní chudoby a zlepšení systému pomoci lidem žijícím v chudobě.

Chudoba je problémem, který se samozřejmě týká i České republiky, ačkoli zde je chudoba často mnohem lépe skryta, protože se vyskytuje na periferii společnosti či doslovné geografické periferii, jakou jsou tzv. vyloučené lokality. Kromě toho, že chudoba se týká zhruba každého 10. člověka v České republice, také každému 10. člověku chudoba hrozí (Nikita Poljakov a spol., 2018). V roce 2017 žilo v České republice podle projektu Chudé Česko 947 810 lidí pod hranicí chudoby, jednalo se zejména o lidi bez zaměstnání a důchodce, ale mezi hlavní příčiny a zároveň důsledky chudoby dle dat nasbíraných v rámci tohoto projektu patří dluhy, na které

navazují exekuce a malé šance na oddlužení. Výška dluhů v České republice za dvacet let stoupla v průměru o 125 tisíc korun na průměrného Čecha a domácnosti využívají čtyřicet procent příjmů právě na splátky těchto dluhů (Nikita Poljakov a spol., 2018). Autoři projektu dále říkají, že tento problém se týká lidí ve všech ekonomických situacích, tedy lidí s nízkými, průměrnými i nadprůměrnými platy.

V otázce řešení chudoby české společnosti se objevují dva názorové proudy, jeden vidí jako klíčový aspekt předcházení extrémní zadluženosti, a tudíž předcházení úpadku do chudoby, četnější výuku finanční gramotnosti. Žáci by se ve školách měli aktivněji připravovat na svůj vstup do světa financí, ale problém se netýká pouze dětí, mnoho obyvatel České republiky je finančně negramotných (Kubátová, 2018). Vzdělávat se v oblasti finanční gramotnosti by měli i dospělí a senioři, což by mohlo snížit zadlužení společnosti, protože v momentální době 40 procent obyvatel České republiky neví, jak spočítat úrok a polovina domácností si netvoří rozpočet (Kubátová, 2018). Kubátová dále tvrdí, že chudoba způsobená zadlužením se v České republice bez rozšíření výuky finanční gramotnosti nezlepší, protože dochází k mezigeneračnímu přenosu chudoby a „řada mladých lidí nezná jiný způsob života ani pozitivní vzory a neumí svoji situaci zlepšit."

Na druhé straně stojí například Saša Uhlová a Pavel Šplíchal, redaktoři internetového deníku Alarmu, kteří tvrdí, že nedostatečná finanční gramotnost tvoří pouze okrajový problém chudých lidí. Redaktoři souhlasí, že lidé více upadají do zadluženosti a exekucí, díky čemuž se ocitají pod hranicí chudoby, ale jako primární problém nevidí malou finanční vzdělanost těchto lidí, ale toto zadlužení má počátek v nákladech na běžný život, který si některé domácnosti nemohly v předchozím období dovolit a musely se tedy uchýlit k půjčkám (Uhlová, Šplíchal, 2019). Na vině je podle redaktorů insolvenční zákon, stále neuskutečněná reforma důchodového systému, a hlavně oddlužení pro ty, kteří ke svým dluhům přišli v době, kdy byli nezletilí, a v případě, že chtějí usilovat o oddlužení, musejí vyhlásit insolvenci a v prvních letech po dosažení plnoletosti se ocitnou ve finanční nejistotě. Tato situace dle redaktorů zcela vylučuje hlavní roli finanční gramotnosti jakožto způsobu, jak předcházet chudobě, říkají: „Jak přesně mohla finanční gramotnost pomoct kojenci v dětském domově, aby platil odpady v místě svého trvalého bydliště, anebo dětem mladšího školního věku, aby jim rodiče cvakali lístky v MHD, je záhada" (Uhlová, Šplíchal, 2019).

Přikláním se k Uhlové a Šplíchalovi, že zlepšení finanční gramotnosti nebude zřejmě samospasné a nebude to „lékem“ na chudobu v České republice, ale určité (i když ne hlavní) místo v prevenci proti úpadku do chudoby má.

Je ovšem třeba si uvědomit, že chudobu nemůžeme měřit pouze penězi, ale má i jiné rozměry, jako je přístup ke vzdělání, zdravotní péči, zajištění bezpečnosti, přístup ke službám a sociální vyloučení (Foltýnová, Kohoutová, Šrůtková, 2019). Velkým krokem k řešení extrémní chudoby by mělo být pochopení extrémní chudoby jako souborného problému, na kterém se podílí mnoho faktorů.

Další oblastí zájmu je zajišťování pomoci lidem, kteří již do chudoby upadli. Zde již nemůžeme hovořit o prevenci a předcházení chudobě, ale o aktivním se podílení na změně životní situace těchto lidí. Tím se zabývá Člověk v tísni a dělí tuto pomoc na pomoc humanitární a rozvojovou, přičemž humanitární pomoc cílí na řešení okamžitých problémů, které ohrožují lidi na životech (oběti ozbrojených konfliktů a katastrof), zatím co rozvojová pomoc pomáhá lidem dostat se z chudoby a rozvíjet se (Hronová, 2021). Oba druhy pomoci podle dat nasbíraných Člověkem v tísni pomohli a nadále pomáhají mnoha lidem v tíživé životní situaci, od roku 1990 se počet lidí žijících v chudobě snížil o jednu miliardu, a to i díky pomoci z České republiky prostřednictví České rozvojové agentury.

Bohužel počet lidí žijících pod hranicí chudoby v Evropě momentálně zase stoupá, na vině je ozbrojený konflikt na Ukrajině, díky kterému se mnoho tamních obyvatel ocitlo pod hranicí chudoby. Dopady tohoto konfliktu mají vliv i na počet lidí žijících v chudobě v České republice, a to z důvodu energetické krize, která Českou republiku zasáhla v roce 2022. Tento nárůst chudoby se projevuje hlavně u dětí, kdy počet dětí žijících v chudobě ve východní a střední Evropě od roku 2021 do roku 2022 stoupl o 19 % (UNICEF, 2022). Vzhledem k přetrvávajícímu konfliktu se počítá, že číslo nadále poroste, jakým tempem není momentálně jasné.

1.1.5 Principy řešení globálních problémů

Otázce řešení globálních problémů se věnuje mnoho autorů, hlavní myšlenkou je, zda lze návrhy řešení globálních problémů předkládat na celosvětové úrovni nebo je zapotřebí udělat z nich prioritu na nižších úrovních (mezinárodní úroveň, lokální úroveň, regionální úroveň). Rynda ve své knize říká, že globální problémy nelze řešit

globálně, ale pouze na úrovni lokální (Rynda, 1996). Avšak jak trefně doplňuje Jan Prokeš, ačkoli řešení globálních problémů není momentálně realizovatelné na celosvětové úrovni, do procesu řešení by se měli zapojit všichni členové daného mezinárodního společenství a společně se podílet na rozhodování (Prokeš, 2009). Příkladem spolurozhodování o globálních problémech alespoň na mezinárodní úrovni v rámci jednoho společenství mohou být např. migrační kvóty navrženy Evropskou komisí.

Otázkou řešení globálních problémů se zabýval také Milan Machovec, který ve své knize Smysl lidské existence (Machovec, 2008) tvrdil, že globální problémy lze vyřešit jedině kroky, které podnikne spojené lidstvo. Neboli že by se celá lidská rasa měla spojit a začít se bránit. Čímž vlastně stojí v opozici k Ryndovi a Prokešovi, kteří nemají celosvětové řešení za vyhovující. Machovec ovšem skepticky nahlíží na uskutečnění takové snahy, jeho hlavním argumentem je, že ačkoli je tato myšlenka v lidské historii zakořeněna již dlouho, přiblížení se její realizaci nebylo nikdy úspěšné. Dle Machovce je celosvětové řešení nejlepší variantou, ale jedná se o teorii (někdy jí nazývá utopickou teorií) jejíž realizace je lidskému společenství vzdálená (Machovec, 2008).

Naopak Kunc a Skokan (2000), se příliš nezajímají o úrovně, na kterých by se měly globální problémy řešit, ale spíše staví do popředí zájmu hodnotové změny ve společnosti, které by měly hrát hlavní roli v řešení těchto problémů. Tito autoři říkají, že v otázce řešení globálních problémů je hlavní prioritizace, a to zejména z finančně ekonomického hlediska. Neboli, je třeba určit nejvyšší prioritu (globální problém s nejvyšší hodnotou), od které se bude odvíjet řešení ostatních globálních problémů. Kunc a Skokan vidí jako tuto prioritu zachování míru na Zemi, kdy se odkazují na čísla expertů, podle kterých by k zajištění rozvojových zemí byla potřeba částka 5 miliard dolarů ročně, což je méně než jedno procento výdajů na zbrojení (Kunc a Skokan, 2000). Stejně tak jsou na tento prioritní problém navázány problémy ekologické, o kterých autoři říkají, že přímo souvisí s odzbrojením. Celé řešení globálních problémů tedy směřují na celosvětovou úroveň, ale podotýkají, že by bylo třeba „na řešení globálních problémů lidstva každoročně vynakládat alespoň 1 bilion amerických dolarů. Vycházíme-li ze skutečnosti, že úhrnný světový produkt se na začátku 90. let odhadoval na 13 bilionů dolarů, nemá zřejmě světové společenství potřebné prostředky.“ (Kunc, Skokan, 2000, str. 15). Celou tuto úvahu o principu řešení

globálních problémů autoři uzavírají tím, že bude třeba rozdělovat světové finance dle bodování hodnocení rizik jednotlivých globálních problémů.

1.2 Zasazení globálních problémů do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání při výuce výchovy k občanství

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je platný od roku 2005, od té doby prošel řadou úprav, poslední úpravy proběhly v lednu 2021, v této kapitole budu analyzovat tento aktualizovaný dokument a zaměřím se především na zasazení globálních problémů do rámcového vzdělávacího programu během hodin občanské výchovy. Kromě tematických celků patřících pod výchovu k občanství se také pokusím vyhledat zasazení globálních problémů do průřezových témat, která se mohou během základního vzdělávání objevovat právě v hodinách občanské výchovy a doplnit tak její tematické oblasti.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je závazný pro všechny typy škol, je v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a rámcovým vzdělávacím programem pro střední vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání určuje, co by mělo být součástí tohoto vzdělávání, a tedy stanovuje klíčové kompetence, vzdělávací obsah a průřezová témata. Tyto oblasti dělí do dvou úrovní: vzdělávání na 1. stupni základní školy, vzdělávání na 2. stupni základní školy (Hrachovcová, Horská, Zouhar, 2007). Zároveň zavazuje školy k tvorbě školního vzdělávacího programu, všechny školy tvoří vlastní školní vzdělávací program, ale stále musí vycházet z rámcového vzdělávacího programu. Jednu ze vzdělávacích oblastí tvoří výchova k občanství, která je specifická svým multidisciplinárním charakterem a dále dělena do pěti tematických celků: Člověk ve společnosti, Člověk jako jedinec, Člověk, stát a hospodářství, Člověk, stát a právo, Mezinárodní vztahy, globální svět (RVP, 2021).

1.2.1 Tematické oblasti rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ve vztahu ke globálním problémům při výuce výchovy k občanství

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání konkrétně nejmenuje globální problémy, se kterými by se žáci měli setkat, ale formuluje očekávané výstupy z jednotlivých tematických celků a učivo, které by se v konkrétním tematickém celku

mělo v rámci výuky objevit. Oblast Člověk ve společnosti v jednom z očekávaných výstupů požaduje, aby žák vysvětlit důležitost tolerance, uznával kulturní, názorovou a zájmovou rozmanitost a byl tolerantní k menšinám. Zároveň by žák měl rozpoznat projevy netolerance, rasismu, xenofobie a extremismu s důrazem na zaujetí aktivního postoje proti těmto projevům nesnášenlivosti v lidské společnosti. Jako učivo vhodné pro tuto oblast v souvislosti s globálními problémy se v tomto tematickém celku popisuje výuku kulturní rozmanitosti, potřebné povědomí o přirozených a sociálních rozdílech v lidské společnosti, problematiku nerovnosti (genderové i jiné), solidaritu mezi lidmi a rovněž apeluje na pomoc potřebným a lidem v nouzi. Všechny tyto výstupy a učivo dávají prostor k výuce o společenských globálních problémech zejména rasismu, chudobě a rovnosti mužů a žen.

Naopak tematická oblast Člověk jako jedinec se spíš zaměřuje na poznání sebe sama a svého vnitřního světa, ale i zde najdeme v rámci očekávaných výstupů odkaz na globální problémy, a to ve výstupu, který říká, že žák by se měl být schopen na základě znalosti vlastních schopností zapojovat v naplňování společenských cílů, kterými řešení jednotlivých globálních problémů rozhodně je. Zároveň v předkládaném učivu tohoto celku se objevuje práce se stereotypy a hodnotami, takže i tato tematická oblast věnuje zejména společenským globálním problémům.

Tematická oblast Člověk, stát a hospodářství je spojena s globálním problémem chudoby, kdy by žák měl být poučen o systému sociálních dávek, financování sociálního sektoru státem, o vlivu inflace na lidské životy a o důležitosti sociální péče o spoluobčany v nouzi. Tato vzdělávací oblast se nevěnuje konkrétně problematice světové či místní chudob, ale spíše vystupuje jako základ finanční gramotnosti a znalosti finanční sféry státu, což je důležitým základem pro výuku o chudobě.

Další tematickou oblast tvoří Člověk, stát a právo, v této oblasti se hovoří o globálním problému lidských práv. V očekávaných výstupech je popisována ochrana lidských práv, jejíž důležitost by měl žák chápat a zasazovat se o ni. Stejně tak se v této oblasti nachází požadavek, aby žák rozuměl demokracii a důležitosti svobody doma i v zahraničí.

Poslední tematickou oblastí jsou Mezinárodní vztahy, globální svět. Tato oblast je velmi úzce spojena s problematikou globálním problémů, žák by si měl odnést komplexní pohled na globální problémy jakožto problémy stojící v popředí zájmu celého světa,

poučit se o mezinárodních vztazích, nadnárodních organizacích a globalizaci. Stejně tak by měl být schopen nalézt spojení mezi lokálními a globálními problémy, vyjadřovat spoje názory na globální problémy, jmenovat některé příčiny těchto problémů a realisticky vidět jejich možné důsledky v budoucnosti.

Ačkoli všechny tyto tematické oblasti výchovy k občanství, které rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje, nabádají učitele k zapojení globálních problémů do výuky a dávají k tomu prostor, konkrétnější realizace výuky o globálních problémech spíše najdeme v jednotlivých Školních vzdělávacích programech daných určitou základních škol.

1.2.2 Průřezová témata rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ve vztahu ke globálním problémům při výuce výchovy k občanství

Zatímco jednotlivé tematické oblasti Rámcového vzdělávacího programu pro výchovu k občanství nabízejí spíše méně prostoru pro problematiku globálních problémů (s výjimkou oblasti Mezinárodních vztahů a globálního světa), těmto otázkám se daleko více věnují průřezová témata. Průřezová témata se věnují palčivým problémům aktuálního světa a mají za cíl rozvíjet hodnotový a postojový systém žáka. Průřezová témata jsou opět dělena do tematických celků: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova. Globálním problémům se věnuje oblast Výchovy demokratického občana, která klade důraz na výchovu k toleranci, multikulturalismu, demokracii, demokratickým způsobům řešení konfliktů a problematiku lidských práv.

Druhé průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech naopak hovoří o globálním myšlení a mezinárodní spolupráci. Obecně se věnuje životu v evropském prostoru, žáci mají poznat možnosti, které jim tento prostor může nabídnout, ale také zjistit, jak se v tomto prostoru zorientovat. Důležité je taky v rámci tohoto průřezového tématu seznámit žáky s problémy, které mají lidé žijící v Evropě i mimo ni a dát tyto problémy do souvislostí, což koresponduje s výukou o globálních problémech.

Dalším tématem je Multikulturní výchova, které do popředí staví práci s rozdílností a rozmanitostí, kdy žáci pochopí kulturní diferenci a budou ji respektovat. To se opět může týkat globálních problémů spojených s lidskými právy a rasovou nesnášenlivostí.

Průřezové téma environmentální výchovy dává prostor pro výuku o životním prostředí a zejména problémech, se kterými se životní prostředí potýká. Žák by měl spatřovat důsledky lidské činnosti na krajinu a ekosystémy, měl by si vytvořit vlastní postoje a zjistit, jak se sám může podílet na ochraně planety Země svým životním stylem. Toto téma je tedy neodmyslitelně spojeno se všemi ekologickými globálními problémy, se kterými se lidstvo aktuálně potýká, je pojato poměrně a naopak od ostatních průřezových témat, která spíš nastiňují, kterým směrem by se výuka měla ubírat a dávají tedy učitelům možnost zapojit globální problémy ve větší či menší míře, Environmentální výchova konkretizuje témata, na která by se měl učitel ve svých hodinách zaměřit, jako třeba klima planety, ekologické zemědělství, obnovitelné a neobnovitelné zdroje, odpady aj.

Posledním průřezovým tématem je Mediální výchovy, která by na první pohled nemusela být s globálními problémy spojována, ale věnuje se hledání spojitostí mezi událostmi aktuálními a událostmi historickými, také se zaměřuje na udržování kritického odstupu od mediálních sdělení a ověřitelnosti zpráv. Všechny tyto složky jsou klíčové pro porozumění globálním problémům, a hlavně pro třídění informací o globálních problémech na ověřitelné, podložené, falešné či poplašné. Bez schopnosti zorientovat se v mediálním prostoru, který je přehlcen informace o globálních problémech nemohou žáci kriticky o globálních problémech přemýšlet.

1.3 Akční výzkum

V této kapitole se zaměřím na teoretické podklady k akčnímu výzkumu, pokusím se popsat historii akčního výzkumu, jeho cíle, modely, úrovně a dělení, rovněž se zaměřím na porovnání akčního výzkumu a klasického výzkumu. V neposlední řadě bych ráda zmínila, jak je zapojen akční výzkum v českém a zahraničním školství a jakou hraje roli v profesním růstu učitelů.

Akční výzkum (action research) je výzkum, který má za cíl zdokonalit či zcela proměnit určitou část edukačního procesu (Janík, 2003). Většina autorů popisuje akční výzkum jako nástroj, který může být velmi efektivní pro vyučující v rámci jejich osobní praxe

při řešení problémů či snaze o profesní posun. Tomáš Janík vidí akční výzkum v pedagogickém prostředí jako obtížný úkol pro učitele či učitelku, protože nejenom že se vyučující staví do role výzkumníka, ale také aktivního účastníka (Janík, 2003). Janík dále vysvětluje, že akční výzkum je adresován přídavným jménem „akční" právě proto, že se zaměřuje na určitou situaci – na určitou akci – kterou učitel zkoumá s cílem pochopit ji a zlepšit ji, kromě toho ji sám učitel vykonává – sám jedná, sám je aktivní (Janík, 2003).

Kromě toho, že se jedná o efektivní nástroj pro změnu ve výuce konkrétního učitele, také se jedná o možnost, jak sám učitel může ovlivnit kurikulární změny, což komentuje J. Ruddock (2001) kdy akční výzkum přirovnává k „tiché revoluci". Dle Ruddocka, místo aby vláda byla hlavním aktérem nového kurikula, učitelé mohou díky akčnímu výzkumu dělat pozvolné změny. Což říkal již Stenhouse (1975), který považoval právě zapojení učitele do procesu změn v rámci kurikula za klíčové, a to z důvodu, že sami učitelé budou tyto změny uskutečňovat. Stenhouse říká, že změny by neměly přicházet shora, ale zezdola – neboli že je třeba se zaměřit na změny, které budou sami učitelé testovat v praxi (Stenhouse, 1975). Akční výzkum může dle Stenhouse toto umožnit.

1.3.1 Rozdíly mezi klasickým a akčním výzkumem

Akční výzkum se stejně jako výzkum tradiční zabývá určením cíle výzkumu, stanovením výzkumných otázek, plánem výzkumu, výzkumným vzorkem, sběrem dat, vyhodnocováním dat, aj. Oba výzkumy však k těmto úkolům přistupují odlišně (Janík, 2003).

Prvním rozdílem je, že díky akčnímu výzkumu má učitel možnost sesbírat informace o své vlastní praxi a na základě těchto informací najít nové přístupy ve výuce a zlepšení určité dovednosti (Nezvalová, 2003). Na druhou stranu staví Nezvalová tradiční výzkum, který provádí nezainteresovaný výzkumník, nehledá konkrétní řešení pro určité situace, ale obecné závěry a jeho cílem je právě zobecnění. Do tradičního výzkumu vstupuje výzkumník již s problémem, který chce zkoumat, počátkem akčního výzkumu v pedagogickém prostředí je výchovně vzdělávací problém, na který učitel v rámci vlastní praxe narazí a o kterém se následně snaží zjistit co nejvíce a v závěru vytvořit akční plán pro jeho odstranění či překonání (Janík, 2003).

Oba výzkumy jsou také rozdílné svým přístup k plánu výzkumu, zatímco tradiční výzkum tento plán stanovuje předem a následně se od něj, pokud možno neodchyluje, v akčním výzkumu plán vyplývá z potřeb výzkumníka a v průběhu se proměňuje (Janík, 2003). Podobný princip podle Janíka platí i pro výzkumný vzorek, který je v tradičním výzkumu jasně stanoven a po celou dobu výzkumu je stejný, zatímco v akčním výzkumu se i tento vzorek může proměňovat.

Janík se dále zaměřil na rozdíl ve sběru dat a jejich vyhodnocování, obecně popisuje sběr dat v akčním výzkumu jako nedogmatický, s proměnlivými metodami (pokud výzkumník vyhodnotí, že je třeba metodu změnit) a výsledky jsou následně analyzovány, jsou subjektivní a okamžitě platné. Naopak výsledky tradičního výzkumu jsou obecné, obecně platné a objektivní (Janík, 2003).

Největší rozdíl shledávám v dopadu jednotlivých výzkumů, nehledě na počet cyklů, které učitel provede, po každém cyklu může na výsledky bezprostředně reagovat a tyto výsledky zpětně ovlivňují jeho pedagogické jednání, zatímco výsledky tradičního výzkumu popisují vnější zkušenost, která může ale nemusí zpětně ovlivnit jednání učitele (Janík, 2003).

Závěrem Janík popisuje, že tradiční výzkum pracuje s pedagogickou realitou zvnějšku, projevuje se vnější zkušenost, zatímco akční výzkum s ní pracuje zevnitř, z vlastní zkušenosti.

1.3.2 Historie akčního výzkumu

Spojení akční výzkum se poprvé objevilo v článku Kurta Lewina, který terénně zkoumal skupinovou dynamiku a došel k závěru, že pro výzkum jsou klíčové osobní přístupy samotných účastníků, a to v rámci hledání problému i jeho řešení (Seberová, 2020). Lewin se začal tímto novým výzkumným přístupem zabývat, byl toho názoru, že pokud chceme porozumět lidskému chování, musíme znát prostředí a souvislosti tohoto chování (Seberová, 2020). Janík popsal Lewinovy snahy jako úsilí o „demokratizaci sociálního výzkumu kdy hlavní roli ve výzkumu má zaujímat subjekt, jemuž je připisována značná míra aktivní spoluúčasti“ (Janík, 2003, str. 6). Tyto myšlenky Janík označuje za původ akčního výzkumu. Lewin se stavěl do opozice ke klasickým výzkumům, které podle něj neprodukovaly praktické závěry, a snažil

se zaměřit pozornost badatelů na konkrétní problémy, jejichž rozvoj a řešení bude demokratické (Seberová, 2020).

Významným mezníkem v Lewinově novém výzkumném přístupu jsou 40. léta, kdy navázal spolupráci s Kolumbijskou univerzitou a tamními vyučujícími – tím propojuje akční výzkum a pedagogické prostředí a akční výzkum se spojuje s přístupem „teachers as researches" – učitelé jako výzkumníci (Janík, 2003).

Lewin vystavěl akční výzkum na cyklech – opakujících se fázích – a jeho model akčního výzkumu obsahoval šest fází: setkání s problémem a jeho identifikace – sběr dat a jejich analýza – sestavení akčního plánu – hodnocení akčního plánu – přezkoumání akčního plánu – vytvoření tzv. „plánu v plánu" (Seberová, 2020). Akční výzkum byl v historii mnohokrát kritizován, a to zejména kvůli své nejasné metodologie a zapojení výzkumníků amatérů, tyto hrozby se objevovaly zejména v 50. letech 20. století, kdy se proti akčnímu výzkumu vymezila American Educational Research Association – Americká asociace pedagogického výzkumu (Seberová, 2020). Akční výzkum měl dle zdrojů, které Seberová shromáždila, v této době také své obhájce, jako byl například Stephen Corey, který považoval zapojení učitelů do výzkumu za klíčové a akční výzkum byl i díky němu dále rozvíjen.

Následně přichází Lawrence Stenhouse, kterého jsem již zmiňovala v předchozí kapitole, on propojuje akční výzkum nejenom s profesním růstem učitele a změnou jeho pedagogické praxe, ale hlavně s inovací školy a školství, které je možno dosáhnout v případě, že se do výzkumu zapojí sám učitel, a to hned ve dvou rolích – výzkumník a účastník (Janík, 2003). Jeho spolupracovník John Elliot jako první použil termín action researche – akční výzkum – a zaměřoval akční výzkum více na profesní rozvoj učitele.

1.3.3 Akční výzkum v českých a zahraničních školách jako nástroj profesního růstu učitele

Srovnání akčního výzkumu v pedagogickém prostředí v České republice a v zahraničí se věnovala Danuše Nezvalová během svého projektu o akčním výzkumu v českých a zahraničních školách. Do tohoto projektu se zapojila Česká republika (přesněji vysoké školy České republiky), stejně jako Itálie, Anglie nebo Slovensko. Tento projekt se zaměřuje na akční výzkum prováděný na školách s cílem zlepšit kvalitu školství

(Nezvalová, 2003). Výzkum definoval potřebnou podporu pro učitele, kterou během realizace akčního výzkumu potřebují, a tím je: pomoc s určením konkrétního problému, pomoc s plánováním řešení tohoto problému, podporovat diskusi mezi učiteli a vzájemné sdílení jednotlivých problémů, vytváření vzdělávacích textů o akčním výzkumu, pomoc se sběrem a vyhodnocením dat.

Nezvalová říká, že akční výzkum není na českých školách příliš často používám (Nezvalová, 2003). Avšak potřeba učitelského výzkumu v pedagogickém prostředí vzrostla po roce 2004 kdy byly schváleny kurikulární změny – vznikl Rámcový vzdělávací program pro mateřské, základní a střední školy, který vešel v platnost na začátku školního roku 2005-2006 (Metodický portál RVP).[6] Tato změna v kurikulu českých škol začala klást větší důraz na české pedagogy, kteří by na základě těchto změn měli stát v pozici tvůrců ŠVP a zároveň by měli provádět sebehodnocení, reflexi a diagnostiku vlastních schopností v rámci své profesní kompetence (Seberová, 2010). Kurikulární změna započala diskuse mezi učiteli a experty na téma profesních kompetencích, ale také se začalo diskutovat o roli učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu, kdy by měl zastávat i funkci výzkumníka (Seberová, 2010). Seberová říká, že pokud se vyučující zapojují do vývoje pedagogiky aktivně, mohou se stát odborníky své vlastní pedagogické praxe.

Ačkoli Seberová poukazuje na neoddělitelnost pedagogického výzkumu a profesního rozvoje učitelů, Nezvalová říká, že v českých školách se mnohem více klade důraz na profesní rozvoj učitele formou dalšího vzdělávání mimo školu (semináře, webináře) a stejně tak dle Nezvalové vedení škol často nevidí spojení mezi profesním rozvojem učitelů a zvýšením kvality školy (Nezvalová, 2003). Dalším problémem dle Nezvalové je, že učitelé v České republice neradi provádí výzkum ve své pedagogické praxi, protože mají pocit, že náplní jejich práce není zkoumat a testovat, ale vyučovat žáky a studenty. Právě oddělování výzkumu a vyučování vede k nižší profesní úrovni učitelů (Nezvalová, 2003). Akční výzkum také stojí na spolupráci, kdy nejenom že v rámci jednoho výzkumu může spolupracovat více učitelů, ale také mohou (a v rámci akčního výzkumu je to jednou z hlavních fází) sdílet svoje výsledky s ostatními kolegy. To je opět problém, který panuje mezi učiteli českých škol, neradi pracují v týmu a jen velmi zřídka kdy si vyměňují svoje poznatky z praxe (Nezvalová, 2003). Všemi těmito důkazy

[6] Dostupné z oficiálních stránek RVP.cz

Nezvalová poukazuje na skutečnost, že „Učitelé v naší škole ještě nemají potřebu akčního výzkumu“ (Nezvalová, 2003, str. 307).

České školy ve vztahu k akčnímu výzkumu lze porovnat např. se školami v Anglii, kde naopak akční výzkum hraje významnou roli a častá je též spolupráce s vysokými školami (Nezvalová, 2003). Už jen z principu této spolupráce dochází tedy k mnohem užšímu propojení vyučování a výzkumu, v České republice toto propojení mezi školami a univerzitami často chybí, učitelé tedy přicházejí o možnost propojit svou pedagogickou praxi s vědeckým prostředím a studenti pedagogických oborů naopak o možnost propojit svoje působení na vědecké půdě s pedagogickou praxí.

V Anglii je akční výzkum neodmyslitelnou součástí profesního vývoje učitele, zároveň je považován za stěžejní nástroj pro zkvalitnění výuky na jednotlivých školách a dle Nezvalové učitelé i ředitelé dokáží velmi dobře pojmenovat potřeby školy a předměty akčního výzkumu. Nezvalová se také zastavuje u role ředitele nebo ředitelky školy, kdy je v Anglii viděn více jako „vedoucí profesionálů“ a podporuje učitele tak, aby měli prostor pro akční výzkum stejně tak aby byl prostor pro týmovou práci, reflexi pedagogické činnosti a zdokonalování profesních dovedností (Nezvalová, 2003).

Dle Nezvalové je tedy potřeba vytvořit podmínky, ve kterých může být akční výzkum prováděn, ale impulz k této změně musejí dát sami učitelé. Akční výzkum sám může podporovat profesní růst učitelů a ředitelů a rozvíjet nové trendy na českých školách, kterými je přechod „od individualismu ke spolupráci, od individualismu k partnerství, od hierarchie k týmům, od kontroly k mentoringu, od institucionálního dalšího vzdělávání k profesnímu rozvoji ve vlastní instituci, od řízené spolupráce k partnerství, od úřední moci k dohodě, od procesu k výsledku, od přežívání k neustálému zdokonalování“ (Nezvalová, 2003, str. 303).

Zároveň je třeba odlišit akční výzkum na úrovni jednoho učitele, který se zabývá výzkumem ve své třídě a akční výzkum na úrovni celé školy. Nemyslím, že by pro učitele mohlo být z dlouhodobého hlediska profesně rozvíjející provádět akční výzkum pouze ve své výuce, ale že by mělo docházet k propojení mezi jeho výzkumem, výzkumem školy a vzdělávacího systému jako celku.

1.3.4 Fáze akčního výzkumu

Pro akční výzkum neexistuje jeden model, ale tento druh výzkumu se vždy orientuje podle základních principů: problém, který výzkumník zkoumá, vyplývá z jeho pedagogické praxe, výzkum probíhá v cyklech a nedílnou součástí těchto cyklů je reflexe a aplikace zvoleného akčního plánu v praxi (Richterová, 2020). Praktický návod na provedení akčního výzkumu v pedagogickém prostředí nabízí Tomáš Janík ve své příručce pro učitele (2003), kdy zjednodušeně říká, že jde o prosté střídání „akce" – „výzkum" a tím představuje pouze dvoufázový model akčního výzkumu, který je využívám např. při pedagogicko-psychologické diagnostice (Janík, 2003).

Dalším modelem akčního výzkum je model třífázový, který se dělí na kroky: „analýza" – „akce" – „reflexe" (Pavelková, 2012). Tento model je často považován za základní model akčního výzkumu (Rychterová, 2020).

Také bychom mohli zmínit modely, které mají čtyři fáze, jeden takový popsal např. Eliot (1981), kdy říká, že jednotlivé fáze jsou: identifikace oblasti zaměření výzkumu, sběr dat, analýza a interpretace dat, tvorba plánu akce a jeho realizace (Richterová, 2020). Elliotův model upravil a detailněji rozvedl H. Alrichter a P. Posch (1990. str. 22), jejich práci přeložil T. Janík do své publikace (2003) a jednotlivé fáze dle nich vypadají takto:

A. Pozorování a sběr informací
B. Interpretace, vyhodnocování a formulování praktické teorie
C. Důsledky a další nápady pro praxi
D. Akce

Toto jsou dle autorů, kteří vycházeli z Eliotova modelu, čtyři hlavní fáze akčního výzkumu, které by se měly cyklicky opakovat. Alrichter a Posch přidaly do modelu další tři kroky, jež nejsou součástí výzkumných cyklů. Prvním z nich je vstupní fáze, při které výzkumník hledá a vytváří východiska pro své bádání. Druhou, ne vždy nutně uskutečnitelnou fází, kterou tito autoři přidali mezi bod B. a C., je fáze navrhují stanovení cílů a kritérií posuzování. Následně po dokončení všech cyklů přichází Alrichter a Posch s konečným krokem a tím je „formulování, prezentace zkušeností" (Janík, 2003, str. 11).

Richterová dále představuje model pětifázový, který navrhl Susman (1983) nebo Ferrance (2000) a tento pětifázový model již není obecně modelem akčního výzkumu, ale byl navržen pro uplatnění akčního výzkumu v pedagogickém prostředí (Richterová, 2020). Prvním krokem je opět identifikace problému, následuje sběr dat (což se nijak neliší od modelu čtyřfázového), poté by mělo být hledáno řešení a na základě závěrů řešení může vzniknout akční plán, který bude realizován (Rychterová, 2020). Rychterová připomíná cykličnost akčního výzkumu, kdy u všech modelů po provedení poslední fáze cyklu, probíhá výzkum od začátku.

Zde bychom mohli doplnit názor Seberové, která říká, že ačkoli je akční výzkum cyklický, nemá vždy platný postup, který je nutno během výzkumu dodržet. Neboli že všechny fáze nemusejí probíhat samostatně a nemusejí na sebe bezprostředně navazovat, je možné, aby se fáze překrývaly a probíhaly souběžně (Seberová, 2020).

Stejně tak je možné změnit pořadí fází výzkumu vzhledem k přístupu, který výzkumník zaujme (viz kapitola dělení akčního výzkumu na základě zapojení účastníků).

Ačkoli bylo popsáno a stanoveno velké množství modelů akčního výzkumu, základní principy – jak jsem je popsala v úvodu této kapitoly – zůstávají stejné.

1.3.5 Úrovně akčního výzkumu

Jak jsem již naznačila na konci kapitoly, ve které porovnávám akční výzkum na českých a zahraničních školách, akční výzkum probíhá na několika úrovních, které Janík dělí na makroúroveň, meziúroveň a mikroúroveň. Akční výzkum lze realizovat na všech těchto úrovních.

Mikroúroveň je úroveň akčního výzkumu v rozmezí výuky neboli se jedná o takový akční výzkum, kdy učitel identifikuje problém ve své třídě, zkoumá ho a na základě výzkumu inovuje svoji výuku (Janík, 2003). Janík za premisu tohoto zkoumání označuje učitelovo vyučování, které je předpokladem pro učení žáků.

V meziúrovni stojí akční výzkum v rámci konkrétní školy, tento výzkum již nevede jedinec, ale vede ho tým pedagogů, v jehož čele stojí ředitel školy (Janík, 2003). Za cíl akčního výzkumu na této úrovni Janík považuje sestavení profilu školy v rámci její autonomie.

Třetí úrovní je makroúroveň, podle Janíka úroveň vzdělávací politiky. Jedná se o akční výzkum prováděný ve vzdělávacím systému jako celku. Tento výzkum se z principu nemůže týkat pouze politiky z oblasti vzdělávání, ale musí se jednat o spolupráci mezi nimi a týmy ředitelů a učitelů (Janík, 2003).

Jednotlivé úrovně mohou přecházet jedna do druhé, a to oběma směry. Navazování jednotlivých úrovní akčního výzkumu na sebe je klíčové, Nezvalová říká, že „Instituce se nemůže rozvíjet bez profesního růstu svých pracovníků“ (Nezvalová, 2003, str. 303). Čímž poukazuje na prolínání se jednotlivých úrovní akčního výzkumu jakožto na klíč ke zvyšování kvality škol a růstu profesionality učitelů.

1.3.6 Dělení akčního výzkumu na základě zapojení účastníků

V minulé kapitole jsem se zaměřovala na dělení akčního výzkumu podle úrovní, na kterých probíhá. Nyní se pokusím shrnout závěry Nezvalové, která dělí akční výzkum na několik typů, podle toho, jak ostatní účastníci v akčním výzkumu participují.

Na základě kritéria participace účastníků lze akční výzkum dělit na tři druhy: pro-aktivní, reaktivní a kooperativní (Nezvalová, 2003).

Prvním druhem je pro-aktivní akční výzkum, ve kterém učitel nejprve zkouší novátorský přístup a z něj následně sbírá data přímo od žáků (např. rozhovory, dotazníky, aj.), která potvrdí nebo vyvrátí efektivnost tohoto přístupu (Richterová, 2020). Vyučující tedy nejprve provádí akci, než se přesune ke sběru dat a jejich vyhodnocování, což může inspirovat učitele, aby se pokusil zapojit nové metody a přístupy do své výuky (Nezvalová, 2003).

Druhým druhem je reaktivní akční výzkum, který probíhá obráceně než výzkum pro-aktivní. Neboli vyučující nejprve sbírá data ze své pedagogické praxe (např. pozorování, videozáznam hodiny, aj.), následně je vyhodnocuje a na základě výsledků tvoří akční plán a pouští se do samotné realizace (Richterová, 2020). Oba tyto druhy akčního výzkumu mají společný vstup do výzkumu – výzkumný problém se stanovuje na počátku výzkumu, v pro-aktivním výzkumu se ověřuje učitelem zvolený postup řešení výzkumného problému, v reaktivním akčním výzkumu vyučující pomocí prvního cyklu akčního výzkumu postup teprve hledá (Richterová, 2020).

Kooperativní, třetí, druh akčního výzkumu je výzkumem, který stojí na spolupráci mezi výzkumníkem a výzkumným vzorkem. Vzájemně na sebe reagují, naslouchají si, vyjadřují konstruktivní kritiku a tím dochází k maximalizaci efektivity řešení (Nezvalová, 2003). Nezvalová říká, že kooperativní akční výzkum pozitivně přispívá k vytváření vztahů např. mezi žáky a učiteli.

2 Praktická část

V praktické části této práce se zaměřím na svůj výzkum, který jsem prováděla na Základní škole Josefa Ressla v Pardubicích. Ve svém výzkumu jsem se věnovala srovnání efektivity výukových materiálu při výuce globálních problémů v rámci občanské výchovy na 2. stupni základní školy. Představím typ výzkumu, jeho cíle a výzkumné otázky, pokusím se zmapovat výzkumný problém a popsat metodologii výzkumu. Následně se budu věnovat materiálům, které byly pro výzkum vybrány stejně jako případným organizacím, které stojí za tvorbou těchto didaktických materiálů. V závěru této části vykreslím výsledky sesbíraných dat, ze kterých vyplývají metodická doporučení využitelná pro další praxi. V celé této části budu popisovat akční výzkum, který slouží zejména jako nástroj zkvalitnění výuky globálních problémů v rámci výuky občanské výchovy a nástroj profesního růstu učitele.

2.1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je navrhnou a realizovat možná řešení výzkumného problému se snahou zodpovědět následující otázky:

- Jaké didaktické materiály zabývající se globálními problémy považují žáci za efektivní?
- Které didaktické materiály vedou k naplnění cílů hodiny zaměřené na globální problémy?
- Pomáhají žákům tyto materiály osvojit si potřebné znalosti a dovednosti z oblasti globálních problémů?
- Jak žáci hodnotí obtížnost těchto materiálů?
- Pomocí jakých materiálů lze kvalitně vyučovat o globálních problémech?

Cílem je vytvořit a realizovat několik akčních plánů a na základě reflexe těchto plánů zkvalitnit výuku v konkrétní třídě stejně jako vytvořit doporučení pro další pedagogickou praxi.

2.2 Mapování výzkumného problému

Existuje velké množství didaktických materiálů zaměřujících se na výuku globálních problémů, které může vyučující v hodinách občanské výuky využít. Neexistuje však

návod, jaké materiály budou pro určitou skupinu žáků (konkrétní třídu) nejefektivnější stejně jako které materiály lze do výuky občanské výchovy na českých školách s ohledem na způsob, jakým je občanská výuka na českých školách pojata, využít, a to zejména s ohledem na malou časovou dotaci, kterou tento předmět má. Kromě toho, že se téma globálních problémů dostalo mnohem více do popředí a pro podporu výuky o globálních problémech vzniklo mnoho didaktických materiálů a pedagogických příruček, pozvolně se mění i výuka občanské výchovy a je třeba volit do hodin takové materiály, abychom této změně „šli naproti".

V mnoha výzkumech se setkáváme s porovnáváním kvality učebnic či zkoumáním, jaké výukové metody se v hodinách občanské výchovy objevují. Avšak postavení těchto učebnic do opozice s jinými materiály, ať už se jedná o materiály školských či neškolských organizací, je málo probádaným problémem. Obzvláště ptáme-li se po zhodnocení těchto materiálů a jejich efektivity přímo od žáků.

S nástupem do své pedagogické praxe jsem tedy narazila na problém, jak ve své třídě vybírat vhodné didaktické materiály při výuce o globálních problémech. Z velkého množství didaktických materiálů věnujících se této problematice jen málokterý rovněž obsahuje zpětnou vazbu od pedagoga, který tento materiál ve své praxi již využil, a téměř nikdy se nesetkáme s reflexí přímo od žáků. Začala jsem se tedy zajímat o to, jaké materiály by pro mé žáky mohly být nejvhodnější, problém není obecného charakteru, zaměřuje se na konkrétní třídu a konkrétní pedagogickou realitu, avšak věřím, že zpětné vazby přímo od žáků této třídy mohou posloužit i dalším učitelům při přípravě jejich hodin.

2.3 Metodologický rámec výzkumu

2.3.1 Typ výzkumu – akční výzkum

Pro výzkum byl použit pro-aktivní akční výzkum, ve kterém jsou nejprve aplikovány nové přístupy – v tomto konkrétním výzkumu byly nejprve zařazeny specifické didaktické materiály do výuky – a následně jsou sbírána data přímo od žáků, která reflektují tyto materiály (Nezvalová, 2003). Tento druh akčního výzkumu jsem zvolila proto, že nejvíce odpovídal záměru mé diplomové práce, ale také proto, že globálním problémům není ve školních osnovách věnováno mnoho prostoru a nebylo tedy možné nejprve sbírat data z terénu a následně na základě akčních plánů učit, ale bylo potřeba

začít jednotlivé materiály přímo aplikovat a následně sbírat data, která rozhodnou o jejich efektivnosti.

Tento akční výzkum probíhal na mikroúrovni, tedy na úrovni jedné třídy (Janík, 2003) a měl celkem pět cyklů obsahujících čtyři fáze, které vyházejí z typu akčního výzkumu, jak jej přeložil z Alrichtera a Posche (1990) Tomáš Janík (Janík, 2003): akce – sběr dat – vyhodnocování dat – návrhy dalších nápadů pro praxi. Nejdříve byl ve třídě identifikován problém, kterým byl výběr didaktických materiálů při výuce o globálních problémech v rámci občanské výchovy, s tímto problémem přišel vstup do výzkumu. Poté došlo k výběru konkrétních globálních problémů, které budou v rámci výzkumu odučeny, kritéria výběru těchto problémů jsem popsala v teoretické části této práce. Dalším krokem byl průzkum dostupných materiálů, pro každou vyučovací jednotku byla naplánována výuka jednoho globálního problému za využití dvou didaktických materiálů. Vznikla tabulka materiálů z prozkoumaných metodik, tyto materiály měly být ve výzkumu použity. Také byly sestaveny dotazníky hodnotící použité výukové materiály, které žáci obdrželi na konci každé vyučovací jednotky. Posléze přišla na řadu reflexe konkrétní vyučovací jednotky a na základě reflexe vznikaly návrhy úprav těchto jednotek pro efektivnější využití vybraných didaktických materiálů. Po dokončení všech pěti cyklů proběhla analýza sesbíraných dat od žáků hromadně a v závěru byla formulována pedagogická doporučení pro další praxi.

Zvolila jsem tento typ výzkumu zvláště proto, že má velmi praktický charakter a umožňoval mi zkoumat problém vyskytující se v mé pedagogické praxi bez nutnosti zobecnění tohoto problému.

2.3.2 Metody získávání dat

Během výzkumu byly využity metody kvalitativního výzkumu s prvky kvantitativního výzkumu. Žáci obdrželi škálové dotazníky, jejichž součástí byly rovněž otevřené otázky, které měly testovat osvojené znalosti žáků a jejich hlubší pochopení problému. Tento způsob sběru dat jsem zvolila proto, že nebyl příliš časově náročný a byl tedy zařaditelný do vyučovacích jednotek. Zároveň výhodou této metody sběru dat je možnost data statisticky zpracovat, což napomáhá přehlednosti celkových výsledků. Dotazníky byly navrženy tak, aby byly srozumitelné pro všechny respondenty, zároveň aby jednotlivé otázky nepůsobily sugestivně či mnohoznačně.

Z výsledků dotazníků vyplývají numerické údaje, tedy kolik žáků považuje konkrétní materiál za efektivní či neefektivní, ale zároveň následnou indukcí výsledků otevřených otázek lze zjistit, jestli žák pochopil probíranou látku a jak dané problematice rozumí, což reflektuje skutečnou efektivitu tohoto materiálu.

První a druhá část dotazníku je stejná pro všechny výzkumné cykly, žáci zde vybírají svoji odpověď ze škály: silně souhlasím – souhlasím – nesouhlasím – silně nesouhlasím. Ve druhé fázi hodnotí obtížnost materiálů a jeho užitečnost opět pomocí škály. Třetí část dotazníku se liší pro každý využitý materiál, žáci zde rozhodují o tvrzeních, která vyplývají z cílů jednotlivých materiálů, zda jsou pravdivá či nikoli. Čtvrtou část dotazníku tvoří již zmiňované otevřené otázky, kde se žáci pokusí svými slovy popsat, definovat či vysvětlit určitý jev, který se v materiálu objevoval (dotazníky viz přílohy).

2.3.3 Zařazení globálních problémů do ŠVP konkrétní školy

Akční výzkum byl prováděn na Základní škole Josefa Ressla v Pardubicích, časová dotace pro občanskou nauku je jedna hodina týdně (ŠVP, ZŠ Josefa Ressla Pardubice, 2022). Výuka globálních problémů byla ve Školním vzdělávacím plánu této školy zařazena do sedmého ročníku v rámci ŠVP výstupů: „Žák jmenuje příklady globálních ekologických a lokálních problémů, vyjádří na ně svůj osobní názor a popíše jejich hlavní příčiny i možné důsledky pro život lidstva. Objasní souvislosti globálních a lokálních problémů, uvede příklady možných projevů a způsobů řešení globálních problémů na lokální úrovni – v obci, regionu.“ (ŠVP, ZŠ Josefa Ressla Pardubice, 2022, str. 354).

Na základě těchto očekávaných výstupů byl vytvořen tematický plán pro výuku občanské nauky v sedmém ročníku, jehož součástí jsou již konkrétní globální problémy. Během výzkumu bylo nutné držet se výstupů a učiva, které ŠVP definuje.

2.3.4 Výzkumný soubor a jeho popis

Akční výzkum byl prováděn v jedné třídě sedmého ročníku druhého stupně Základní školy Josefa Ressla v Pardubicích. Jedná se o skupinu 28 žáků, ve věku 12–13 let. Ve třídě je několik žáku se specifickými vzdělávacími potřebami, jako je dyslexie, dysortografie, částečná nedoslýchavost, hypoaktivita a poruchy chování. Výzkum byl prováděn tak, aby se mohli zapojit všichni žáci, vzhledem k jednotlivým specifickým

vzdělávacím potřebám konkrétních žáků byly pouze upravovány některé použité materiály (zjednodušení textu, vyznačení důležitých pasáží, více času na práci, …).

Výzkum se tedy týkal všech žáků sedmého ročníku, kteří navštěvují hodiny občanské výchovy vedené výzkumníkem. Žáci již absolvovali jeden rok výuky k občanství, ve kterém se ovšem nesetkali s tématikou globálních problémů či ekologie.

Před začátkem výzkumu byli žáci seznámeni s cílem výzkumu, jeho průběhem a možným přínosem, který by výzkum mohl mít na pedagogickou realitu, ve které se sami respondenti pohybují. Respondenti byli ochotni spolupracovat během práce s vybranými didaktickými materiály, v závěrečné části vyučovacích jednotek při vyplňování dotazníků někteří žáci nechtěli spolupracovat, odevzdali prázdný dotazník či dotazník nedokončený. Tento problém se objevil v pozdější fázi výzkumu, jednalo se však vždy o jednoho až dva žáky. Celkově výzkumná skupina přivítala tuto spolupráci, aktivně se jednotlivých iterací účastnili, respondenty zřejmě nadchla myšlenka, že se sami mohou podílet na zkvalitnění výuky a že právě jejich názor je velmi důležitý a bude využit k přípravě dalšího vyučování.

Vedení školy a rodiče žáků byli seznámeni s tím, že žáci budou součástí tohoto výzkumu, v jehož průběhu vyplní celkem 10 dotazníků. Všechny výsledky byly zcela anonymní, což mohlo pozitivně ovlivnit ochotu žáků zapojit se do výzkumu a motivovat je ke skutečným odpovědím.

2.4 Harmonogram výzkumu

Tab. 4 Harmonogram výzkumu

Časová dotace	**Vymezení plánu výzkumu**
Září 2022	Průzkum dostupných materiálů, zjišťování teoretického podkladu k výuce o globálních problémech, poznávání výzkumného souboru a jeho možností
Říjen 2022	Výběr metody získávání dat, sestavení škálových dotazníků
Listopad 2022	Konečný výběr materiálů pro akční výzkum, sestavení tabulky materiálů, které budou během výzkumu použity, vyřazení materiálů, které neodpovídají zvoleným kritériím
Listopad až prosinec 2022	Provedení pěti cyklů akčního výzkumu, reflexe odučených celků a tvorba návrhů pro úpravy v dalším cyklu, sběr dat
Leden 2023	Analýza dat získaných škálovými dotazníky a reflexí jednotlivých cyklů
Únor 2023	Závěry vyvozené z analýzy všech získaných dat, tvorba akčních plánů pro další praxi

2.5 Představení porovnávaných didaktických materiálů

Pro výzkum bylo použito celkem deset didaktických materiálů, pro každý cyklus výzkumu byly zapotřebí dva materiály, které žáci porovnávali. Po fázi průzkumu dostupných didaktických materiálů, které se věnují výuce globálních problémů na základní škole, bylo třeba tyto materiály roztřídit na vhodné a nevhodné pro výzkum, a to na základě několik kritérií. Prvním kritériem byla časová náročnost, bylo třeba vybrat takové materiály, jejichž časová náročnost nepřesáhne 20 minut, aby bylo možné v jedné vyučovací jednotce, která trvá 45 minut, zvládnou dva materiály a závěrečný dotazník.

Druhým kritériem pro výběr didaktických materiálů byl věk respondentů neboli materiály musely být vhodné pro žáky druhého stupně základní školy ve věku 12–13 let. V tomto bodě často nastává problém, že doporučený věk respondentů je pouze orientační, materiály musely být kriticky zhodnoceny s přihlédnutím na dosavadní zkušenost s touto výzkumnou skupinou a následně mohly být zařazeny materiály, které byly doporučovány mladším/starším žákům, ale pro tuto skupinu byla jejich obtížnost vyhovující.

Dalším kritériem byla jejich orientace na konkrétní globální problém, v případě tohoto výzkumu se tedy jednalo o problém ochrany životního prostředí, oteplování klimatu, rasové nesnášenlivosti, lidských práv a chudoby (kritéria výběru konkrétních globálních problémů viz teoretická část). Posledním kritériem byla jejich prostorová náročnost, protože třídy na této základní škole jsou poměrně přeplněny, není bohužel možné v počtu 28 žáků dělat pohybové aktivity a práce ve větších skupinách je rovněž hůře realizovatelná. Pro výzkum byly vzhledem k popsaným kritériím vybrány materiály audiovizuální, pracovní listy, didaktické texty pro 2. stupeň základní školy a zážitkové aktivity. Docházelo ke střídání práce s učebnicemi, materiálů s doložkou Ministerstva školství a tělovýchovy, materiálů od neškolských organizací i odborníků. Některé materiály byly pro potřeby žáků mírně pozměněny – rozsah, slovní zásoba.

2.5.1 Vybrané didaktické materiály pro výuku o ochraně životního prostředí

Pro tento globální problém jsem vybrala výukové video Ostrov odpadů – Packing a Wave – a pracovní list Přírodní bohatství: ochrana krajiny (příloha A).

Ostrov odpadů je osmiminutový animovaný snímek od španělského režiséra Edu Gleze, který ho natočil v roce 2022 (Česká filmová databáze).[7] Tento snímek představuje mladou dívku, která ztroskotá na opuštěném tropickém ostrově, tento ostrov ovšem připomíná spíše skládku odpadu, dívka se seznamuje s negativními důsledky nadměrného množství odpadu v oceánu, jeho vlivem na životy místních zvířat a přichází s iniciativou ostrov vyčistit (Jeden svět).[8] Tento krátký snímek v České republice distribuoval vzdělávací program Jeden svět, který vznikl a funguje pod záštitou Člověka v tísni (Jeden svět).[9] Jedná se o distribuci a tvorbu výukových lekcí, které reagují na aktuální společenské a ekologické problémy a dávají prostor k výuce pomocí filmu[10]. Snímek Ostrov odpadů byl zařazen do festivalu o lidských právech, který pro školy pořádal Jeden svět v roce 2022. Vybrala jsem tento snímek, protože odpovídá všem zvoleným kritériím a otevírá téma ochrany životního prostředí, rovněž inspiruje k vlastní angažovanosti. Časová náročnost tohoto materiálu je osm minut na video a deset minut na následnou reflexi. Výukové cíle: žák rozumí vztahům mezi člověkem a prostředím, ve kterém žije, jmenuje způsoby prevence znečištění životního prostředí, vymyslí možné nápravy vzniklých škod alespoň na lokální úrovni, přijímá základní principy ochrany přírody, vysvětlí pojem ekologie a ochrana životního prostředí.

Druhým materiálem je pracovní list, který se nachází v pracovním sešitě Hravá občanská výchova pro 7. ročník ZŠ a víceletých gymnázií (Gérinová, Zicháčková, Šrámková, 2017) od vydavatelství Taktik. Tento materiál se zabývá především ochranou krajiny a lidskému vlivu na krajinu, kdy se následně snaží žáky inspirovat k vlastnímu zapojení do ochrany životního prostředí. Je graficky hezky zpracovaný a je určen pro 7. třídy základních škol, jeho obtížnost by tedy měla odpovídat možnostem výzkumné skupiny. Vydavatelství Taktik uvádí, že tento výukový materiál byl zařazen do řízení o získání doložky MŠMT v roce 2022 a nyní se čeká na jeho schválení[11]. Časová náročnost pracovního listu je zhruba 15-20 minut. Výukové cíle: žák vysvětlí, jak lidská činnost ohrožuje životní prostředí, popíše změny, které člověk v krajině uskutečnil, jmenuje organizace, které se ochranou přírody zabývají a kriticky přemýšlí o své roli při ochraně životního prostředí.

[7] Dostupné z webových stránek České filmové databáze.
[8] Dostupné z webových stránek projektu Člověka v tísni.
[9] Dostupné z webového výukového portálu JSNS.
[10] Tamtéž.
[11] Dostupné z webových stránek nakladatelství Taktik.

2.5.2 Vybrané didaktické materiály pro výuku o globálním oteplování

Pro tento globální problém jsem opět zvolila audiovizuální materiál, tentokrát video z dílny ČTedu Globální oteplování a materiál z metodiky Občanská výchova: globální rozvojové vzdělávání v hodinách občanské výchovy – Očitá svědectví (příloha B, příloha C).

Výukový portál ČTedu je webovým portálem, který distribuuje výuková videa, je zdarma přístupný pro školy, ale i pro veřejnost. Kromě videí zde můžeme najít i další nápady do výuky, pracovní listy, didaktické hry a pořady (ČTedu).[12] Tento portál spadá pod Českou televizi a vznikl v reakci na distanční výuku během pandemie koronaviru v roce 2020, jeho prvotním cílem tedy bylo usnadnit domácí vzdělávání pro rodiče i vyučující a nabídnout podporu v do té doby pro české školství nepříliš probádanou oblast distanční výuky (Venturová, 2020).

Tento konkrétní materiál se zabývá skleníkovým efektem, dopady globálního oteplování a jejich důsledky na přírodu (ČTedu)[13] a je dlouhé necelých 13 minut, časová náročnost materiálu s následnou reflexí videa, která je nezbytnou součástí práce s tímto materiálem, je tedy zhruba 20 minut. Výukové cíle: žák rozumí pojmům skleníkové plyny a oteplování planety. Chápe souvislosti mezi produkcí oxidu uhličitého a oteplováním planety, vyjmenuje, jaké dopady má oteplování na obyvatele země.

Druhý materiál vyšel v metodice pro učitele, kterou vytvořila organizace ARPOK. Tato organizace se věnuje globálním tématům a jejich zapojení do výuky na českých školách, cílem této organizace je pomoci učitelům otevřeně mluvit o aktuálních tématech (ARPOK[14]). Kromě několika metodik nabízejí také výukové programy pro školy a semináře pro pedagogy.

Materiál obsahuje sedm textů, ve kterých lidé z různých částí světa popisují dopad klimatické změny na jejich život a prostředí, ve kterém žijí. Po přečtení textu mají žáci za úkol vyplnit pracovní list, ve kterém musejí zhodnotit dopady klimatické změny na život místních obyvatel. Doporučený čas pro tuto aktivitu je zhruba 30–45 minut, což neodpovídá zvoleným kritériím, pro výzkum jsem se rozhodla pracovat pouze

[12] Dostupné z webového portálu ČT Edu.
[13] Tamtéž.
[14] Dostupné z webových stránek ARPOK.

s jedním textem, časová náročnost by tedy měla být zhruba 20 minut, a to z důvodu kratší závěrečné reflexe, která se bude týkat pouze jednoho textu, avšak naskytne se příležitost tento text důkladněji reflektovat a žáci dostanou více prostoru pro vyjádření vlastního názoru. Tento materiál zároveň popisuje výukové cíle, které jsou (Hedrichová, 2019).

- „žák ukáže na mapě stát (oblast), ve které se projevily změny klimatu“
- „žák napíše, k jakým změnám došlo během poslední doby v konkrétní oblasti a zamyslí se nad tím, jak ovlivňují život zdejších lidí“.

2.5.3 Vybrané didaktické materiály pro výuku o rasové nesnášenlivosti

V této části výzkumu budu porovnávat dvě aktivity, které se týkají rasové nesnášenlivosti. Jedná se o aktivitu Vlakem po Evropě (viz příloha D), která je součástí knihy Výchova k toleranci a proti rasismu, druhou aktivitou je aktivita Kája (viz příloha E), která se nachází v učebnici Výchova k občanství 7 od nakladatelství Fraus.

Aktivita Vlakem po Evropě je zanesena v mnoha metodikách v mnoha adaptacích, v této knize Tatjana Šišková vytvořila šestnáct fiktivních osob, kterým přidělila národnost a určitý charakteristický rys, úkolem žáků bude vybrat, se kterými třemi cestujícími by chtěli/nechtěli jet vlakem po Evropě a proč. Opět pro úpravu časové náročnosti jsem se rozhodla omezit aktivitu pouze na výběr tří osob, se kterými by žáci nechtěli cestovat a na následnou debatu. Časová náročnost by se měla opět pohybovat mezi 15 a 20 minutami. Cíle aktivity jsou: „žák vnímá osobní i skupinové předsudky k ostatním lidem a menšinám, uvědomí si, jak „první dojem“ nebo negativní zkušenost poznamená naše budoucí chování.“ (Šišková, 2008, str. 168). Zároveň se žák seznámí s pojmem rasismus, debatuje o nesnášenlivosti a rovnosti, vysvětlí pojem diskriminace a ujasní si vlastní rozhodovací mechanismy a jejich opodstatnění.

Druhý materiál je z učebnice Občanská výchova 7, tato učebnice má doložku MŠMT[15], kterou získala v roce 2019, učebnice byla mnohokrát aktualizována, ve výzkumu bylo použito aktualizované vydání z roku 2021. V této aktivitě si žáci mohou ověřit, jestli jednají na základě předsudků či nikoli a mohou se zamyslet nad tím, odkud tyto předsudky pocházejí. Žáci dostanou čtyři otázky, ve kterých mají rozhodnout, jak bude vypadat život „Káji“, žáci ovšem z fotografie, která je k materiálu přiložena, nepoznají,

[15] Dostupné z webových stránek nakladatelství Fraus.

zda je Kája dvanáctiletá česká dívka či dvanáctiletý romský chlapec. Cíle této aktivity jsou: žák si uvědomuje, jaký vliv mají předsudky na naše jednání, pochopí existenci rasismu, vyzkouší si, jaké asociace a spojení vznikají nevědomky, kriticky zhodnotí ovlivnitelnost svého úsudku společenskými stereotypy.

2.5.4 Vybrané didaktické materiály pro výuku o lidských právech

Při výuce o globálním problému lidská práva žáci budou pracovat s vzdělávacím textem Deklarace lidských práv (příloha F), který je součástí praktické příručky Výchova demokratického občana: tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ. Druhým didaktickým materiálem bude aktivita z metodiky k workshopu Lidská práva – chraňme je, která vznikla pod záštitou Paměti národa (příloha G, příloha H).

Příručka Výchova demokratického občana byla vydána nakladatelstvím Raabe, které se soustředí na vydávání odborných publikací a materiálů využitelných ve školní praxi[16]. Tato konkrétní příručka vyšla v edici Dobrá škola, která je určena pro pedagogické pracovníky a nabízí mnoho aktivit, které podporují rozvoj klíčových kompetencí a výuku průřezových témat[17]. Žáci se díky pracovnímu listu Deklarace lidských práv dozví základní fakta potřebná k pochopení problematiky lidských práv a jejich ukotvení v právním systému. Výukové cíle, kterých by mělo být během vyučovací jednotky za použití tohoto materiálu dosaženo, jsou: žáci znají pojem všeobecná deklarace lidských práv, rozumí funkci této deklarace, chápou, co jsou lidská práva a vidí jejich propojenost s demokratickým světem.

Druhý materiál se skládá z animovaného video a didaktických karet. Na videu je popsán život Milušky Havlůjové, která v průběhu svého života mnohokrát zažila porušování lidských práv. Během projekce budou žáci pracovat s kartami, na kterých jsou zjednodušeně popsána jednotlivá lidská práva, úkolem žáků je, aby během projekce vybrali ta lidská práva, která byla za života M. Havlůjové porušena. V následné diskusi žáci přiblíží jednotlivé scény a budou debatovat o porušení lidských práv. Video má necelých 7 minut, celková náročnost této aktivity je 15-20 minut. Tento didaktický materiál je součástí doprovodné metodiky k workshopu o lidských právech (Benešová, Pavlok, Ouhrabková, 2015) a byl připraven pod záštitou sbírky Paměť národa, která

[16] Dostupné z webových stránek nakladatelství Raabe.
[17] Tamtéž.

sdružuje vzpomínky pamětníků napříč Evropou.[18] Konkrétněji byla tato aktivita zařazena do vzdělávacího projektu Příběhy našich sousedů, který vytváří reportáže o životě pamětníků.[19] Projekt Příběhy našich sousedů, stejně jako sbírka Paměť národa, je výtvorem neziskové organizace Post Bellum.[20] Ačkoli je tento výukový materiál původně zamýšlen pro žáky 8. a vyšší třídy, rozhodla jsem se jej použít pro svoji výzkumnou skupinu a to zejména kvůli jejich celkovému zájmu o české a československé moderní dějiny. Výukové cíle byly stanoveny pro celý workshop, jehož součástí je i výše popsaná metodika (Benešová, Pavlok, Ouhrabková, 2015, str. 3): „Žáci rozumí pojmu lidská práva, dokáží debatovat na téma lidských práv, čím je podmíněno jejich dodržování, a zda na to mají jako jedinci nějaký vliv, seznámí se s příběhy lidí, jejichž lidská práva byla porušena a tyto příběhy reflektují".

2.5.5 Vybrané didaktické materiály pro výuku o chudobě

Posledním globálním problémem, kterému se výzkum věnoval, je chudoba. Zde budou porovnávána aktivita „Jak to, že jsem vzadu" z metodiky Uprchlíci před tabulí (příloha I) a výukové texty „Konec chudoby" od společnosti ADRA (příloha J).

První aktivita je součástí metodické příručky Uprchlíci před tabulí, kterou vydalo středisko pro humanitární a rozvojovou spolupráci Diakonie (Kozmanová, Honzíková, Dvořáková, 2016). Jak autorky popisují v úvodu příručky, jedná se o neziskovou organizaci a příručka je zaměřena na globální rozvojové vzdělávání (zkráceně GRV). Tato příručka se věnuje migraci a všemu s ní spojeného (například i chudobě). Aktivitu „Jak to, že jsem vzadu" autorky popisují jako sociometrickou metodu, kdy žáci dostanou karty s životními příběhy lidí žijících v různých místech světa v rozdílných životních podmínkách. Žáci mají za úkol nejprve si důkladně přečíst svůj příběh a následně poslouchat otázky vyučujícího, pokud by na otázku odpověděli „ano", udělají krok vpřed. Pokud by odpověděli „ne", zůstanou stát na místě. Takto se žáci pohybují po třídě a na závěr žáci skončí na různých místech pomyslné osy. Při následné reflexi žáci sdílí příběhy a připomínají otázky, u kterých mohli postupovat a u kterých ne. Žáci zjistí, jak mohou vypadat životní podmínky lidí žijících v chudobě a mají možnost to porovnat s životem v České republice. Cílem této aktivity je (Kozmanová, Honzíková, Dvořáková, 2016. str. 22): „Žák se vcítí do problémů člověka, kterého

[18] Dostupné z webových stránek Paměť národa.
[19] Dostupné z webových stránek Příběhy našich sousedů.
[20] Tamtéž.

reprezentuje, pojmenuje faktory, které zúčastněné osoby hendikepují, nebo jim naopak ulehčují situaci, definuje význam slov privilegium, zvýhodnění, rovné šance“. Kromě toho žák zjistí, co je to chudoba, co vše v životě člověka chudoba ovlivňuje a zamyslí se nad chudobou ve své zemi.

Druhým materiálem jsou výukové texty od společnosti ADRA z roku 2019 a pojednávají o výuce v globálních souvislostech s ohledem na 17 cílů udržitelného rozvoje. Jedná se o mezinárodní organizaci, která se snaží pomáhat lidem v tíživých životních situacích a také se snaží o dosažení určitých změn ve společnosti (Foltýnová, Kohoutová, Šrůtková, 2019). Kromě toho se společnost ADRA zajímá o rozvojové projekty, globální rozvojové vzdělávání a globální problémy. V aktivitě Příběh čtyř zemí žáci obdrží text o jedné zemi (Rusko, Kambodža, Moldavsko, Zambie), mají za úkol příběh přečíst, následně představit svoji postavu z příběhu a popsat, s jakými problémy se potýká. Během toho se zamyslí nad otázkami: Žijí ve Vaší zemi chudí lidé? Kdo je vlastně „chudý“? A co to znamená? Jak lze měřit chudobu? Na základě této aktivity by žáci měli: „určit nejvíce ohrožené oblasti a skupiny obyvatel, diskutovat o problémech s chudobou spojených, uvědomit si rozdílné příčiny a důsledky chudoby, uvažovat o možných řešeních“ (Foltýnová, Kohoutová, Šrůtková, 2019, str. 1).

2.6 Popis jednotlivých iterací a sběr dat

V této podkapitole se budu blíže věnovat popisu konkrétních iterací, sběru dat z těchto iterací a jejich analýze. Popíši způsob, jakým jsem s vybraným materiálem pracovala, také zahrnu následnou reflexi vyučovací jednotky. Celkem tedy proběhlo pět iterací neboli cyklů akčního výzkumu, v každém cyklu se výzkum zaměřoval na jiný globální problém za využití výše představených didaktických materiálů a na závěr každé iterace obdrželi žáci dva škálové dotazníky, jejichž součástí byly i otevřené otázky.

Otázky byly položeny tak, aby poskytly co nejvíce informací o efektivnosti výukového materiálu a naplnění cílů, kterými se vyučující snaží tímto materiálem dosáhnout. Výsledky byly vyhodnoceny pomocí procentuálního výpočtu, zaokrouhleny na celá čísla a zaneseny do tabulek.

Závěrečné otevřené otázky byly jiné pro každou iteraci a porovnávaný didaktický materiál. Tyto otázky byly navrženy tak, aby z nich vyplývaly skutečné znalosti, které žáci díky didaktickému materiálu získali. Ačkoli se jednalo o otázky týkající se jednoho

globálního problému, pro oba didaktické materiály se otázky zaměřovali na různá podtémata. Jednotlivé odpovědi byly parafrázovány, protože respondenti se dopouštěli gramatických či významových chyb. Podstata odpovědi byla vždy zachována a uvedena v rámci každé iterace.

2.6.1 Iterace 1: Ochrana životního prostředí

Výzkumná skupina se během této vyučovací jednotky skládala z 26 žáků, žáci nejdříve pracovali s výukovým videem Ostrov odpadů, v následné reflexi po filmu se žáci věnovali otázkám: Jaký dojem ve vás film zanechal? Líbil se vám ostrov, na kterém dívka ztroskotala? Poté žáci sdíleli své vlastní zkušenosti s odpadem v přírodě ve svém okolí případně v blízkosti moře či oceánu. Debata se rovněž věnovala tématice šetrnějšího nakupování a recyklace. Žáci se seznámili s pojmem ekologie a ochrana přírody a snažili se přijít s vlastními návrhy, jak by sami mohli k ochraně přírody přispět.

Pracovní list od společnosti Taktik naopak dělal žákům při hodině podstatně větší obtíže, čtvrtý úkol z pracovního listu, který zní „Napiš zprávu o stavu životního prostředí v České republice či místním regionu za 50 let.“ byl pro žáky těžko uchopitelný a zároveň měli problém s vyhledáváním informací týkajících se tohoto tématu. Při vyhledávání informací žáci mohli spolupracovat ve dvojicích a využívat digitální technologie (mobilní telefony či školní tablety) i přes to se mnoha žákům nepodařilo tento úkol splnit. Ostatními úkoly žáci úspěšně prošli.

V závěru této vyučovací jednotky žáci obdrželi dotazník jedna a dotazník dva (příloha K, příloha L), ve kterých hodnotili efektivitu využitých výukových materiálů.

Otázka č. 1: Rozuměl/a jsem, o čem materiál byl.

Tab. 5 Porozumění výukovému materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	23	70	7	0
Materiál 2	12	57	23	8

Z tabulky č. 5 vyplývá, že první materiál byl pro většinu žáků srozumitelnější než materiál druhý, který jim činil časté obtíže. Tento výsledek je v souladu s reflexí vyučovací jednotky.

Otázka č. 2: Materiál mi předal nové informace.

Tab. 6 Nové informace z výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	20	73	7	0
Materiál 2	12	50	30	8

V této tabulce je poměrně velký rozdíl mezi oběma materiály, velká část respondentů se nedomnívala, že jim druhý materiál přinesl nové informace, což je zajímavé obzvláště z toho důvodu, že součástí tohoto materiálu byly pojmy, se kterými se žáci mohli setkat poprvé, např. Greenpeace, ekologie či pojem globální.

Otázka č. 3: Materiál mi pomohl v učení.

Tab. 7 Pomoc výukového materiálu v učení

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	19	45	30	6
Materiál 2	19	38	35	8

Z tabulky je zřejmé, že respondenti považovali tyto materiály za podobně nápomocné čip nenápomocné v učení, oba materiály mají nadpoloviční většinu kladných odpovědí, ale rozdíl není tak markantní.

Otázka č. 4: Materiál mě bavil.

Tab. 8 Zábavnost výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	30	62	8	0
Materiál 2	8	42	38	12

Po zhodnocení této otázky z výsledků vyplývá, že edukační video respondenti označili za zábavnější, tento výsledek není nijak překvapivý, žáci základních škol spíše vítají audiovizuální materiály.

Otázka č. 5: Díky materiálu jsem pochopil/a probírané téma.

Tab. 9 Pochopení učiva díky výukovému materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	10	53	30	7
Materiál 2	13	50	30	7

Většina respondentů označila oba materiály za přínosné v otázce pochopení zaštiťujícího tématu, kterým zde byla ochrana životního prostředí. Výsledky jsou velmi vyrovnané, pracovní list poskytoval návodné otázky, jejichž zodpovězením žáci získávali nové poznatky, zatímco edukační video žákům přímo předkládalo informace týkající se dané problematiky.

Otázka č. 6: Materiál byl podle mě:

Tab. 10 Náročnost výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	velmi jednoduchý	jednoduchý	normální	obtížný	velmi obtížný
Materiál 1	45	30	25	0	0
Materiál 2	6	25	25	38	6

Z tabulky je zřejmé, že velká část respondentů hodnotila druhý materiál jako obtížný či velmi obtížný, zatímco první matriál takto nehodnotil jediný respondent. Tento výsledek bylo možné předvídat již z průběhu této iterace, kdy žáci během práce s pracovním listem naráželi na mnohé obtíže s porozuměním jednotlivým cvičením (jako bylo popsáno výše).

Otázka č. 7: Celkově video vnímám jako:

Tab. 11 Celkové vnímání výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	Užitečný	Zbytečný
Materiál 1	85	15
Materiál 2	77	23

Výsledky tabulky č. 11 ukazují, že první materiál byl respondenty vyhodnocen jako užitečnější.

Otázka č. 8: Zakroužkuj, zda je tvrzení pravdivé či nikoli.

Materiál 1:

- Tvrzení 1: *Odpad, který vyprodukujeme, nemůže ovlivnit zvířata žijící ve volné přírodě.*
- Tvrzení 2: *Recyklace je proces nakládání s odpadem, který vede k jeho dalšímu využití.*

Tab. 12 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 1

Tvrzení:	Pravda	Lež
Tvrzení 1	4	96
Tvrzení 2	73	27

Většina respondentů správně odpověděla na obě tvrzení, ačkoli pojem recyklace 27 % žáků zřejmě správně nepochopilo, na vině bude nejspíš debata, která následovala po filmu, v této debatě bude třeba v budoucnu pojem více rozvést, předpokládala jsem, že žáci sedmého ročníku jsou již s procesem recyklace seznámeni, ale jak ukazuje tabulka, někteří respondenti tomuto pojmu správně nerozumí.

Materiál 2:

- Tvrzení 1: *Ekologické hnutí Greenpeace působí pouze v České republice.*
- Tvrzení 2: *Životní prostředí se neustále zhoršuje.*

Tab. 13 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 2

Tvrzení:	Pravda	Lež
Tvrzení 1	80	20
Tvrzení 2	96	4

Oběma tvrzením většina respondentů správně porozuměla, druhé tvrzení bylo však pro žáky zřejmější.

Závěrečné otevřené otázky:

Respondenti odpovídali na dvě otevřené otázky, které se týkaly porovnávaných materiálů. Pro příklad uvedu některé z odpovědí.

Materiál 1: *Uveďte alespoň dva příklady, jak lze chránit životní prostředí před nadměrným množstvím odpadů.*

- kupovat méně plastů
- třídit odpad
- nevyhazovat odpadky v přírodě
- neházet odpadky do vody
- kupovat věci, které nemají plastový obal
- používat věc vícekrát
- sbírat odpadky, když jsme na procházce v přírodě
- kupovat jen to, co opravdu potřebujeme

Žáci se v odpovědích většinou shodovali, z odpovědí vyplývá, že žáci za nejčastější způsob znečišťování životního prostředí považují plastové odpady. Minimum respondentů se ve své odpovědi zaměřilo na redukci produkce odpadu, spíše se zaměřovali na nakládání s odpadem. Někteří respondenti odpovídali neurčitě, jako např.: neznečišťovat životní prostředí. Všichni respondenti dokázali uvést alespoň dva příklady, všechny odpovědi se vztahovaly k probíranému tématu.

Materiál 2: *Na základě pracovního listu vysvětli, jak člověk krajině škodí a jak jí naopak pomáhá.*

- vyhazuje odpadky
- znečišťuje ji
- kácí lesy
- znečišťuje vodu
- uklízí odpadky
- kácí nemocné stromy
- staví budovy, města
- buduje přírodní rezervace

Většina respondentů se omezila hlavně na vyjmenovávání jednotlivých kladů a záporů zásahů člověka do krajiny a jeho vlivu na přírodu, místo obsáhlejšího vysvětlování. Škála odpovědí nebyla příliš široká, většina respondentů považovala znečišťování lesů, vody a ovzduší za škodlivé pro krajinu. Někteří respondenti považovali za pomoc krajině např. výstavbu různých budov a měst, což svědčí o jejich nepřesném pochopení tématu. Jiní za pomoc krajině označili zmírňování nešetrného přístupu člověka ke krajině, jako je šetření vodou, neodhazování odpadků, sbírání odpadků, aj. Malá část respondentů se věnovala problematice kácení stromů, což označila za pozitivní i negativní jev. Respondentům se spíše dařilo vyjmenovávat, jak člověk krajině škodí nežli naopak. Pouze dva respondenti zahrnuli do ochrany krajiny chráněné krajinné oblasti, přírodní parky, rezervace aj.

2.6.2 Iterace 2: Globální oteplování

Během této vyučovací jednotky bylo přítomno 26 žáků, tedy výzkumná skupina měla 26 respondentů. Žáci se nejprve setkali s prvním materiálem, a to videem z dílny ČTedu na téma globální oteplování. Žáci na video reagovali spíše pozitivně, nebylo na ně příliš

dlouhé, věnovali mu pozornost. Po videu opět následovala krátká reflexe, žáci pokládali doplňující otázky ohledně skleníkového efektu, který jsme si pro zopakování zakreslili na tabuli a díky informacím, které žáci získali ve videu, sami tento model popisovali a doplňovali.

Druhým materiálem byl vzdělávání text Očitá svědectví, jak jsem již vysvětlovala při představování jednotlivých vybraných materiálů, rozhodla jsem se pro účely této hodiny využít pouze první text, který se věnoval úbytku vody v Číně. Pro několik žáků se specifickými vzdělávacími potřebami jsem v textu barevně rozlišila pasáže, které jim mohou pomoci při hledání odpovědí do pracovního listu, aby se v textu lépe orientovali, ale také aby se pro ně zkrátila délka textu a oni se mohli věnovat oběma částem úkolu. Všichni žáci dokázali pracovní list vyplnit, žáci se v textu poměrně dobře orientovali, většině slovní zásoby rozuměli, neznali pouze slovo „permafrost“, které bylo třeba vysvětlit. Při závěrečné kontrole se ukázalo, že někteří žáci si nebyli jistí, jak informaci, kterou v textu našli, mohou vysvětlit vlastními slovy, neodpovídali tedy na jednotlivé otázky, ale na místo odpovědi přepsali větu/krátkou pasáž, ve které se informace nacházela. Bylo tedy třeba s žáky odpovědi projít a společně říct, co daný úsek vlastně znamená a co z něj vyplývá.

Odpovědi ze závěrečných dotazníků (příloha M, příloha N) jsou opět zaznamenány do tabulek v procentech. Z této iterace musel být vyřazen jeden dotazník jednoho respondenta, a to z důvodu, že tento respondent neodpověděl na většinu otázek týkajících se materiálu jednu i dva. Celkově tedy byly zpracovány výsledky od 25 respondentů.

Otázka č. 1: Rozuměl/a jsem, o čem materiál byl.

Tab. 14 Porozumění výukovému materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	20	76	4	0
Materiál 2	20	72	8	0

Oba materiály byly respondenty vyhodnoceny jako srozumitelné, pouze jeden respondent neporozuměl prvnímu materiálu a dva respondenti neporozuměli druhému materiálu, což je z celkového počtu 25 respondentů velmi malá část a materiály lze tedy považovat za srozumitelné pro tuto výzkumnou skupinu.

Otázka č. 2: Materiál mi předal nové informace.

Tab. 15 Nové informace z výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	28	60	12	0
Materiál 2	24	76	0	0

Dle odpovědí, které byly zaneseny do tabulky č. 15, druhý materiál přinesl respondentům více nových informací než materiál první, což je poměrně nečekaný výsledek, vzhledem k tomu, že edukační video z dílny ČTedu bylo faktografické a zaměřovalo se na všeobecné poznatky o globálním oteplování, zatímco text Očitá svědectví se zaměřoval na jednu konkrétní oblast a dopady, které globální oteplování na tuto oblast má. Dle výsledků lze hodnotit, že pro žáky byl konkrétní příběh popsán v materiálu 2 informativnější.

Otázka č. 3: Materiál mi pomohl v učení.

Tab. 16 Pomoc výukového materiálu v učení

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	16	56	24	4
Materiál 2	16	72	12	0

Výsledky z tabulky č. 15 jsou v souladu s výsledky z tabulky č. 16, kde žáci opět vybrali materiál 2 jako efektivnější, ačkoli (jak již bylo zmíněno výše) materiál 1 představoval mnoho všeobecných faktografických údajů.

Otázka č. 4: Materiál mě bavil.

Tab. 17 Zábavnost výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	16	68	12	4
Materiál 2	12	56	28	4

Stejně jako v první iteraci, i zde bylo edukační video zhodnoceno jako zábavnější v porovnání s výukovým textem a pracovním listem.

Otázka č. 5: Díky materiálu jsem pochopil/a probírané téma.

Tab. 18 Pochopení učiva díky výukovému materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	16	64	20	0
Materiál 2	20	72	8	0

Z tabulky vyplývá, že materiál 2 shledali respondenti jako méně nápomocný v otázce porozumění globálnímu oteplování.

Otázka č. 6: Materiál byl podle mě:

Tab. 19 Náročnost výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	velmi jednoduchý	jednoduchý	normální	obtížný	velmi obtížný
Materiál 1	24	40	36	0	0
Materiál 2	16	28	52	4	0

Edukační video nebylo obtížné pro žádné respondenty, naopak vzdělávací text několik málo respondentů za obtížný označilo. Stále však nadpoloviční většina respondentů označila oba materiály za velmi jednoduché až normální.

Otázka č. 7: Celkově materiál vnímám jako:

Tab. 20 Celkové vnímání výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	Užitečný	Zbytečný
Materiál 1	92	8
Materiál 2	88	12

Oba materiály byly většinou respondentů zhodnoceny jako užitečné, avšak edukační video bylo dle žáků užitečnější než vzdělávací text, což je zajímavý výsledek s přihlédnutím k výsledkům tab. č. 15 a 16, kdy žáci za přínosnější pro jejich vzdělávání označili materiál 2.

Otázka č. 8: Zakroužkuj, zda je tvrzení pravdivé či nikoli.

Materiál 1:

- Tvrzení 1: *Vyšší produkce oxidu uhličitého otepluje naši planetu.*
- Tvrzení 2: *Oteplování negativně ovlivňuje lidi a zvířata žijící na naší planetě.*

Tab. 21 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 1

Tvrzení:	Pravda	Lež
Tvrzení 1	92	8
Tvrzení 2	92	8

Většina respondentů kladně odpověděla na předložená tvrzení, jak vyplývá z tabulky č. 21. Byly tedy splněny výukové cíle, kterých mělo být pomocí tohoto materiálu dosaženo.

Materiál 2:

- Tvrzení 1: *V oblasti, o které se v materiálu píše, došlo ke snížení teploty a tím ke zlepšení klimatu.*
- Tvrzení 2: *Globální oteplování pozitivně ovlivňovalo život lidí v dané oblasti.*

Tab. 22 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 2

Tvrzení:	Pravda	Lež
Tvrzení 1	32	68
Tvrzení 2	32	68

Z tabulky č. 22 vyplývá, že většina respondentů správně odpověděla na obě tvrzení, avšak správné odpovědi zde měli mnohem nižší zastoupení než v tvrzeních týkajících se materiálu 1 (viz tabulka č. 21).

Otevřené otázky:

Opět se jednalo o rozdílné otázky pro jednotlivé materiály. Pro příklad uvádím některé z odpovědí.

Materiál 1: *Uveďte jeden příklad zmíněný ve videu, jakým globální oteplování ovlivňuje život na Zemi.*

- tají ledovce
- zvířata se stěhují
- budou se zvyšovat hladiny vody a nebude kde bydlet
- umírají tučňáci

Respondenti ve svých odpovědích zmínili všechny příklady, které byly uvedeny ve videu. Nejčastěji vyskytující se odpovědí bylo stěhování a vymírání zvířat z důvodu globálního oteplování. Někteří respondenti do svých odpovědí zařadili prognózy, které ve videu popisovaly možný vývoj tání ledovců, při kterém by mohla zmizet významná

světová metropole. Jiní respondenti zřejmě nepozorně četli otázku a popisovaly, jaké důsledky by mohlo mít globální oteplování v budoucnu. Celkově lze zhodnotit tuto otevřenou otázku za úspěšně zodpovězenou.

Materiál 2: *Co je podle tebe globální oteplování?*

- zvyšování teploty Země
- v zimě není tolik sněhu
- venku je více stupňů
- celý svět je teplejší
- oteplování planety způsobené lidmi
- oteplování planety způsobené skleníkovými plyny
- zvyšování teploty, kvůli kterému je málo vody

Odpovědi na tuto otázku byly od všech respondentů téměř totožné. Nikdo z respondentů nezpochybnil globální oteplování, všichni ho spojovali se zvyšující se teplotou Země. Zároveň nikdo z respondentů detailněji tento proces nepopisoval. Pouze malá část respondentů uváděla podrobnější informace, jako třeba příčiny globálního oteplování či jeho důsledky. Někteří respondenti namísto definice uvedli příklad, který si s globálním oteplováním spojují, jako je nedostatek sněhu či nezvykle vysoké letní teploty.

2.6.3 Iterace 3: Rasová nesnášenlivost

První aktivitou, která se objevila v této vyučovací jednotce zaměřené na rasovou nesnášenlivost, byla aktivita Ve vlaku. Žákům, kterých bylo během této iterace přítomno 28, bylo promítnuto zadání aktivity spolu s pokyny, aby vybrali ze seznamu ty cestující, se kterými by nechtěli sdílet kupé vlaku. Žáci dostali pět minut, aby si situaci rozmysleli a zapsali si tyto tři pasažéry do sešitu. Následovala diskuse, kde žáci zodpovídali následující otázky:

- Podle čeho jste se rozhodovali? Věk, země původu, povolání, stav, …
- Byl tam někdo, koho jste na první pohled vyřadili? Co vás na této osobě odradilo?
- Vybírali jste osoby na základě vlastní zkušenosti?

Po první části debaty měli žáci za úkol představit si, že oni sami by se ocitli na seznamu nežádoucích pasažérů a opět se měli pokusit zodpovědět návodné otázky. V této části

vedli debaty ve dvojicích či trojicích a až posléze sdíleli závěry své debaty zbytku třídy. Návodnými otázkami bylo:

- Jak byste se cítili?
- Přišlo by Vám to spravedlivé?
- Chtěli byste, aby Vás někdo hodnotil podle Vaší barvy pleti a zemi původu?

Nejobtížnější pro žáky bylo vybrat tři pasažéry, se kterými by nechtěli cestovat, na seznamu si vybrali více osob, se kterými by kupé nesdíleli a proces prioritizace činil některým žákům problém. Nakonec se všem povedlo seznam dokončit.

Během debat se žáci aktivně účastnili, sdíleli svoje názory a zkušenosti. Důležitým okamžikem bylo, že žáci reagovali jeden na druhého a navzájem spolu souhlasili nebo si oponovali. Aktivita žáky rozhodně zaujala a zaktivizovala je.

V druhé aktivitě dostali žáci do dvojic pracovní list a opět měli několik minut, aby list vyplnili a prodiskutovali. Následně jsme jejich odpovědi a hlavně důvody, proč tak odpověděli, sdíleli. Mnoho žáků nerozumělo, proč by se jejich odpovědi měli lišit v závislosti na tom, jestli je Kája bílé pleti či romského původu. Naopak velké rozdíly dělali v tom, zda je Kája dívka nebo chlapec, velmi se lišil životní plán, který pro Káju podle pohlaví vybrali.

Na závěr iterace respondenti opět obdrželi dotazníky (příloha O, příloha P), jeden dotazník musel být opět vyřazen, a to z důvodu, že jeden respondent do dotazníku připisoval vlastní kolonky hodnocení a takové odpovědi nemohly být zařazeny do výzkumu.

Na základě odpovědí od 27 respondentů byla získána tato data:

Otázka č. 1: Rozuměl/a jsem, o čem materiál byl.

Tab. 23 Porozumění výukovému materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	40	56	0	4
Materiál 2	44	52	4	0

Oba materiály byly podobně srozumitelné pro většinu žáků, ačkoli pro malou skupinu respondentů, kteří materiály označili za nesrozumitelné, byl první materiál obtížnější a získal více odpovědí „silně nesouhlasím“.

Otázka č. 2: Materiál mi předal nové informace.

Tab. 24 Nové informace z výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	33	44	12	11
Materiál 2	26	37	30	7

Materiál 2 respondenti vyhodnotili za méně efektivní v otázce předání nových informací.

Otázka č. 3: Materiál mi pomohl v učení.

Tab. 25 Pomoc výukového materiálu v učení

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	33	56	4	7
Materiál 2	26	60	11	3

Z výsledků uvedených v tabulce č. 25 vyplývá, že žáci oba materiály označili za nápomocné v učení, lepší zpětnou vazbu získal materiál 1.

Otázka č. 4: Materiál mě bavil.

Tab. 26 Zábavnost výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	44	44	8	4
Materiál 2	40	37	15	8

Z tabulky je zřejmé, že materiál 1 zaujal více respondentů, vzhledem k tomu, že tento materiál zřejmě proto, že tento materiál byl „zážitkový“, stejně tak z průběhu iterace bylo viditelné, že žáci byli mnohem více odhodlaní do první aktivity a měli o ni větší zájem.

Otázka č. 5: Díky materiálu jsem pochopil/a probírané téma.

Tab. 27 Pomoc výukového materiálu v pochopení tématu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	37	55	4	4
Materiál 2	37	56	7	0

Ačkoli vzhledem k výsledkům tabulek č. 24 a č. 25 respondenti označili za informativnější a více nápomocný při učení materiál 1, z tabulky č. 27 vyplývá,

že k pochopení tématu nadřazeného těmto aktivitám – tématu rasové nesnášenlivosti – žákům více pomohl druhý materiál.

Otázka č. 6: Materiál byl podle mě:

Tab. 28 Náročnost výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	velmi jednoduchý	jednoduchý	normální	obtížný	velmi obtížný
Materiál 1	37	33	25	5	0
Materiál 2	37	34	29	0	0

Z tabulky vyplývá, že většina respondentů oba materiály vyhodnotila jako velmi jednoduché až normální, pouze malá část respondentů označila materiál 1 za obtížný, což se opět vzhledem k průběhu iterace, jak je popsáno výše, dalo předpokládat.

Otázka č. 7: Celkově materiál vnímám jako:

Tab. 29 Celkové vnímání výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	Užitečný	Zbytečný
Materiál 1	92	8
Materiál 2	93	7

Oba materiály respondenti většinově označili za užitečné.

Otázka č. 8: Zakroužkuj, zda je tvrzení pravdivé či nikoli.

Materiál 1:

- Tvrzení 1: *Barva pleti nerozhoduje o tom, jaký člověk je.*
- Tvrzení 2: *Je správné hodnotit celou skupinu lidí podle chování jednotlivce.*

Tab. 30 Odpověď žáků na otázku z výukového materiálu 1

Tvrzení:	Pravda	Lež
Tvrzení 1	93	7
Tvrzení 2	7	93

Z výsledků je očividné, že většina respondentů správně označila obě tvrzení za pravdivá.

Materiál 2:

- Tvrzení 1: *Předsudky mohou negativně ovlivnit, co si myslíme.*
- Tvrzení 2: *Pokud někdo nedá člověku romského původu práci pouze kvůli jeho barvě pleti, je to rasismus.*

Tab. 31 Odpověď žáků na otázku z výukového materiálu 2

Tvrzení:	Pravda	Lež
Tvrzení 1	89	11
Tvrzení 2	70	30

Jak je uvedeno v tabulce, respondenti většinově správně označili tvrzení věnující se předsudkům, naopak pojem rasismus a příklad diskriminace, který byl uveden ve druhém tvrzení, 30 % respondentů nezodpovědělo správně.

Otevřené otázky:

Respondenti se tentokrát věnovali otázkám týkajících se materiálů zaměřených na rasovou nesnášenlivost.

Některé z odpovědí uváděly:

Materiál 1: *Co jsou to předsudky?*

- nevím
- když někoho soudíme
- když si o někom něco myslíme, ale nevíme, jestli je to pravda
- názory, které ovlivňují, co si myslíme
- názory, které nejsou naše
- když někomu vyčítáme něco, co neudělal

Tato otázka byla pro respondenty velmi obtížná, některé odpovědi byly nejasné, nic neříkající. Zhruba čtvrtina respondentů odpověděla „Nevím“, ale ostatní odpovědi byly poměrně přesné a vzhledem k věku respondentů obstojně formulované. Obecně žáci předsudky spojovali s odsuzováním či unáhlenými soudy.

Materiál 2: *Co je to rasismus?*

- když má někdo rád určitou rasu a ostatní ho za to soudí
- Když útočíme na člověka jiné rasy
- Když považujeme člověka jiné rasy za méněcenného
- Nenávist vůči lidem jiné barvy pleti
- Když někdo někoho hodnotí kvůli barvě pleti nebo místa, odkud pochází
- Urážení a nerespektování lidí jiné rasy
- Něco špatného

- Když hodnotíme, jak někdo jiný vypadá
- Znamená to, že jsme všichni jiní
- Když má někdo předsudky o člověku jiné barvi pleti

Respondenti až na několik výjimek vystihli podstatu rasismu, mnohokrát popisovali konkrétní příklady a situace, na kterých vysvětlovali nenávist či diskriminaci. Pouze dva respondenti, jak je zřejmé v příkladech odpovědí, správně nepochopili, co to rasismus je a tento pojem zaměnili. Celkově byly tyto odpovědi obsáhlé, nikdo nevynechal tuto otázku ani neopověděl nejednoznačně.

2.6.4 Iterace 4: Lidská práva

V této vyučovací jednotce se žáci věnovali tématu lidských práv. Seznámili se s Deklarací lidských práv a pojmem lidská práva jako takovým. K tomu jim sloužil první materiál, kterým byl výukový text o Deklaraci lidských práv. Opět pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byl text barevně rozčleněn a byly zvýrazněný nejdůležitější pasáže.

Žáci měli při práci s textem splnit několik úkolů:

- označit v textu slova, která neznají
- vypsat funkce Deklarace lidských práv
- definovat, co jsou to lidská práva

Slova, která žáci neznali a bylo nutné je vysvětlit: privilegium, morálně, OSN a odifikovat. Po vysvětlení neznámých slov žáci úspěšně splnili další dva úkoly.

Druhou aktivitou byl příběh Milušky Havlůjové, žáci nejprve obdrželi karty s jednotlivými lidskými právy a měli několik minut, aby si karty rozmístili po lavici a přečetli, případně požádali o vysvětlení práva, kterému zcela nerozuměli. Dále žáci zhlédli krátký animovaný film o životě Milušky Havlůjové, během této projekce měli za úkol vybrat ta lidská práva, která byla podle nich v příběhu porušena. Následně popisovali scény, ve kterých byla tato práva porušena a odůvodňovali, jak byla porušena. I přes to, že žáci nemohli zcela rozumět všem historickým událostem, které se ve filmu objevovali, všechny úkoly splnili a dokázali o tématu debatovat.

Byly posbírány výsledky dotazníkového šetření (příloha Q, příloha R) od 22 respondentů:

Otázka č. 1: Rozuměl/a jsem, o čem materiál byl.

Tab. 32 Porozumění obsahu výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	27	69	4	0
Materiál 2	54	41	5	0

Z tabulky vyplývá, že oba materiály byly pro žáky srozumitelné, což je velmi důležitý údaj, vzhledem k tomu, že materiál 2 byl původně navržen pro žáky 8.–9. tříd základních škol a studenty středních škol.

Otázka č. 2: Materiál mi předal nové informace.

Tab. 33 Nové informace z výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	32	60	8	0
Materiál 2	50	45	5	0

Jak ukazují údaje v tabulce č. 33, oba materiály respondenti označili za informativní.

Otázka č. 3: Materiál mi pomohl v učení.

Tab. 34 Pomoc výukového materiálu v učení

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	23	54	23	0
Materiál 2	45	55	0	0

Z tabulky vyplývá, že materiál 2 byl respondenty označen za nápomocnější v učení, žáci tedy za nápomocnější považovali aktivitu věnovanou jednotlivým lidským právům a jejich uplatnění v praxi, než teoretickým poznatkům týkajících se vzniku lidských práv a základní terminologie.

Otázka č. 4: Materiál mě bavil.

Tab. 35 Zábavnost materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	23	40	27	10
Materiál 2	40	50	5	5

I z této tabulky vyplývá, že edukační video bylo pro respondenty zábavnější než vzdělávání text, opět se jedná o výsledek, který je v souladu s hodnocením ostatních audiovizuálních materiálů.

Otázka č. 5: Díky materiálu jsem pochopil/a probírané téma.

Tab. 36 Pomoc výukového materiálu v pochopení učiva

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	18	41	41	0
Materiál 2	45	45	10	0

Jak ukazují výsledky v tabulce č. 36, materiál 2 respondenti vyhodnotili jako nápomocnější v otázce pochopení globální problematiky lidských práv.

Otázka č. 6: Materiál byl podle mě:

Tab. 37 Náročnost výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	velmi jednoduchý	jednoduchý	normální	obtížný	velmi obtížný
Materiál 1	18	27	55	0	0
Materiál 2	18	50	32	0	0

Oba materiály byly pro respondenty velmi jednoduché – normální, opět vzhledem k tomu, že materiál 2 byl původně navržen pro žáky vyššího věku, než jakého věku byli respondenti, je tento výsledek překvapivý.

Otázka č. 7: Celkově video vnímám jako:

Tab. 38 Celkové zhodnocení výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	Užitečný	Zbytečný
Materiál 1	77	23
Materiál 2	95	5

Z tabulky je zřejmé, že oba materiály byli respondenty označeny za užitečné, ačkoli více prakticky zaměřený materiál 2 respondenti určili jako užitečnější.

Otázka č. 8: Zakroužkuj, zda je tvrzení pravdivé či nikoli.

Materiál 1:

- Tvrzení 1: *Lidská práva získáme až v 18 letech.*
- Tvrzení 2: *Všeobecná deklarace lidských práv popisuje práva, která náleží každému člověku.*

Tab. 39 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 1

Tvrzení:	Pravda	Lež
Tvrzení 1	5	95
Tvrzení 2	95	5

Z výsledků tabulky č. 39 je viditelné, že většina respondentů správně označila obě tvrzení, výukové cíle této aktivity byly tedy dle těchto výsledků splněny.

Materiál 2:

- Tvrzení 1: *Není důležité dodržovat všechna lidská práva, stačí dodržovat některá.*
- Tvrzení 2: *Dodržování lidských práv bylo v naší zemi vždy samozřejmostí.*

Tab. 40 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 2

Tvrzení:	Pravda	Lež
Tvrzení 1	10	90
Tvrzení 2	36	64

Z této tabulky vyplývá, že respondenti pochopili důležitost dodržování lidských práv, avšak někteří si animované video při vyplňování dotazníku nespojili s porušováním lidských práv na území našeho státu v historii.

Otevřené otázky:

V otevřených otázkách respondenti odpovídali na dvě otázky týkající se samotné definice lidských práv i jednotlivých konkrétních práv, opět uvádím několik příkladů odpovědí:

Materiál 1: *Na základě textu vysvětli, co jsou to lidská práva.*

- práva, která mají všichni lidé
- práva, která nám nemůže nikdo vzít
- práva, která jsou důležitá pro život
- nejdůležitější práva
- práva lidí
- česká práva
- práva, která musíme dodržovat
- práva, která nemají všichni

Několik respondentů nedokázalo přesně vysvětlit, co to lidská práva jsou a v jejich odpovědích pouze zhodnotili, že jsou to práva, která náleží lidem. Většina dalších odpovědí byla solidní, respondenti uznávali důležitost lidských práv, avšak ve svém vysvětlování nezmínili, že tato lidská práva jsou v mnoha místech na světě porušována.

Materiál 2: *Na základě lidských práv mají všichni lidé právo na… (doplň tři odpovědi).*

- zaměstnání
- potravu
- život
- svůj názor
- účastnic se voleb
- vzdělání
- výplatu
- svobodu
- bydlení
- vlastnit věci
- internet
- zdravotní péči
- peníze
- oblečení

Na rozdíl od výsledků předchozích dotazníku, zde se respondenti shodovali mnohem méně. Někteří žáci mezi základní lidská práva řadili právo na zaměstnání či potravu, což do oblasti základních lidských práv nepatří. Velmi mě překvapilo, že se zde neobjevilo právo na kapesné a četnost práva na přístup k internetu byla mnohem nižší, než jsem předpokládala.

2.6.5 Iterace 5: Chudoba

Během poslední iterace žáci porovnávali didaktické materiály věnující se problematice chudoby. Žáci se nejprve účastnili sociometrické metody, kde každá dvojice dostala jeden životní příběh, jejich úkolem bylo si příběh přečíst. Vyučující následně četl otázky, žáci odpovídali tak, jak by odpověděla osoba, jejíchž životní příběh měli na kartičce.

Jednotlivé otázky, které byly vybrány pro tuto aktivitu z metodiky Uprchlíci před tabulí, byly (Kozmanová, Honzíková, Dvořáková, 2016):

- „Vykonáváte práci, která Vás baví?“
- „Dokázali byste do 24 hodin sehnat zubaře?“
- „Pokud máte dítě, může chodit do školy?“
- „Cítíte se venku na ulici v bezpečí?“
- „Můžete si objednat pizzu, když dostanete hlad?“
- „Teče Vám doma teplá voda?“
- „Těšíte se na Vánoce?“
- „Máte si kde nabít telefon?“
- „Spíte dobře?“
- „Pokud byste byli okradeni, půjdete na policii?“

Pokud by žák odpověděl ano, posunul by se o jedno políčko. Pokud ne, zůstal by stát. Žáci posunovali se svými figurkami pomocí školních tabletů na online platformě Jamboard, a to z důvodu malého prostoru ve třídě – žáci tedy nemohli fyzicky postupovat. Následovala reflexe, kde žáci hodnotili, jak se v dané roli cítili, na jaké otázky nemohli odpovědět a proč. Žáci byli celkově překvapeni jednotlivými životními příběhy a tím, jaké mohou být mezi lidmi rozdíly.

Následovala aktivita příběh čtyř zemí, kdy žáci četli a následně představovali příběhy lidí žijících v několika zemích. Před začátkem aktivity měli žáci k nahlédnutí virtuální mapu, na které si mohli prohlédnout, kde se daná země nachází.

Sesbírána byla data od 24 respondentů pomocí škálových dotazníků (příloha S, příloha T) a tato data byla opět zanesena do tabulek:

Otázka č. 1: Rozuměl/a jsem, o čem materiál byl.

Tab. 41 Porozumění výukovému materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	45	45	10	0
Materiál 2	33	50	12	5

Z výsledků tabulky č. 41 lze říci, že druhý materiál byl pro respondenty méně srozumitelný, avšak jednalo se pouze o malý počet respondentů, většinově převládá kladná zpětná vazba.

Otázka č. 2: Materiál mi předal nové informace.

Tab. 42 Nové informace z výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	36	44	13	7
Materiál 2	30	58	12	0

Respondenti vyhodnotili, že druhý materiál jim přinesl více nových informací, ale opět se jedná o rozdíl v počtu dvou respondentů.

Otázka č. 3: Materiál mi pomohl v učení.

Tab. 43 Pomoc výukového materiálu v učení

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	40	50	5	5
Materiál 2	36	50	9	5

Oba materiály pomohly respondentům v učení, výsledky jsou velmi vyrovnané.

Otázka č. 4: Materiál mě bavil.

Tab. 44 Zábavnost materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	50	40	5	5
Materiál 2	36	50	9	5

Na základě výsledků z tabulky č. 44 lze říci, že první materiál respondenty více bavil. Zajímavé je, že ačkoli druhým materiálem byl výukový text, jeho hodnocení je převážně pozitivní.

Otázka č. 5: Díky materiálu jsem pochopil/a probírané téma.

Tab. 45 Pochopení učiva díky výukovému materiálu

Porovnávaný materiál:	silně souhlasím	souhlasím	nesouhlasím	silně nesouhlasím
Materiál 1	32	50	12	6
Materiál 2	40	50	5	5

Druhý materiál pomohl více respondentům k pochopení probíraného tématu – tedy globálnímu problému chudobě.

Otázka č. 6: Materiál byl podle mě:

Tab. 46 Náročnost výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	velmi jednoduchý	jednoduchý	normální	obtížný	velmi obtížný
Materiál 1	31	46	23	0	0
Materiál 2	33	37	30	0	0

Ani jeden ze dvou porovnávaných materiálů nebyl respondenty ohodnocen jako obtížný či velmi obtížný.

Otázka č. 7: Celkově video vnímám jako:

Tab. 47 Celkové vnímání výukového materiálu

Porovnávaný materiál:	Užitečný	Zbytečný
Materiál 1	83	17
Materiál 2	87	13

Oba materiály byly vyhodnoceny jako užitečné, rozdíly mezi oběma materiály jsou 4 %, kdy druhý materiál získal lepší hodnocení.

Otázka č. 8: Zakroužkuj, zda je tvrzení pravdivé či nikoli.

Materiál 1:

- Tvrzení 1: *Všichni lidé na světě mají stejný přístup k penězům, potravinám a bydlení.*
- Tvrzení 2: *Mít bezpečný domov a rodinné zázemí není samozřejmostí pro všechny.*

Tab. 48 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 1

Tvrzení:	Pravda	Lež
Tvrzení 1	5	95
Tvrzení 2	84	16

Respondenti většinově správně určili odpověď na první tvrzení, ve druhém tvrzení někteří odpověděli nesprávně a je tedy zřejmé, že domov a rodinné bezpečí žáci do problematiky chudoby správně nezařadili.

Materiál 2:

- Tvrzení 1: *Důchody, zdravotní péče, vzdělání, péče o opuštěné děti a sociální příspěvky jsou samozřejmé v každé zemi.*
- Tvrzení 2: *Chudoba se týká celého světa.*

Tab. 49 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 2

Tvrzení:	**Pravda**	**Lež**
Tvrzení 1	10	90
Tvrzení 2	95	5

Valná většina respondentů správně odpověděla na obě tvrzení, respondenti zřejmě pochopili probíranou látku.

Otevřené otázky:

Otevřené otázky se věnovaly příčinám chudoby a rozdílům v naplňování potřeb mezi lidmi žijícími a nežijícími v chudobě. Níže jsou uvedené některé odpovědi respondentů:

Materiál 1: *K čemu nemají lidé žijící v chudobě přístup? Jmenuj alespoň 3 věci.*

- k internetu
- k potravinám
- mít domov
- k pitné vodě
- k práci
- ke vzdělání
- ke zdravotní péči
- lékům
- oblečení
- k hygieně

Tato otázka byla pro respondenty opět poměrně dobře uchopitelná, obecně se na základě dotazníků zdá, že respondenti si dokázali lépe poradit s otevřenými otázkami, ve kterých měli vyjmenovat určité pojmy než s otázkami, kde měli vlastními slovy určitý pojem definovat. Odpovědi byly různé, vesměs správné, žáci zřejmě danou látku pochopili.

Materiál 2: *Na základě textů popiš některé příčiny chudoby.*

- stát nemá peníze
- není práce
- všechno je čím dál dražší
- mají špatné životní podmínky
- přírodní katastrofy
- války
- lidé jsou chudí, protože nechtějí pracovat
- lidé mají dluhy
- lidé nešetří peníze

V těchto otevřených odpovědích dokázala část respondentů vidět chudobu jako komplexní problém, kdy k ní přispívají vlivy, jaké sami obyvatelé určité země žijící pod hranicí chudoby nemohou mnohdy dobře ovlivnit. Druhá část respondentů viděla jako hlavní příčiny chudoby neochotu obyvatel pracovat či finanční negramotnost. Všichni respondenti dokázali, odpověděli na tuto otevřenou otázku, avšak některé odpovědi byly příliš obecné, jako např. „Lidé jsou chudí, protože nemají peníze“.

2.7 Závěr praktické části

V této kapitole budou představeny souhrnné výsledky ze všech pěti iterací. Výsledky škálových odpovědí je třeba konfrontovat s výsledky určování správnosti tvrzení a výsledky otevřených otázek. Některé materiály s ohledem na výsledky škálové části dotazníků vyčnívají, avšak po konfrontaci s ostatními výsledky nemusí být jejich hodnocení zcela jednoznačné. Prvním materiálem, jehož výsledné hodnocení vyčnívá, je krátký film Ostrov odpadů, který respondenti ohodnotili jako nejvíce zábavný. Materiál nebyl na první pohled edukační, jednalo se o animovaný film, takže byl pro respondenty přístupný. Zároveň z výsledků výzkumu vyplývá, že v otázce zábavnosti respondenti nerozhodovali na základě druhu porovnávaného materiálu, mezi zábavné zařadili audiovizuální materiály, zážitkové aktivity i výukové texty s pracovními listy.

Dalším materiálem, který hodnocením vyčníval mezi ostatními, je druhý porovnávaný materiál z první iterace, pracovní list věnující se ochraně krajiny od vydavatelství Taktik. Tento pracovní list žáci označili za nejméně srozumitelný, nejméně informativní, nejméně nápomocný v učení, nejméně zábavný, nejméně užitečný

a zároveň byl pro žáky nejobtížnějším materiálem. S hodnocením respondentů jsou v přímé opozici výsledky jednotlivých tvrzení, ačkoli žáci materiál hodnotili převážně negativně napříč různými kategoriemi, tvrzení vyplývající z tohoto materiálu mají nejvyšší četnost správných odpovědí ze všech porovnávaných materiálů. V rámci otevřené otázky, která se k tomuto materiálu vztahovala, se objevily nesprávné odpovědi, které svědčí o nepochopení tématu. Na základě výsledků lze tedy říci, že z pohledu respondentů nebyl materiál efektivní, a ne všichni respondenti pochopili probíranou látku.

Za materiál, kterému žáci nejlépe porozuměli a který jim předal nejvíce nových informací, respondenti označili edukační text Očitá svědectví, tento materiál byl pro žáky zároveň velmi obtížný, ale nadpoloviční většina dokázala správně odpovědět na tvrzení vyplývající z tohoto materiálu, žáci zároveň velmi dobře odpověděli na otevřenou otázku, která se k tomuto materiálu vztahovala. Tento materiál tedy může být označen za velmi efektivní pro výuku o globálním oteplování.

Didaktický text o Deklaraci lidských práv respondenti označili za nejméně nápomocný v otázce pochopení probíraného tématu. Respondenti neviděli jeho užitečnost, historické pozadí lidských práv zřejmě nebylo pro respondenty shledáno jako potřebné pro výuku o lidských právem a pro pochopení probírané problematiky. Výsledky rozhodování o správnosti tvrzení říkají, že výukové cíle, kterých mělo být dosaženo pomocí tohoto materiálu dosaženo bylo. Stejně tak byli respondenti na základě tohoto materiálu většinově schopni správně vysvětlit, co to lidská práva jsou. Ačkoli tedy sami žáci materiál nehodnotili jako příliš efektivní, z dalších výsledků je jeho efektivita zřejmá.

Velmi kladně byl hodnocen materiál Miluška Havlůjová, který žáci jednomyslně označili za nejvíce nápomocný v učení a zároveň ho 95 % respondentů shledalo nejvíce užitečným. Na základě správně zodpovězených tvrzení i výsledků otevřených otázek, tento materiál byl velmi efektivní pro výuku o lidských právech, respondenti si díky tomuto materiálu probíranou problematiku osvojili. Jediné, co z materiálu respondenti nepochytili, bylo historické pozadí porušování lidských práv na území České republiky.

Zážitková aktivita Jak to, že jsem vzadu byla respondenty ohodnocena jako nejjednodušší, což je v přímém rozporu s reflexí této iterace, během které bylo zřejmé, že žáci v průběhu aktivity narazili na několik problémů. Ale domnívám se, že kvůli

druhu této aktivity (jednalo se o aktivitu zážitkovou) byla respondenty označena za jednodušší. Z výsledků hodnocení tohoto materiálu vyplývá, že většina žáků pochopila probíranou látku, přičemž výsledky otevřených odpovědí měly vysokou míru správnosti.

Posledním materiálem, který svými výsledky vyčníval, byl didaktický materiál Příběh čtyř zemí. Tento materiál respondenti označili za nejvíce nápomocný při snaze o pochopení probíraného tématu – v tomto případě tedy chudoby. Žáci zároveň správně odpověděli na jednotlivá tvrzení, z čehož vyplývá, že díky materiálu pochopili chudobu jako celosvětový problém. Na základě otevřených odpovědí lze také říci, že pochopili podstatu chudoby a její dopad na životy lidí. Zároveň byl materiál pro většinu respondentů zábavný a užitečný. Tento didaktický materiál lze tedy považovat za efektivní.

Na základě otevřených odpovědí, se za méně efektivní dají považovat:

- pracovní list o ochraně krajiny, kdy respondenti některé negativní zásahy člověka do krajiny označili za pozitivní,
- aktivita Ve vlaku, žáci zde zaměnili pojem předsudky a odsuzování, neviděli propojenost mezi těmito pojmy, ale viděli je jako totožné,
- z aktivity Kája někteří žáci nepochopili, co je to rasismus a zaměňovali ho za multikulturalismus či převraceli jeho význam,
- na základě Deklarace lidských práv někteří respondenti nedokázali pojem lidská práva vysvětlit, zde došlo k většímu pochybení, kdy žáci za lidská práva nepovažovali práva, která náleží všem lidem na světě,
- k malému pochybení došlo v aktivitě Miluška Havlůjová, kde někteří respondenti zaměňovali lidská práva za základní lidské potřeby, ale jednalo se jen o malou část respondentů.

Všechny tyto materiály byly méně efektivní, ale pouze v rámci několika málo jedinců. Na základě dat získaných ze všech dotazníků nadpoloviční většina respondentů pochopila probíranou látku. Také jednotlivá tvrzení, která byla součástí dotazníkového šetření a vycházela z výukových cílů materiálu, ukazují, že na základě sesbíraných výsledků vedly všechny použité materiály k naplnění výukových cílů u většiny respondentů a všechny tedy splnily v tomto ohledu svůj účel.

Z pohledu učitele by se mé hodnocení vybraných didaktických materiálů v některých případech lišilo od hodnocení žáků. Například pracovní list od společnosti Taktik, který se věnoval ochraně krajiny bych viděla jako přínosný, ačkoli částečně obtížnější. Součástí tohoto pracovního listu bylo také cvičení, ve kterém žáci vymýšleli svoje vlastní projekty na ochranu krajiny, což z pohledu učitele hodnotím jako velmi dobrý úkol. Zároveň poslední cvičení tohoto pracovního listu se věnovalo ochraně krajiny jakožto globálnímu problému, což bych opět označila za zajímavý a ideální úkol pro dosažení stanoveného cíle.

Edukační videa hodnotím stejně jako žáci, i mně přišla velmi poutavá, chytře zpracovaná a efektivní. Zde se tedy s výsledným hodnocením od respondentů shoduji stejně jako s jejich hodnocením didaktického materiálu Očitá svědectví. Předpokládala jsem, že materiál u žáků příliš velký zájem nevzbudí, protože se jedná o práci s textem a ta je mezi žáky velmi nepopulární. Výsledky mě však mile překvapily a díky nim je možné této materiál považovat za efektivní.

Naopak zážitkové aktivity, které skončily s hodnocením „méně efektivní“ jsem shledávala jako velmi důležité, protože jsem předpokládala, že pomohou žákům propojit teorii s praxí, stejně tak že žáky tyto materiály budou bavit a dokáží je aktivizovat. Třebaže jsem z pozice učitele vnímala tyto druhy úkolů jako podstatné pro výuku, protože žáci nedostávají předložené informace a definice, ale musí kriticky přemýšlet, aby k takovým závěrům došli, tyto aktivity nenapomohly všem žákům k osvojení si probírané látky.

Aktivita Miluška Havlůjová je z mého pohledu velmi zajímavě koncipovaná a zcela souhlasím s hodnocením respondentů. Tato aktivita nabízí praktický pohled na výuku lidských práv a považuji tento přístup k výuce za zásadní. Na druhou stranu Deklaraci o lidských právech, která mezi žáky nevzbudila příliš velké nadšení, a nepovažovali tento materiál za nápomocný při učení o lidských právech, bych opět hodnotila rozdílně. Myslím si, že je důležité, aby žáci znali historické pozadí lidských práv a orgány, které se o jejich dodržování zajímají. Dle mého názoru tento materiál představoval dobrý způsob, jak se o lidských právech něco dozvědět a jak zjistit, co to vlastně lidská práva jsou a kde se vzala. Moje hodnocení by podložily i výsledky otevřených otázek z dotazníku, který se věnoval hodnocení tohoto materiálu.

Překvapilo mě, že mezi pozitivně vyčnívajícími materiály se neobjevil materiál věnující se sociometrické metodě Jak to, že jsem vzadu. Tento materiál jsem shledávala jako zábavný a přínosný. Mezi žáky získal převážně pozitivní hodnocení, jeho efektivita z výsledků dotazníkového šetření vyplývá a zcela jistě byl pro žáky přínosný v učení. Avšak nebyl zařazen mezi nejefektivnější materiály, sama bych ho do této kategorie rozhodně řadila, protože nabízí pohled na světovou chudobu napříč světem.

Moje hodnocení by se tedy v některých případech rozcházelo s hodnocením respondentů, stejně jako moje očekávání o porovnávaných didaktických materiálech se v některých bodech zásadně lišilo od celkových výsledků. Jako vyučující zřejmě kladu na materiály jiné nároky než žáci. Avšak žádný materiál nevyšel z tohoto výzkumu jako zcela neefektivní, kdy by byl negativně hodnocen žáky, nebyly by splněny výukové cíle a z otevřených otázek by bylo zřejmé neosvojení si znalostí.

2.7.1 Metodická doporučení

Praktická část ukázala, že žádné použité materiály nebyly zcela neefektivní pro výuku o globálních problémech, pouze se lišilo, zda byla jejich efektivita absolutní či relativní. Materiály, které byly vyhodnoceny jako méně efektivní, i tak napomohly v učení. Do další praxe bych již znovu nezařadila pracovní list od vydavatelství Taktik, protože ačkoli byl v otázce naplnění výukových cílů poměrně efektivní, respondenti s tímto materiálem nepracovali rádi a byl pro ně těžko uchopitelný. V další praxi bych tento pracovní list upravila a použila pouze ty jeho části, které respondentům nečinili potíže a efektivně s nimi pracovali. Podobný problém byl s Deklarací o lidských právech, tento materiál ukázal, že žáci se mnohem více soustředí na praktické poznatky než historické pozadí, v dalších vyučovacích jednotkách bude tedy nutné vymyslet, jak lépe žákům historické pozadí přiblížit, aby viděli jeho důležitost a aby pro ně taková výuka byla přístupnější a záživnější. Z výsledků výzkumů vyplývá, že tuto funkci by mohlo splnit například výukové video věnující se historickému pozadí lidských práv či aktivita postavená na životním příběhu člověka, který byl u zrodu této všeobecné deklarace. Aktivitu Kája, Miluška Havlůjová, Ve vlaku a jim podobné aktivity bych v příští praxi nevyloučila, ale změnila bych jejich použití. Ukázalo se, že tyto materiály samy o sobě této výzkumné skupině nestačí k úplnému porozumění probírané látky, avšak mohly by sloužit jako doplňující aktivity, ke kterým by bylo třeba připojit výuku věnující se teorii, na kterou by následně tyto materiály mohly navazovat a žáci by tak měli

znalosti, ze kterých by vycházeli a pouze je díky těmto aktivitám propojovat s praxí. Mohlo by se jednat o různé pracovní listy doplněné o výklad učitele, ve kterých by žáci získávali teoretické poznatky, seznamovali se s terminologií a tvořili se informační základnu. Případně by k v této části mohla dobře posloužit práce s textem, ze kterého by vyplývaly navazující úkoly a otázky. Zřejmě by bylo vhodné využít i prezentace, které by žáky teoretickou částí provedly.

Žáci považovali za efektivní ty materiály, které byly vystavěny na životních zkušenostech či konkrétních problémech, se kterými se lidé na světě potýkají. Pro žáky této třídy je tedy efektivnější výuka postavena na příbězích, v další práci s touto výzkumnou skupinou bude vhodné směřovat výběr materiálů tímto směrem. Protože všechna výuka, která byla do výzkumu zapojena, byla zaměřena na výuku o globálních problémech, bude nutno tyto závěry ověřit v rámci další výuky.

Závěr

V této diplomové práci jsem se věnovala globálním problémům a jejich zapojení do výuky občanské výchovy, akčnímu výzkumu a materiálům, které jsou pro takto zaměřenou výuku vhodné.

Teoretická část tedy vymezuje globální problémy, představuje jejich dělení, historii, zapojení do Rámcového vzdělávacího programu a také zapojení do Školního vzdělávacího programu ZŠ Josefa Ressla v Pardubicích, kde akční výzkum probíhal. Teoretické poznatky o globálních problémech jsem doplnila o popis vybraných globálních problémů s přihlédnutím na jejich výskyt v České republice, ať už s ohledem na četnost či vliv na životy zdejších obyvatel.

Následně jsem se pokusila teoreticky zpracovat akční výzkum spolu s porovnáním akčního výzkumu jako nástroje pro zkvalitnění výuky a profesního růstu učitele zde a v zahraničí. Zjistila jsem, že ačkoli je akční výzkum v zahraničí považován za velmi efektivní nástroj, v českém školství je jeho výskyt poměrně malý.

Závěry z tohoto výzkumu byly zpracovány do praktické části, kde jsem kromě základních náležitostí výzkumu, jako jsou cíle výzkumu, mapování výzkumného problému, jeho metodologie aj., zpracovala výsledky sesbíraných dat do tabulek a kriticky tyto výsledky zhodnotila.

Výsledky akčního výzkumu ukazují, že je rozdíl mezi tím, co respondenti označují za efektivní a tím, co dle výsledků části dotazníkového šetření zaměřené na skutečně získané znalosti efektivní je. Oba aspekty efektivity jsou důležité, protože materiály by měly žáky vzdělávat stejně jako v nich vzbudit zájem a chuť do učení. Konkrétněji výzkum poukázal na to, že pro žáky může být efektivní i práce s didaktickými texty, jejichž přínos do výuky je srovnatelný s audiovizuálními materiály. Zároveň jsou žáci přístupnější vyučování vystaveném na osobní zkušenosti nežli na historizujícím přístupu, jak rovněž ukázaly výsledky sesbíraných dat.

Celkově z výzkumu vyplývá, že didaktické materiály byly vybrány většinově dobře a že jsou efektivní pro výuku globálních problémů v rámci občanské výchovy. Avšak některé z využitých materiálů bude třeba do výuky zapojit jinak, nikoli jako hlavní materiály, které mají žákům předat učivo, ale jako materiály, díky kterým mohou žáci propojit dříve získané teoretické poznatky s praxí. Tyto teoretické poznatky budou

klíčové pro efektivnější využití některých vybraných materiálů a mohou být předány formou výukových textů, prezentací či pracovních listů.

Akční výzkum vnímám jako užitečný nástroj, který může přispět ke zlepšení pedagogického reality, zkvalitnění výuky učitele, ale také k zapojení samotných žáků, kteří se na těchto změnách budou moci podílet. Díky prováděnému výzkumu jsem získala přehled, jaké materiály jsou pro žáky nejvíce efektivní a jaké jim napomáhají vosvojení si probírané látky. Rovněž jsem díky společné práci na výzkumu lépe poznala žáky, jejich preference v učení a získala mnoho zpětných vazeb na průběh celého vyučování.

Seznam použité literatury

ALTRICHTER, H.; POSCH, P. *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung.* Bad Heilbrun : Klinkhardt, 1998. ISBN: 3781509338

ARPOK [online]. Olomouc: ARPOK, c2004-2023 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: https://arpok.cz

BELGEONNE, Clive., BRAVENÁ, Noemi., ČÁP, Petr., et al. *Skládanka témat, co hýbou světem.* [oline]. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015. [cit. 2023-8-01]. ISBN 978-80-87456-71-2a. Dostupné z: https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1099/file/065-skladanka-temat-co-hybou-svetem.pdf

BENEŠOVA, Magdaléna, Petr PAVLOK a Zuzana OUHRABKOVÁ. *Metodika k workshopu lidská práva - chraňme je!* [online]. Praha: Post Bellum, 2015 [cit. 2023-03-10]. Dostupné z: https://www.pribehynasichsousedu.cz/media/Metodika-k-lidsko pravnim-workshopum.pdf

Black Lives Matter. https://blacklivesmatter.com/about/ (accessed Feb 08, 2023).

BROM, Zdeněk, Dagmar JANOŠKOVÁ, Monika ONDRÁČKOVÁ, Dagmar ŠAFRÁNKOVÁ, Hana MARKOVÁ a Jitka ŠEBKOVÁ. *Občanská výchova 7: hybridní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. 3., upravené vydání. Plzeň: Fraus, 2021. Škola s nadhledem. ISBN 978-80-7489-715-3.

ČT edu [online]. Praha: Česká televize, c1996-2021 [cit. 2023-03-09]. Dostupné z: https://edu.ceskatelevize.cz

ELLIOTT, J. *Action-research: A framework for self-evaluation in schools. TIQL-Working Paper No. 1.* Cambrige : Institute of Education, 1981.

Eur-lex [online]. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, c2023 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/homepage.html?locale=cs

Fakta o klimatu [online]. Brno: Otevřená data o klimatu, c2023 [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: https://faktaoklimatu.cz

FERRANCE, E. (2000). *Action research* [Online]. Northeast and Islands Regional Educational Labo- ratory: At Brown University. Retrieved from https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu.academics.education-alliance/files/publications/act_research.pdf

FOLTÝNOVÁ, Veronika, Alena KOHOUTOVÁ a Monika ŠRŮTKOVÁ. *Metodická příručka pro výuku o globálních souvislostech: aneb 17 cílů udržitelného rozvoje pro 2. stupeň ZŠ* [online]. Praha: ADRA, 2019 [cit. 2023-04-15]. ISBN 978-80-905085-6-9. Dostupné z: https://adra.cz/jak-pomahame/vzdelavani/vzdelavani-v-cesku/wp-content/uploads/sites/27/2020/12/kompletni-metodika-ZS-2-SDGs.pdf

Fraus [online]. Plzeň: Nakladatelství Fraus, c2023 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: https://ucebnice.fraus.cz

FRIŠTENSKÝ, Hana. Pojmy xenofobie, rasismus, rasové násilí a rasová diskriminace. In: ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 2008, s. 12-28. ISBN 978-80-7367-182-2.

GÉRINGOVÁ, Anna, Klára ZICHÁČKOVÁ a Kateřina ŠRÁMKOVÁ. Hravá občanská výchova 7: pro 7. ročník ZŠ a víceletá gymnázia: v souladu s RVP. Praha: Taktik, 2017-. ISBN 978-80-7563-047-6.

GLEZ, Edu. Packing a Wave [online]. Španělsko: Tropofilms, 2022. [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: https://muj.jedensvet.cz/detailjsns/?uid=985D2FA8-A386-4491-920E-D852137B0429

HECZKO, Stanislav. Světová ekonomika a globální problémy lidstva. *Britské listy* [online]. Občanské sdružení Britské listy, 2005. [cit. 2023-13-01]. Dostupné z: https://legacy.blisty.cz/art/26306.html

HEDRICHOVÁ, Petra, Kristína LIČMANOVÁ a Markéta RYŠAVÁ. *Globální rozvojové vzdělávání v hodinách občanské výchovy* [online]. Olomouc: ARPOK, 2019 [cit. 2023-03-20]. ISBN 978-80-907443-5-6. Dostupné z: https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2022/02/Obcanka-FINAL.pdf

HODAČ, Jan., KOTRBA, Tomáš. *Učebnice globalizace.* 1. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-33-4.

HRACHOVCOVÁ, Marie, Viola HORSKÁ a Jan ZOUHAR. *Pomáháme při tvorbě Školního vzdělávacího programu: Vzdělávací obor výchova k občanství*. 1. Úvaly: ALBRA, 2007. ISBN 978-80-7361-36-4.

HRONOVÁ, Tereza. Jak se liší humanitární a rozvojová pomoc. *Člověk v tísni* [online]. Praha: Člověk v tísni, c2023 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/humanitarni-a-rozvojova-pomoc

Chudé Česko. *Aktuálně.cz* [online]. Praha: Centrum.cz, c1999-2023 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: https://zpravy.aktualne.cz/domaci/chude-cesko/r~e8ce002ca06411e890620cc47ab5f122/

JANÍK, Tomáš. Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi. *Informační systém Masarykovy univerzity*[online]. Brno: Masarykova Univerzita, 2003 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf

Jeden svět [online]. Praha: Člověk v tísni, c1999-2023 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: https://www.jedensvet.cz

JEŽEK, David. *Počet obyvatel Země dosáhl 8 miliard.* In: Root.cz [online]. Internet info, 2022. [cit. 2023-08-01]. Dostupné z: https://www.root.cz/zpravicky/pocet-obyvatel-zeme-dosahl-8-miliard/

KOZMANOVÁ, Irena., HONZÍKOVÁ, Pavlína., DVOŘÁKOVÁ, Jarmila. *Uprchlíci před tabulí* [online]. Praha: Diakonie, 2016 [cit. 2023-03-20]. ISBN 978-80-906509-5-4. Dostupné z: https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/uprchlici-pred-tabuli.pdf

KUBÁTOVÁ, Michaela. Spočítat úrok? Do lavic patří i dospělí. *Lidovky* [online]. Praha: Lidovky.cz, c2023 [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/byznys/spocitat-urok-do-lavic-patri-i-dospeli.A180710_132551_moje-penize_ele

KUNC, Karel., SKOKAN, Ladisla. *Globální problémy : úvod do geoglobalistiky*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2000. ISBN 80-7044-235-2.

KUTÍLEK, Miroslav. Globální oteplování a klimatické změny v minulosti. *Cepin* [online]. Praha: Centrum pro ekonomiku a politiku, c2005-2023 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: http://cepin.cz/cze/clanek.php?ID=742

Lipka [online]. Brno: Lipka - školské zařízení pro environmentální vzdělávání Brno, c2023 [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: https://www.lipka.cz

Lovci záhad: Země pod pokličkou. In: ČTedu [online]. Praha: Česká televize, 2020. [cit 2023-03-11]. Dostupné z: https://edu.ceskatelevize.cz/video/806-globalni-oteplovani

MACHOVEC, Milan. *Smysl lidské existence*. 4. vyd. Praha: Akropolis, 2008. ISBN: 978-80-7304-103-8.

MEZŘICKÝ, Václav. Povaha globalizace, základní problémy, její pozitiva a negativa. In DLOUHÁ, Jana., MEZŘICKÝ, Václav. *Globalizace a globální problémy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí, 2006, s. 11–24. ISBN 80-870776-01-X.

MOLDAN, Bedřich. Světové summity o životním prostředí. *Životné prostredie*, 2007, roč. 41, č. 4, s. 173-177.

MÜLLEROVÁ, Monika. *Člověk a prostředí: globální environmentální problémy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 78-80-244-2447-7.

Národní síť EVVO. *Ministerstvo životního prostředí* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, c2008-2023 [cit. 2023-01-27]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/arodni_sit_evvo_vyzva

NELSON, L. Racism in the classroom: the "soft bigotry of low expectations" is just regular bigotry, 2015. Vox. https://www.vox.com/policy-and-politics/2015/8/19/9178573/teacher-students-race-study

NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. Karlova univerzita v Praze, 2003, roč. 53, č. 3, 300-308. ISSN 2336-2189.

Ostrov odpadů. *Česko-Slovenská filmová databáze* [online]. Praha: Media Groups, c2001-2023 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: https://www.csfd.cz/film/1155448-ostrov-odpadu/galerie/plakaty/

Parlament odsoudil všechny formy rasismu, nenávisti a násilí a žádá nápravu. *Zpravodajství Evropský parlament* [online]. Praha: Evropy parlament, c2023 [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: https://www.europarl.europa.eu/news/cs/press-room/20200615IPR81223/parlament-odsoudil-vsechny-formy-rasismu-nenavisti-a-nasili-a-zada-napravu

PAVELKOVÁ, Adéla. Akční výzkum v pedagogickém prostředí [online]. Brno, 2012 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/yxbkp/. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Roman ŠVAŘÍČEK.

Paměť národa [online]. Praha: Post Bellum, c2008-2023 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: https://www.pametnaroda.cz/cs

POLREICH, Miroslav. Lidská práva - pozor na ně!. *Britské listy* [online]. Dobřichovice: Občanské sdružení Britské listy, 2003 [cit. 2023-03-11]. Dostupné z: https://legacy.blisty.cz/art/16286.html

Program OSN pro životní prostředí. *Ministerstvo životního prostředí* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, c2008-2023 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/program_osn_pro_zivotni_prostredi_unep

Projevy extremismu a předsudečné nenávisti: Souhrnná situační zpráva 2. pololetí roku 2022. Praha: Ministerstvo vnitra obor bezpečnostní politiky, 2023.

Příběhy našich sousedů [online]. Praha: Post Bellum, c2017 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: https://www.pribehynasichsousedu.cz

Rada pro životní prostředí. *Consilium.europa* [online]. Brusel: Generální sekretariát Rady EU, c2023 [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: https://www.consilium.europa.eu/cs/about-site/copyright/

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství a tělovýchovy, 2021 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021.pdf

Report světové situace lidských práv ze 49. zasedání Rady pro lidská práva: Někde je lépe, jinde ochrana stagnuje. *Právo 21* [online]. Brno: Masarykova univerzita, c2016-22 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: https://pravo21.cz/spolecnost/report-svetove-situace-

lidskych-prav-ze-49-zasedani-rady-pro-lidska-prava-nekde-je-lepe-jinde-ochrana-stagnuje

RICHTEROVÁ, Bohdana. Teoretický kontext akčního výzkumu a jeho specifika v pedagogickém prostředí. In: SEBEROVÁ, Alena, Bohdana RICHTEROVA, Hana KUBÍČKOVÁ, Ondřej SEKERA, Hana CISOVSKÁ a Žaneta ŠIMLOVÁ. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2020, s. 24-44. ISBN 978-80-7599-176-8.

RISCHARD, Jean-Francois. *High noon : twenty global problems, twenty years to solve them.* 1. vyd. New York: Basic Books, 2003. ISBN 78-0515144680.

ROBEJŠEK, Petr. Svět viděný z Řípu. Praha: Alfa, 2010. ISBN 80-86851-55-9.

RYNDA, Ivan. *Šok z prosperity - závěrečná čítanka z globální problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1996. ISBN 80-7067-635-3.

SEBEROVÁ, Alena. Akční výzkum v historických souvislostech. In: SEBEROVÁ, Alena, Bohdana RICHTEROVA, Hana KUBÍČKOVÁ, Ondřej SEKERA, Hana CISOVSKÁ a Žaneta ŠIMLOVÁ. *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2020, s. 12-23. ISBN 978-80-7599-176-8.

SEBEROVÁ, Alena. The Teacher as Researcher and How to Develop Research Knowledge among Students – Teachers in the Czech Republic. In: *Advancing quality cultures for teacher education in Europe? Tension and Opportunities*. Umeå: Umeå School of Education, Umeå University, Sweden, 2010, s. 161-183. ISBN 978-91-7459-042-5.

STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*, 1.st ed.; Pearson Education: London, 1975.

SUSMAN, G. I. (1983). Action Research: A Sociotechnical Systems Perspective: A Sociotechnical Systems Perspective. In *Beyond Method* (pp. 95–113). London: Sage Publications

ŠIMÁK, Martin. Lidská práva – od historie do současnosti. *Journal of nursing and social sciences related to health and illness* [online]. 2005, **7**(1-2), 115-120 [cit. 2023-03-10]. ISSN 1212-4117. Dostupné z: https://kont.zsf.jcu.cz/pdfs/knt/2005/01/22.pdf

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]. Vyd. 1., Praha: Portál, 1998, str. 168.

Školní vzdělávací program ZŠ Josefa Ressla v Pardubicích [online]. Pardubice: ZŠ Josefa Ressla, 2022 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: https://drive.google.com/file/d/14DO6t5d3EQp3hzxAeLxVBqiuCAt1v-hz/view

The impact of the war in Ukraine and subsequent economic downturn on child poverty in eastern Europe, 2022. *Unicef*. https://www.unicef.org/eca/reports/impact-war-ukraine-and-subsequent-economic-downturn-child-poverty-eastern-europe (accessed March 10, 2023).

UHLOVÁ, Saša a Pavel ŠPLÍCHAL. Řešit chudobu výukou "finanční gramotnosti" je iluze. *A2larm*[online]. Praha: A2larm, 2019 [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: https://a2larm.cz/2019/10/resit-chudobu-vyukou-financni-gramotnosti-je-iluze/

VENTUROVÁ, Jitka. Studentům i učitelům zavřených středních škol pomůže s výukou ČT edu. *IDnes* [online]. Praha: Mafra, c1999-2023 [cit. 2023-04-15]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/zpravy/mediahub/stredni-skoly-vyuka-ct-edu.A201005_100651_mediahub_jpl

URBAN, Aleš, Pavel ZAHRADNÍČEK, Petr ZACHAROV, Miroslav TRNKA a Libor ELLEDER. Jak souvisí extrémní počasí v Česku s klimatickou změnou?. *Fakta o klimatu* [online]. Brno: Otevřená data o klimatu, 2022 [cit. 2023-01-20]. Dostupné z: https://faktaoklimatu.cz/explainery/vliv-klimatu-na-extremy-cesko?q=extrémn%C3%AD

VRBA, Martin. "Česká společnost je proklimatická, ale ještě není protransformační" říká Jan Krajhanzl. *A2larm* [online]. Praha: A2larm, 2022 [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: https://a2larm.cz/2022/10/ceska-spolecnost-je-proklimaticka-ale-jeste-neni-protransformacni-rika-jan-krajhanzl/

Výchova demokratického občana: [tvořivé náměty pro výuku průřezových témat na 2. stupni ZŠ]. Praha: Raabe, c2011, [79] s. (různé stránkování). Dobrá škola. Průřezová témata na 1. stupni ZŠ II. ISBN 978-80-87553-17-6.

Raabe [online]. Praha: Nakladatelství Dr. Josefa Raabe, c2021 [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: https://www.raabe.cz

WOLF, Josef. Lidské rasy a rasismus v dějinách a v současnosti: Člověk a jeho svět II. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0099-4.

Zpráva o projevech extremismus a předsudečné nenávisti na území České republiky v roce 2019. Praha: Ministerstvo vnitra obor bezpečnostní politiky, 2020.

Zpráva o projevech extremismus a předsudečné nenávisti na území České republiky v roce 2020. Praha: Ministerstvo vnitra obor bezpečnostní politiky, 2021.

Zpráva o projevech extremismus a předsudečné nenávisti na území České republiky v roce 2021. Praha: Ministerstvo vnitra obor bezpečnostní politiky, 2022.

Seznam tabulek

Tab. 1 Klasifikace globálních problémů 15
Tab. 2 Rasově motivované trestné činy v období 2019–2022 24
Tab. 3 Rasově motivované trestné činy vůči vybraným skupinám v období 2019–2022 25
Tab. 4 Harmonogram výzkumu 50
Tab. 5 Porozumění výukovému materiálu 58
Tab. 6 Nové informace z výukového materiálu 59
Tab. 7 Pomoc výukového materiálu v učení 59
Tab. 8 Zábavnost výukového materiálu 59
Tab. 9 Pochopení učiva díky výukovému materiálu 59
Tab. 10 Náročnost výukového materiálu 60
Tab. 11 Celkové vnímání výukového materiálu 60
Tab. 12 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 1 61
Tab. 13 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 2 61
Tab. 14 Porozumění výukovému materiálu 63
Tab. 15 Nové informace z výukového materiálu 64
Tab. 16 Pomoc výukového materiálu v učení 64
Tab. 17 Zábavnost výukového materiálu 64
Tab. 18 Pochopení učiva díky výukovému materiálu 65
Tab. 19 Náročnost výukového materiálu 65
Tab. 20 Celkové vnímání výukového materiálu 65
Tab. 21 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 1 66
Tab. 22 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 2 66
Tab. 23 Porozumění výukovému materiálu 68
Tab. 24 Nové informace z výukového materiálu 69
Tab. 25 Pomoc výukového materiálu v učení 69
Tab. 26 Zábavnost výukového materiálu 69
Tab. 27 Pomoc výukového materiálu v pochopení tématu 69
Tab. 28 Náročnost výukového materiálu 70
Tab. 29 Celkové vnímání výukového materiálu 70
Tab. 30 Odpověď žáků na otázku z výukového materiálu 1 70
Tab. 31 Odpověď žáků na otázku z výukového materiálu 2 71

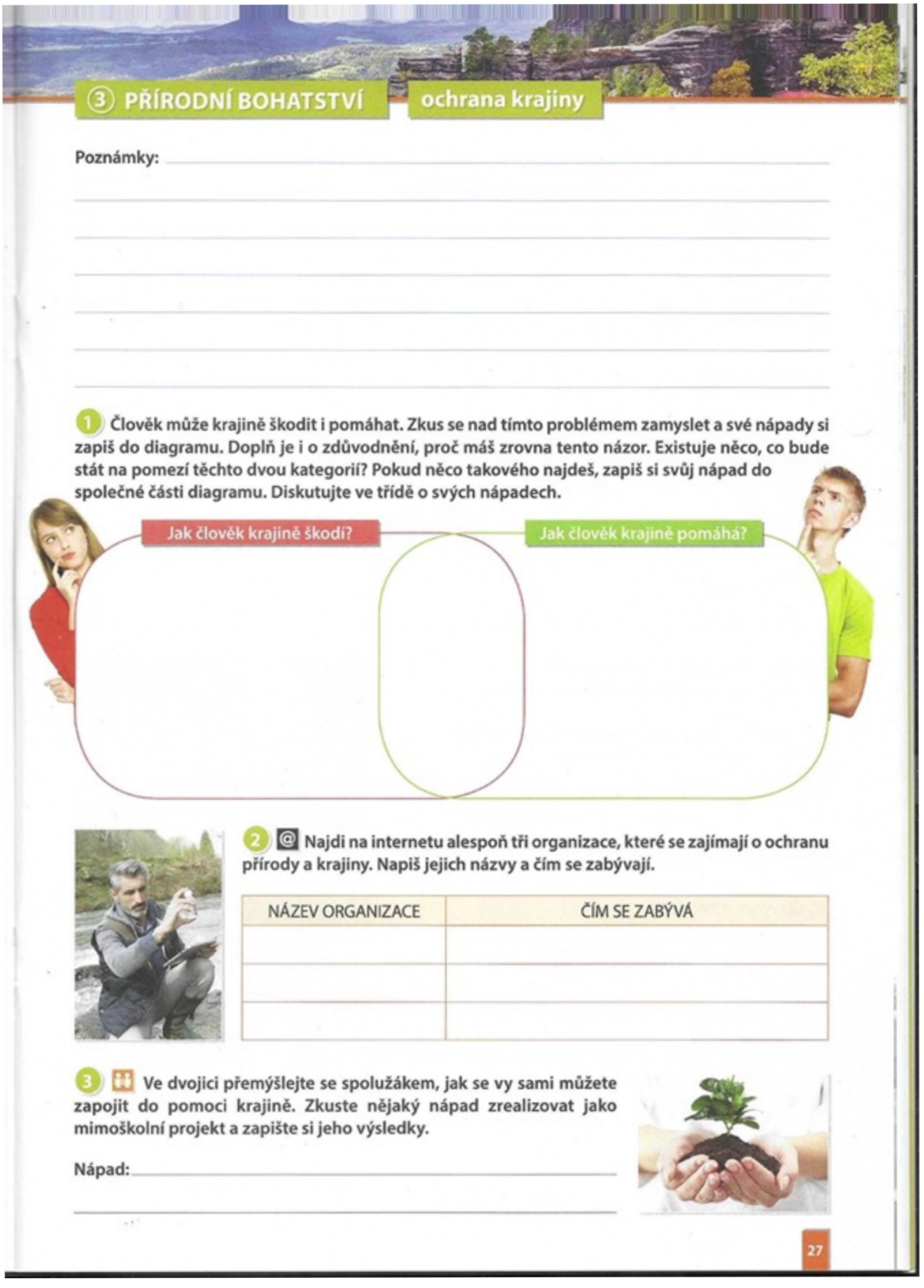
Tab. 32 Porozumění obsahu výukového materiálu 73
Tab. 33 Nové informace z výukového materiálu 73
Tab. 34 Pomoc výukového materiálu v učení 73
Tab. 35 Zábavnost materiálu 73
Tab. 36 Pomoc výukového materiálu v pochopení učiva 74
Tab. 37 Náročnost výukového materiálu 74
Tab. 38 Celkové zhodnocení výukového materiálu 74
Tab. 39 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 1 75
Tab. 40 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 2 75
Tab. 41 Porozumění výukovému materiálu 77
Tab. 42 Nové informace z výukového materiálu 78
Tab. 43 Pomoc výukového materiálu v učení 78
Tab. 44 Zábavnost materiálu 78
Tab. 45 Pochopení učiva díky výukovému materiálu 78
Tab. 46 Náročnost výukového materiálu 79
Tab. 47 Celkové vnímání výukového materiálu 79
Tab. 48 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 1 79
Tab. 49 Odpovědi žáků na otázku z výukového materiálu 2 80

Seznam příloh

Příloha A Pracovní list Přírodní bohatství: ochrana krajiny I
Příloha B Globální rozvojové vzdělávání v hodinách občanské výchovy – Očitá svědectví, Suo Bao, Čína III
Příloha C Globální rozvojové vzdělávání v hodinách občanské výchovy – Očitá svědectví V
Příloha D Aktivita Vlakem po Evropě VI
Příloha E Aktivita Kája IX
Příloha F Vzdělávací text Deklarace lidských práv XI
Příloha G Metodika k workshopu Lidská práva – chraňme je XII
Příloha H Metodika k workshopu Lidská práva – chraňme je XVI
Příloha I Aktivita „Jak to, že jsem vzadu“ z metodiky Uprchlíci před tabulí XVIII
Příloha J Výukové texty „Konec chudoby“ od společnosti ADRA XXIV
Příloha K Dotazník 1 XXVIII
Příloha L Dotazník 2 XXIX
Příloha M Dotazník 3 XXX
Příloha N Dotazník 4 XXXI
Příloha O Dotazník 5 XXXII
Příloha P Dotazník 6 XXXIII
Příloha Q Dotazník 7 XXXIV
Příloha R Dotazník 8 XXXV
Příloha S Dotazník 9 XXXVI
Příloha T Dotazník 10 XXXVII

Přílohy

Příloha A Pracovní list Přírodní bohatství: ochrana krajiny



③ PŘÍRODNÍ BOHATSTVÍ — ochrana krajiny

Poznámky:

1 Člověk může krajině škodit i pomáhat. Zkus se nad tímto problémem zamyslet a své nápady si zapiš do diagramu. Doplň je i o zdůvodnění, proč máš zrovna tento názor. Existuje něco, co bude stát na pomezí těchto dvou kategorií? Pokud něco takového najdeš, zapiš si svůj nápad do společné části diagramu. Diskutujte ve třídě o svých nápadech.

Jak člověk krajině škodí? | Jak člověk krajině pomáhá?

2 @ Najdi na internetu alespoň tři organizace, které se zajímají o ochranu přírody a krajiny. Napiš jejich názvy a čím se zabývají.

NÁZEV ORGANIZACE	ČÍM SE ZABÝVÁ

3 Ve dvojici přemýšlejte se spolužákem, jak se vy sami můžete zapojit do pomoci krajině. Zkuste nějaký nápad zrealizovat jako mimoškolní projekt a zapište si jeho výsledky.

Nápad:

27

③ PŘÍRODNÍ BOHATSTVÍ — ochrana krajiny

4 Napiš zprávu o stavu životního prostředí v České republice či místním regionu za 50 let.

ovzduší

voda

příroda

zemědělství

odpady

5 Z **a) Vyber správnou odpověď.**
Ze slabik u správných odpovědí slož tajenku.

1) Když je něco globální, znamená to, že se to týká
A – jen jednoho místa na planetě.
I – celé planety Země.
O – nejchudších vrstev lidí.

2) Ekologie je
TY – věda o vztazích mezi organismy a prostředím.
NA – věda o třídění odpadů.
KE – věda o zvířatech.

3) Pomoci řešit globální problémy může
LA – jen ten, kdo má nějakou moc.
PO – každý z nás, protože i malá pomoc je pomoc.
DE – nikdo, s tím už se nic dělat nedá.

4) Nejznámější ekologické hnutí, které působí po celém světě se jmenuje
HER – Brownpeace.
MOZ – Greenpeace.
NOS – Redpeace.

Tajenka: !

b) Pomáháš ty sám s ochranou přírody a krajiny kolem sebe?

ANO	SNAŽÍM SE	NE

Příloha B Globální rozvojové vzdělávání v hodinách občanské výchovy – Očitá svědectví, Suo Bao, Čína

Jmenuji se Suo Bao. Žiji na východě náhorní plošiny mezi Quinghai a Tibetem v západní Číně. Nedaleko mého domova je jezero Ngoring, které je největší vodní plochou v okolí pramene Žluté řeky. Žiji tady už přes padesát let.

Býval jsem mnichem v místním klášteře, kde jsem taky pracoval jako lékař a buddhistický malíř. Ale moje rodina byla vždycky závislá na živobytí z farmaření.

Sem jsem přišel v 50. letech, když mi bylo deset let. Tehdy byla kolem jezera vysoká a svěží tráva. Dobytek ji mohl spásat i v zimě, kdy byla spousta sněhu. Také jezero bylo větší než dnes. Kromě mě a mého dědečka tu žilo jen několik rodin, často jsme v horách vídali osly, vlky a medvědy.

V 80. letech tráva začala ubývat a zhoršovala se její kvalita. Pastviny se zmenšily, a proto nebylo dost potravy pro dobytek na zimu. Museli jsme tedy zmenšit stádo.

Naše studny vysychají

Zhoršuje se i kvalita vody. V 50. letech byly všude kolem prameny a vody bylo dost. Od 80. let se to začalo měnit, prameny vyschly a my jsme byli nuceni získat vodu ze studny. První studnu jsme vrtali v roce 1980 a pamatuji si, že voda byla už ve dvou metrech. Za dva roky studna vyschla. Vyvrtali jsme další dvě, každá musela být hlubší než ta předchozí. Poslední studna z roku 2003 je hluboká 15 metrů, ale už také vyschla. Od té doby vozím vodu z jezera.

Posudek odborníka

Vypracoval: Dr. Liang Sihai, Výzkum vodních zdrojů a životního prostředí, Čínská geologická univerzita

Od roku 2001 jsme okolo pramene Žluté řeky odebrali jedenáct průřezových vzorků a čtyřikrát jsme vrtali kolem domu Sua Baa. Studie odhalily, že kvalita zdejší zmrzlé půdy se zhoršuje. Povrch permafrostu taje a klesá, podzemní voda nemůže udržet místní vegetaci, proto se tráva ztenčila a studny vyschly. Toto zhoršení permafrostu je způsobeno vyššími teplotami. Lokální záznamy ukazují, že roční průměr za deset let roste o 0,32°C.

Všechny příběhy v sekci Očitá Svědectví byly předmětem vědeckého přezkoumání některého z členů Climate Witness Science Advisory Panel.

Přeloženo z anglického originálu Climate Witness: Suo Bao, China s laskavým svolením organizace World Wild Fund.

Převzato z Suo Bao, Čína. In: Změna klimatu.cz [online]. 2008 [cit.2018-10-10]. Dostupné z: http://www.zmenaklimatu.cz/cz/fakta/ocita-svedectvi/1237-suo-bao-cina

Příloha C Globální rozvojové vzdělávání v hodinách občanské výchovy – Očitá svědectví

Stát (oblast)	
Jak přibližně dlouho trvají klimatické změny?	
Co způsobilo klimatické změny v dané oblasti?	
Jak vypadalo počasí a krajina před změnami?	
Jaký je současný stav počasí a krajiny?	
Jak klimatické změny ovlivňují život zdejších lidí?	

Příloha D Aktivita Vlakem po Evropě

Vlakem po Evropě

- **Zaměření hry:**

Cílem je napomoci žákům vnímat osobní i skupinové předsudky k ostatním lidem a menšinám a uvědomit si, jak „první dojem" nebo negativní zkušenost poznamenává naše budoucí chování.

- **Příprava:**

Na aktivitu je třeba alespoň 60 minut, optimální velikost je od 7 do 30 žáků. Jediným potřebným materiálem jsou kopie scénářů a tužky, které by měli mít všichni účastníci.

- **Průběh:**

1. Rozdejte účastníkům kopii scénářů a přečtěte jim zadání.

2. Nechte účastníky si samostatně vybrat tři cestující, se kterými mají zájem cestovat, a tři, kterým by přednost rozhodně nedali.

3. V okamžiku, kdy se každý účastník samostatně rozhodne, pobídněte je k vytvoření malých skupinek (nebo těch, které vytvořili během aktivity „Tečkování") o čtyřech až pěti žácích.

4. V těchto skupinách si účastníci navzájem sdělí své osobní volby a zdůvodní kritéria, podle kterých spolucestující upřednostňovali.

5. Ponechte skupině čas na vytvoření společného listu cestujících (tři, se kterými chtějí cestovat, a tři, se kterými v žádném případě nechtějí), na kterém se všichni členové skupiny shodli.

6. Ve velké skupině pak společně porovnejte práci jednotlivých skupinek, všímejte si uplatněných kritérií výběru, společných znaků i těch, na kterých se účastníci nemohli dohodnout.

7. Při hodnocení můžete vyzdvihnout fakt, že na posouzení každého cestujícího nebyl dostatek potřebných informací, které bychom pravděpodobně získali při delším rozhovoru. Jde o analogii na „první dojem", stručné informace z novin a televize atd.

❖ **Otázky pro diskusi:**

Jaká jste uplatnili kritéria pro své osobní rozhodnutí?

Změnili jste je při práci ve skupině?

Jak se vám podařilo se ve skupině dohodnout?

Co vám pomáhalo a co dohodě bránilo?

Jaké stereotypy k možným spolucestujícím se objevovaly?

Jak podle vašeho názoru takové stereotypy vznikají?

❖ **Otázky pro diskusi:**

Jaká jste uplatnili kritéria pro své osobní rozhodnutí?

Změnili jste je při práci ve skupině?

Jak se vám podařilo se ve skupině dohodnout?

Co vám pomáhalo a co dohodě bránilo?

Jaké stereotypy k možným spolucestujícím se objevovaly?

Jak podle vašeho názoru takové stereotypy vznikají?

Příloha E Aktivita Kája

Co asi bylo se Shyrtose „v nepořádku", že s ní Rick nechtěl sedět? Zkus dovyprávět příběh.
Jak se Shyrtose asi cítila? Jakým způsobem se mohla bránit? Proč se Rick tak choval?

Zažil(a) jsi někdy něco podobného? Taky už tě někdy někdo kvůli něčemu diskriminoval? Proč? Jak ses cítil(a)? Jak jsi to řešil(a)?
Nebo naopak:
Diskriminoval(a) jsi ty někdy někoho svým chováním? Koho? Proč?
Je těžké chovat se „normálně" k člověku, který je „jiný"? Ale je skutečně jiný?
Proč se tak chováme?

Může se stát, že se nám někdo zdá divný, protože je „jiný" – má jinou barvu pleti, jinak mluví, jinak myslí, má jiný smysl pro humor, čte jiné knížky, má jiné zájmy, ... Měli bychom si však uvědomit, že i my se mu pravděpodobně můžeme zdát divní, protože jsme jiní než ON.
I my se můžeme dostat do situace, ve které těch „druhých" bude většina.

Existuje celkem *jednoduché řešení. Stačí dodržovat:*
Práva vznikají plněním povinností.
Každý má stejné povinnosti a stejná práva.
V domě hostitele hosté ctí zvyky a tradice hostitele.

Napiš, jak těmto větám rozumíš.

toto je Kája

Myslíš si o sobě, že přistupuješ ke všem lidem stejně?
Můžeš si to vyzkoušet na následujícím cvičení:

1. Kája tě zve na své třinácté narozeniny. Jaký dárek vybereš?
2. Na začátku roku si má Kája vybrat z nabídky tři kroužky, které myslíš, že si vybere?
   - přírodovědecký
   - gymnastika
   - pěvecký sbor
   - kopaná
   - počítačový
   - šachový
   - dramatický
   - literární
   - hudební skupina
   - plavání
   - keramika
3. Kája má sen, že si k osmnáctým narozeninám pořídí výkonný počítač s kvalitním programovým vybavením. Už teď na něj začíná šetřit. Jakým způsobem si může na počítač a programové vybavení vydělávat?
4. Co asi bude Kája dělat ve třiceti?

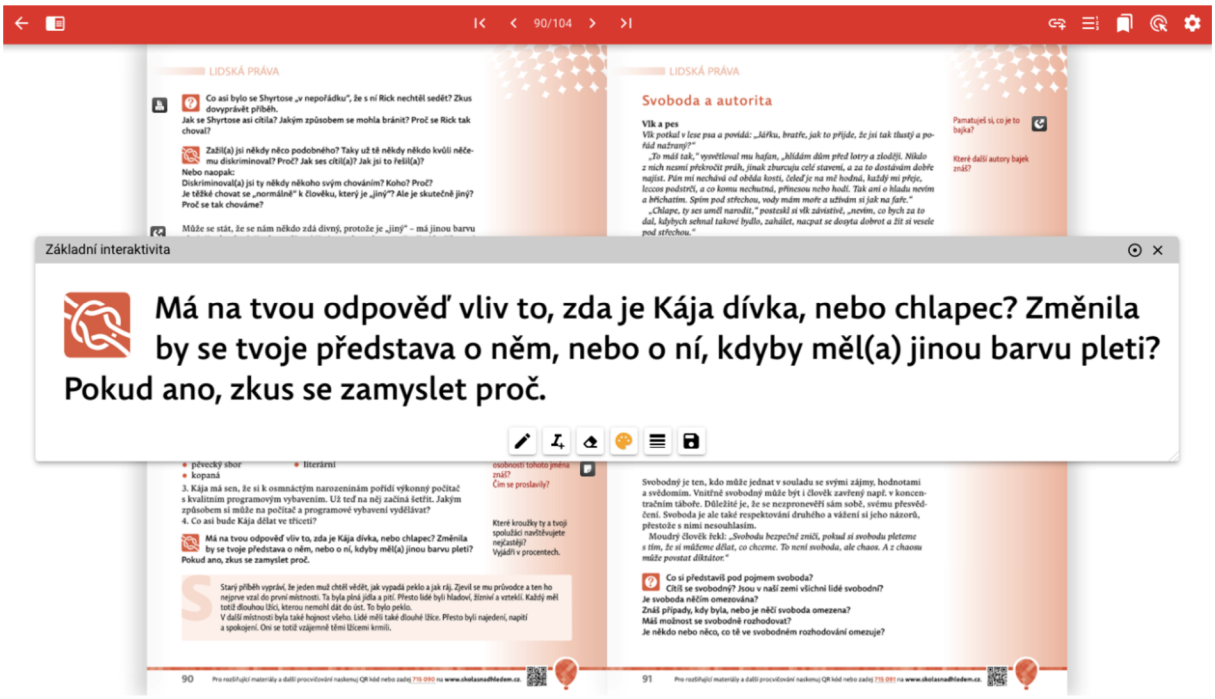
Má na tvou odpověď vliv to, zda je Kája dívka, nebo chlapec? Změnila by se tvoje představa o něm, nebo o ní, kdyby měl(a) jinou barvu pleti? Pokud ano, zkus se zamyslet proč.

Vyhledej význam jména Karel, Karla.

Zjisti, jak se toto jméno řekne v jiných jazycích.

Které významné osobnosti tohoto jména znáš?
Čím se proslavily?

Které kroužky ty a tvoji spolužáci navštěvujete nejčastěji?
Vyjádři v procentech.


90/104
LIDSKÁ PRÁVA
Co asi bylo se Shyrtose „v nepořádku", že s ní Rick nechtěl sedět? Zkus dovyprávět příběh.
Jak se Shyrtose asi cítila? Jakým způsobem se mohla bránit? Proč se Rick tak choval?
Zažil(a) jsi někdy něco podobného? Taky už tě někdy někdo kvůli něčemu diskriminoval? Proč? Jak ses cítil(a)? Jak jsi to řešil(a)?
Nebo naopak:
Diskriminoval(a) jsi ty někdy někoho svým chováním? Koho? Proč?
Je těžké chovat se „normálně" k člověku, který je „jiný"? Ale je skutečně jiný? Proč se tak chováme?
Může se stát, že se nám někdo zdá divný, protože je „jiný" – má jinou barvu
LIDSKÁ PRÁVA
Svoboda a autorita
Vlk a pes
Vlk potkal v lese psa a povídá: „Jářku, bratře, jak to přijde, že jsi tak tlustý a pořád natřaný?"
„To máš tak," vysvětloval mu hafan, „hlídám dům před lotry a zloději. Nikdo z nich nesmí překročit práh, jinak zburcuju celé stavení, a za to dostávám dobře najíst. Pán mi nechává od oběda kosti, čeledʼje na mě hodná, každý mi přeje, leccos podstrčí, a co komu nechutná, princezna nebo hodí. Tak ani o hladu nevím a břichatím. Spím pod střechou, vody mám moře a užívám si jak na farʼe."
„Chlape, ty ses uměl narodit," posteskl si vlk závistivě, „nevím, co bych za to dal, kdybych sehnal takové bydlo, zahálet, nacpat se dosyta dobrot a žít si vesele pod střechou."
Pamatuješ si, co je to bajka?
Které další autory bajek znáš?
Základní interaktivita
Má na tvou odpověď vliv to, zda je Kája dívka, nebo chlapec? Změnila by se tvoje představa o něm, nebo o ní, kdyby měl(a) jinou barvu pleti? Pokud ano, zkus se zamyslet proč.
pěvecký sbor
literární
kopaná
3. Kája má sen, že si k osmnáctým narozeninám pořídí výkonný počítač s kvalitním programovým vybavením. Už teď na něj začíná šetřit. Jakým způsobem si může na počítač a programové vybavení vydělávat?
4. Co asi bude Kája dělat ve třiceti?
Má na tvou odpověď vliv to, zda je Kája dívka, nebo chlapec? Změnila by se tvoje představa o něm, nebo o ní, kdyby měl(a) jinou barvu pleti? Pokud ano, zkus se zamyslet proč.
osobnosti tohoto jména znáš?
Čím se proslavily?
Které kroužky ty a tvoji spolužáci navštěvujete nejčastěji?
Vyjádři v procentech.
Starý příběh vypráví, že jeden muž chtěl vědět, jak vypadá peklo a jak ráj. Zjevil se mu průvodce a ten ho nejprve vzal do první místnosti. Ta byla plná jídla a pití. Přesto lidé byli hladoví, žíznivá vztekli. Každý měl totiž dlouhou lžíci, kterou nemohl dát do úst. To bylo peklo.
V další místnosti byla také hojnost všeho. Lidé měli také dlouhé lžíce. Přesto byli najedení, napití a spokojení. Oni se totiž vzájemně těmi lžícemi krmili.
Svobodný je ten, kdo může jednat v souladu se svými zájmy, hodnotami a svědomím. Vnitřně svobodný může být i člověk zavřený např. v koncentračním táboře. Důležité je, že se nezpronevěří sám sobě, svému přesvědčení. Svoboda je ale také respektování druhého a vážení si jeho názorů, přestože s nimi nesouhlasím.
Moudrý člověk řekl: „Svobodu bezpečně zničíš, pokud si svobodu pleteme s tím, že si můžeme dělat, co chceme. To není svoboda, ale chaos. A z chaosu může povstat diktátor."
Co si představíš pod pojmem svoboda?
Cítíš se svobodný? Jsou v naší zemi všichni lidé svobodní?
Je svoboda něčím omezována?
Zná případy, kdy byla, nebo je něčí svoboda omezena?
Má možnost se svobodně rozhodovat?
Je někdo nebo něco, co tě ve svobodném rozhodování omezuje?
90
91

Příloha F Vzdělávací text Deklarace lidských práv

HISTORIE VZNIKU VŠEOBECNÉ DEKLARACE LIDSKÝCH PRÁV *(K ROZSTŘÍHÁNÍ)*

Každá osoba má určitá základní práva už jen díky tomu, že je lidskou bytostí. Tato se nazývají **lidská práva**. Nejsou to jen privilegia, která by nám mohl někdo z rozmaru odejmout. Jsou to **práva**, protože jsou to věci, jimiž člověk může legálně i morálně být, které může dělat nebo je mít. Tato práva by měla být známa a vyučována, aby ochránila nás, naše rodiny a naše sdružení před těmi, kteří nám chtějí ublížit. Také nám pomáhají spolu lépe vycházet a žít v míru.

Všeobecná deklarace lidských práv Organizace spojených národů (dále jen Deklarace) popisuje práva, která náleží každému člověku.

Tento dokument byl přijat Organizací spojených národů (OSN), která vznikla krátce po skončení 2. světové války v roce 1945. OSN byla založena s cílem dosažení míru a předcházení válkám a dnes slučuje 192 členských národů. Již po svém založení vytvořila OSN komisi vedenou Eleanor Rooseveltovou, manželkou Franklina D. Roosevelta (prezidenta USA od roku 1933 do roku 1945), aby vytvořila dokument obsahující základní práva, která sdílí všichni lidé.

Nová Komise lidských práv složená z reprezentantů 18 zemí kodifikovala 30 článků, které shrnují a vyjadřují skutečně všeobecná lidská práva.

Deklarace obsahuje a popisuje rovnost těchto práv všude ve světě (článek 1 a 2), občanská a politická práva (články 3–21), ekonomická a sociální práva (články 22–27) a povinnosti a zodpovědnosti prosazování těchto práv pro ostatní (články 28–30). Ty poslední tři jsou extrémně důležité, protože dokud nezajistíme práva pro naše blízké, nebudeme schopni si tato práva udržet ani pro sebe.

Pracovní list pro žáky č. 1

Příloha G Metodika k workshopu Lidská práva – chraňme je

Popis jednotlivých kroků

ÚVOD, PŘEDSTAVENÍ
Lektor představí sebe i krátce Post Bellum. Zmíní, že hlavní činností neziskovky Post Bellum je sbírání příběhů pamětníků totalitních režimů (nacismus, komunismus) a zpřístupňování těchto příběhů veřejnosti zejména prostřednictvím sbírky vzpomínek Paměť národa na PAMETNARODA.CZ. Jednou z činností jsou i projekty pro základní a střední školy (a proto jsme tady).

Dnešní workshop je o lidských právech a jmenuje se „LP – Chraňme je!" Při debatách o LP člověk snadno zapomíná, že nejde jen o jeho individuální práva, ale o práva pro všechny lidi, které také musí jedinec respektovat. Právo každého končí tam, kde začínají práva ostatních. Tak to prosím při dnešních debatách mějte na paměti.

> Francouzská Deklarace práv člověka a občana z roku 1789: „Svoboda spočívá v možnosti konat vše, co neškodí nikomu jinému: tak výkon přirozených práv každého člověka má jen ty meze, které zabezpečují jiným členům společnosti užívání těchže práv".

ELICITACE
Účelem této aktivity je naladění třídy na téma lidských práv, žáci si uvědomí, že už leccos znají a mají o problematice svou představu. Lektor získá hrubou představu o znalostech tématu ve třídě a také o její dynamice (třída je spolupracující, znuděná, má tendenci problematiku zesměšňovat atd.)

Lektor napíše na tabuli následující otázky a vysvětlí, že na konci workshopu by všichni měli umět na ně odpovědět. Ale možná odpovědi znají studenti/žáci již nyní?

- Co jsou to lidská práva?
- Proč, jak a kdy vznikla?
- Čím je podmíněno jejich dodržování a jaká je v tomto úloha jednotlivce?

Lektor sbírá odpovědi na otázky, přeformulovává je, doptává se. Odpovědi neuvádí na pravou míru, naopak povzbuzuje žáky k dalším nápadům.

K otázkám se vrátíme v závěru workshopu.

> Varianta pro mladší žáky: Pouze se zeptat žáků, zda ví, co jsou lidská práva, a zda nějaká znají.

TŘÍDĚNÍ PRÁV
Lektor stručně vysvětlí, co jsou lidská práva (viz. příloha). Rozdá každému set kartiček. Která z práv uvedených na kartičkách podle Vás patří mezi základní lidská práva, která jsme mezi ně přimíchali navíc? Zkuste si je každý za sebe roztřídit na dvě hromádky – základní lidská práva – ostatní práva.

Lektor namátkou zjišťuje, jak studenti odpovídali. Nedává však ještě správné odpovědi. Zjišťuje od studentů, zda dobře pochopili, co konkrétně jednotlivá práva znamenají.

ANIMOVANÝ FILM
Teď si pustíme krátký film o osudech jedné dívky, která se s porušováním lidských práv setkala ve svém životě několikrát. Vaším úkolem bude zapsat si pokaždé, když ve filmu bude porušeno některé základní lidské právo, které máte mezi svými kartičkami. Mělo by jít o konkrétní porušení jednotlivého práva. Zapište si situaci, při které bylo právo porušeno.

ZAPISOVÁNÍ SITUACÍ
V pětiminutovém limitu si zapište všechny příklady porušení LP z příběhu Milušky Havlůjové.

KONTROLA
Komentář k příběhu Milušky Havlůjové – rozumí studenti všemu, co se tam stalo? Znají význam všech termínů (viz. příloha)? Poté následuje kontrola studentských odpovědí k příběhu MH. Teď je příležitost studentské odpovědi komentovat. Komentujeme to, zda studenti správně poznali porušení práv v medailonku Milušky Havlínové. Pokud např. student tvrdí, že bylo porušeno Miluščino právo na internet, protože ho v cele určitě neměla, reagujeme tím, že jde pouze o studentovu spekulaci, ve filmu to nikde nezaznělo – nehledě k tomu, že v době věznění MH internet nebyl ještě vynalezený. V této fázi ale neřešíme, jestli je právo na internet základním lidským právem nebo ne.

Při rozebírání příběhu MH se podrobněji zastavíme u porušení následujících tří základních práv: svoboda pohybu, svoboda projevu, smýšlení a náboženského vyznání a nedotknutelnost osobního vlastnictví. Vysvětlíme dětem, co tyto pojmy znamenají a pomůžeme jim uvědomit si, že tyto svá práva považujeme za zcela samozřejmá. Zdůrazníme, že samozřejmá v naší nedávné historii byla porušována.

ŘEKA
Rozdělte studenty do dvojic. Jejich úkolem bude za 4 minuty vybrat 8 lidských práv, která dvojice považuje za nejdůležitější. (u kterých by jim nejvíc vadilo se

jich vzdát). Po uplynutí limitu dostanou studenti další 4 minuty na to se spojit do čtveřic a vybrat tentokrát 6 nejdůležitějších LP. Na výběru byste se měli všichni čtyři shodnout a při neshodě svého oponenta přesvědčit argumenty. Poslední čtyřminutovka proběhne v osmicích. Úkolem je nyní vybrat 4 nejdůležitější LP a připravit si argumenty pro to, proč právě tyto čtyři. Jeden mluvčí za skupinu její výběr na závěr představí ostatním.

ZÁVĚR A SHRNUTÍ

Odhalení strategických dokumentů (Všeobecná deklarace lidských práv, Evropská úmluva o ochraně lidských práv a svobod a Listina základních práv a svobod) a jak to tedy bylo s těmi kartičkami – které kartičky do setu LP nepatřily: Jsou to: Právo na přístup k Internetu, Právo na dostupnost a svobodné sdílení všech informací a dat, Právo na kvalitní kulturní vyžití, Právo na volné víkendy, Právo na kapesné, Právo na sportovní vyžití.

Podrobněji vysvětlujeme (z časových důvodů) ta práva, která vyplynou z diskuze. Otázky na žáky:

- Která LP budila největší kontroverze? O která jste se nejvíc hádali? Jste spokojeni s vaším finálním výběrem? Proč?
- Jakým způsobem jste dospěli ve skupině ke splnění úkolu? Hlasováním, dohodou? Který je nejspravedlivější způsob?
- Lze nějak definovat, co to jsou základní lidská práva a svobody? Co je odlišuje od těch, které v dokumentech zaručujících základní lidská práva a svobody zakotvené nejsou?
- Zde lze zmínit zkušenost z Norimberských procesů (viz. příloha)
- K čemu jsou LP vlastně dobrá?

V této fázi skupinové diskuse lektor vysvětluje a doplňuje informace žáků. V závěru se vrátí k otázkám z tabule: lektor se ptá, zda se dozvěděli něco navíc, případně informace, které žáci nemají, doplní.

MOTIVACE K NATÁČENÍ

- (Vrátíme se k příběhu Milušky Havlůjové. Vyznívá její příběh optimisticky/pesimisticky? A jaké by měl vyznění, kdyby nedošlo ke změně režimu?);
- Teď se seznámíme ještě s jedním příběhem z doby totality, příběhem Leopolda Farbera (lektor Hurvínkův příběh ve dvou větách představí, uvede je také do situace, kde příběh – poslední díl – začíná, aby pochopili kontext). Přečteme si jeho

úplný závěr – rozdá do dvojic poslední díl komiksu;

- Jaké je vyznění tohoto příběhu? Optimistické/pesimistické? (žáci by měli dojít k tomu, že se Hurvínek sbíráním příběhů vymezil proti nespravedlivému totalitnímu režimu a našel si důležitou a smysluplnou činnost. Pokud příběhy lidí, na kterých byla páchána nespravedlnost, přežijí, možná to pomůže ostatním rozpoznat zlo, které se v totalitách skrývá);
- Oslí můstek: chtěli byste i vy zachránit jeden z podobných příběhů, který by jinak zůstal zapomenutý? Zajímá Vás, jaký příběh by vám mohla vyprávět paní ze sousedství nebo i vaše babička? Přihlaste se do projektu Příběhy našich sousedů;
- Stručné vysvětlení – co je projekt PNS;
- Nechce ve třídě jeden výtisk celého komiksu o Hurvínkovi + lidskoprávní dokumenty pro zájemce k prostudování o přestávce.

Nedotknutelnost osobního vlastnictví

Každý má právo na ochranu svého vlastnického práva. Nikdo nesmí být postihován pro svůj majetek; ukládat daně a majetková omezení lze jen zákonem a jen v potřebném veřejném zájmu. Vyvlastnění (odebrání) majetku je možné pouze na základě zákona, ve veřejném zájmu a za náhradu. Dědění je zaručeno.

Právo na vzdělání

Každý se může vzdělávat za rovných podmínek, podle svých schopností. Každý má právo na bezplatné základní vzdělání.

Svoboda myšlení, svědomí, slova a náboženského vyznání

Každý má právo zastávat a projevovat svůj názor na veřejnosti, slovem i tiskem. Toto právo zahrnuje svobodu zastávat názory a přijímat a rozšiřovat informace nebo myšlenky bez zasahování státních orgánů a bez ohledu na hranice. Svoboda vědeckého bádání a umělecké tvorby je zaručena. Cenzura je nepřípustná.

Každý může vyznávat náboženskou víru a sám nebo s jinými se svobodně účastnit náboženských obřadů a úkonů. Náboženské učení nepodléhá státu a církve jsou na státu nezávislé.

Právo na přístup k internetu

Nikdo nesmí být omezován v přístupu na internet. Plošné blokování jednotlivých stránek (např. v rámci jednoho státu) je nepřípustné.

Právo na dostupnost a svobodné sdílení všech informací a dat

Každý má právo na přístup k informacím a datům. Nikomu nesmí být bráněno tyto informace a data dále sdílet, neporušuje-li tím jiný zákon (např. zákon o utajovaných informacích).

Právo na kvalitní kulturní vyžití

Každý člověk má právo vytvářet nebo konzumovat kvalitní kulturu. Nikdo nesmí být nucen ke konzumaci špatné či pokleslé kultury.

Právo na volné víkendy

Každý člověk má právo na odpočinek. Volné víkendy jsou zaručeny

Právo na kapesné

Člověk, který nevydělává z důvodů přípravy na budoucí povolání (žák, student), má právo na pravidelný drobný měsíční příjem, ve výši obvyklé v místě jeho bydliště.

Právo na sportovní vyžití

Nikomu nesmí být bráněno trávit svůj volný čas sportem.

Právo na svobodu a rovnost

Lidé jsou svobodní a rovní v důstojnosti i v právech. Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu.

Základních práv se nelze vzdát a náleží každému bez ohledu na národnost, společenský původ, věk, pohlaví, náboženství nebo politické smýšlení. Každý je svobodný ve výkonu svých práv, nezasahuje-li tím do práv jiných osob a neporušuje-li tím zákon.

Právo na život

Každý má právo na život. Trest smrti je nepřijatelný.

Zákaz mučení, otroctví a nucených prací

Nikdo nesmí být podroben krutému, nelidskému ani ponižujícímu zacházení. K pracovním výkonům a volbě povolání nesmí být člověk nucen a za práci náleží spravedlivá odměna. Smyslem trestu je ochrana společnosti a náprava pachatele, nikoli pomsta. Trest nesmí být nástrojem politického boje.

Princip ochrany národnostních nebo etnických menšin

Příslušnost k národnostní nebo etnické menšině nesmí být nikomu ke škodě. Občanům tvořícím národnostní nebo etnické menšiny se zaručuje právo rozvíjet vlastní kulturu, právo mluvit v jejich mateřském jazyce, právo na vzdělání v jejich jazyce a sdružovat se v národnostních sdruženích.

Právo na svobodu pohybu

Každý si může zvolit místo svého pobytu. Každý může cestovat a svobodně navazovat kontakty se zahraničím. Nikdo nesmí být nuceně protiprávně vystěhován.

Právo na spravedlivý soudní proces

Každý má právo bránit se před zásahem do svých práv před soudem.

O vině a trestu za zločiny rozhoduje jen soud.

Soudy jsou nestranné a nezávislé na politickém (či jiném) zřízení, rozhodují vždy na základě důkazů a podle zákona.

Před soudem jsou si strany rovny, a každý má právo se v soudním sporu hájit.

Právo na fungování právního státu

Lidé jsou svobodní: Každý má právo činit vše, co zákon nezakazuje.

Nikdo není povinen činit to, co zákon neukládá.

Ukládat povinnosti a omezení lze jen na základě zákona a způsobem, který zákon stanoví.

Tresty za trestné činy jsou stanoveny zákonem.

Nedotknutelnost soukromého a rodinného života

Každý je svobodný ve svém soukromém a rodinném životě. Tajemství listovní i profesní (lékařské, advokátní, zpovědní apod.) je nedotknutelné.

Rodina, zejména manželství a rodičovství, jsou chráněny. Nikdo nesmí být nucen ke sňatku ani k opuštění manžela/manželky nebo rodičů, dětí. Děti mají právo na péči rodičů a rodiče mají právo a povinnost vychovávat své děti.

Právo volit a být volen a svobodně zastávat politický názor

Každý může svobodně zastávat politický názor a svobodně jej projevovat. Nikdo nesmí být utlačován z důvodu odlišného politického názoru.

Občané mají rovné volební právo: tedy právo volit a právo ucházet se o veřejné funkce a být do nich volen. Většina nesmí zneužít svého postavení ke škodě menšiny.

Příloha I Aktivita „Jak to, že jsem vzadu" z metodiky Uprchlíci před tabulí

(Odpovídejte za sebe).
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Jste 29letá inženýrka původem z Indie. Vystudovala jste ve Spojených státech informatiku a za svůj výzkum jste získala prestižní cenu pro mladé vědce. Na doktorát jste se rozhodla jít na univerzitu do německých Drážďan, která vám nabídla nejlepší podmínky. S kolegy a pracovištěm jste velmi spokojená, navštěvujete intenzivní kurz němčiny. V domě, kde bydlíte, se nedávno objevily sprosté nápisy u vašeho jména, sousedka vás přestala zdravit. V tramvaji na vás minulý týden křičel opilý muž, kterému jste zcela nerozuměla.

Jste 29letá inženýrka původem z Indie. Vystudovala jste ve Spojených státech informatiku a za svůj výzkum jste získala prestižní cenu pro mladé vědce. Na doktorát jste se rozhodla jít na univerzitu do německých Drážďan, která vám nabídla nejlepší podmínky. S kolegy a pracovištěm jste velmi spokojená, navštěvujete intenzivní kurz němčiny. V domě, kde bydlíte, se nedávno objevily sprosté nápisy u vašeho jména, sousedka vás přestala zdravit. V tramvaji na vás minulý týden křičel opilý muž, kterému jste zcela nerozuměla.

Jste 32letý francouzský profesionální fotbalista, ve Francii vlastníte obchod se sportovními potřebami a restauraci. Protože ale nesouhlasíte s francouzským daňovým systémem, rozhodl jste se přestěhovat do Ruska, které vám nabídlo daňové výhody a angažmá v místním klubu. Jste rozvedený, bývalá manželka a syn žijí ve Spojených státech, ve volném čase hrajete v rockové kapele.

Jste 21letá dělnice v Bangladéši. V 18 letech jste opustila rodnou vesnici a odešla pracovat do továrny vyrábějící oblečení pro renomovanou evropskou značku. Každý den musíte dosáhnout předepsané kvóty, jinak je vám krácena mzda. Se sedmi dalšími ženami se dělíte o ložnici. Každý měsíc posíláte rodině na venkov část svého platu. Začátkem roku jste ale vážně onemocněla a musela vydat skoro celý svůj plat za lékaře.

Jste 35letý básník žijící v Maroku. Pracujete jako učitel na základní škole v malém městě na jihu země. Škola vám byla přidělena v rámci státního systému umisťování učitelů, v daném regionu jste nikdy předtím nebyl. V bytě, který si ve městě pronajímáte, neteče teplá voda a není k dispozici připojení k internetu. Poté, co jste podepsal petici za zlepšení podmínek učitelů, vám bylo zrušeno vízum do Evropy, kde jste se měl účastnit autogramiády překladu své nové sbírky.

Jste 28letá žena původem z El Salvadoru, nyní žijete už 4 roky v USA. Narodila se vám tu dcera, kterou sama vychováváte. Protože jste ale hranici překročila ilegálně, nemáte potřebné dokumenty, nemůžete legálně pracovat a udělat si řidičský průkaz. Pracujete načerno jako uklízečka, výplatu dostáváte nepravidelně. Bojíte se, že budete odhalena kontrolou a odsunuta. Vaše dcera má sice americké občanství, ale nedokážete si představit, že byste ji nechala v zemi samotnou.

Jste 70letá důchodkyně původem z Velké Británie. Celý život jste pracovala jako módní návrhářka. Vzhledem k manželovu povolání architekta jste se často stěhovali, žili jste mj. několik let v Kanadě a Japonsku. Před rokem jste založila v Londýně nadaci, která pomáhá mladým dívkám z chudých rodin vyučit se řemeslu v módním průmyslu. Pravidelně jezdíte navštěvovat vnoučata do Amsterdamu.

Jste 16letý Somálec, od svého narození žijete s rodiči v uprchlickém táboře v Keni. Rodiče nemohou pracovat, základní potraviny zajišťují dobročinné organizace. Chodíte do školy provozované OSN, ve volném čase navštěvujete tréninky místního mládežnického fotbalového týmu, občas si přivyděláváte prodejem cigaret na černém trhu. Minulý rok tábor navštívila Angelina Jolie, podařilo se vám s ní vyfotit. Nyní se táborem šíří zprávy, že keňská vláda chce tábor zavřít. Děláte si starosti, protože v táboře máte všechny kamarády a do Somálska, kde jste nikdy nebyl a kde podle zpráv stále probíhá válka, se vrátit nechcete.

(Odpovídejte za sebe).
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Jste 27letá žena pocházející ze Sýrie, kde jste žila s manželem a dvěma dětmi. Na univerzitě jste studovala matematiku. Během válečného konfliktu, který v Sýrii vypukl v roce 2011, byl váš dům rozbombardován a musela jste utéct s dětmi do Jordánska. Váš manžel zůstal v Sýrii, nemáte od něj žádné zprávy. Pracovní povolení není možné získat, pro zajištění základních potřeb musíte čekat na humanitární pomoc. Žijete v pronajatých místnostech, po zaplacení nájemného, které v Jordánsku za poslední roky stouplo až čtyřnásobně, vám na jídlo mnoho nezbývá.

Jste 65letý manažer na Tchaj-wanu. Před třiceti lety jste s pomocí půjčky od své matky založil firmu na výrobu počítačových součástek, která je nyní jedním z největších světových producentů v oboru. Ve vašich firmách pracuje zhruba milion lidí. Váš majetek je odhadován na 5,5 miliardy amerických dolarů. Vlastníte vilu v České republice, kam jste se přestěhoval po svých šedesátých narozeninách. Firmu vede syn, dcera pracuje ve filmovém průmyslu.

Jste 33letá žena se základním vzděláním, pocházíte z malého města v německém pohraničí, již čtvrtým rokem žijete v Berlíně v ubytovně pro bezdomovce. Byla jste vdaná, ale manžel byl drogově závislý a kvůli jeho dluhům jste přišli o byt. Nyní se vám s pomocí sociální pracovnice podařilo podat žádost o rozvod. Trpíte anorexií a máte problém sehnat zaměstnání. Před dvěma měsíci se vám podařilo sehnat přivýdělek jako průvodkyně po městě v rámci sociálního projektu.

Jste 19letý student původem z Afghánistánu, již od svých 13 let jste ale žil v Belgii. Vyučil jste se tam elektrikářem, máte stálou přítelkyni a po prázdninách jste měl nastoupit do práce. Nyní vás ale belgický stát v rámci zpřísněné politiky vyhostil, před dvěma dny jste přistál v Kábulu. Vaši spolužáci a učitelé v Belgii zorganizovali na vaši podporu petici, ale nebylo to nic platné. V Afghánistánu nikoho neznáte a nevíte, kde byste mohl bydlet nebo sehnat práci. Strýce, kterého kontaktovaly belgické úřady, jste viděl pouze jednou v dětství.

Jste 40letá žena původem ze Senegalu, ve své mateřské zemi jste vystudovala práva. Po sňatku s kamarádem z dětství jste se přestěhovali do Belgie, kde manžel dostal nabídku práce. Pět let jste strávila jako žena v domácnosti, máte dvě děti. Po manželově smrti pracujete jako uklízečka v kancelářské budově, stále vám dělá problémy nizozemština.

Jste 26letý Portugalec. Vystudoval jste biochemii a ekonomii na univerzitě v Paříži. Pracoval jste jako stážista ve farmaceutické firmě v Portu, ale po vypuknutí krize a úsporných opatřeních jste o práci přišel. Skoro dva roky jste byl nezaměstnaný a máte velké dluhy. Před měsícem jste se na radu bývalého kolegy přestěhoval do Brazílie a vyučujete na škole v malém městě portugalštinu.

Jste 30letá socioložka z Turecka, pracujete na univerzitě v Istanbulu, před několika týdny jste odevzdala závěrečnou práci. Příští semestr jste měla odcestovat do Londýna, kde jste po náročném výběrovém řízení získala prestižní dvouleté stipendium. Po potlačení pokusu o puč ve vaší zemi v létě 2016 vám byl ale zablokován pas, univerzita s vámi rozvázala pracovní poměr a závěrečná práce nebyla uznána. Dva kolegové z vašeho institutu jsou vyšetřováni kvůli podpisu petice kritizující vládní opatření.

Jste 20letý Maročan žijící v Nizozemsku. Do Nizozemska jste se přistěhoval v pěti letech s matkou za svým otcem, který zde pracoval. Kvůli nešťastné lásce jste nedokončil studia nizozemské literatury na univerzitě v Leidenu. Nyní již druhý rok neúspěšně sháníte práci. Musel jste se odstěhovat z pronajatého bytu a vrátit se zpět k rodičům.

Jste 17letý Iráčan, svou zemi jste opustil společně s matkou a sestrou poté, co bylo z náboženských důvodů zabito několik vašich spolužáků. V Německu byste chtěl dokončit studia veteriny, započatá v Bagdádu, čekáte ale na rozhodnutí komise, která musí posoudit vaši plnoletost.

Jste 17letý Iráčan, svou zemi jste opustil společně s matkou a sestrou poté, co bylo z náboženských důvodů zabito několik vašich spolužáků. V Německu byste chtěl dokončit studia veteriny, započatá v Bagdádu, čekáte ale na rozhodnutí komise, která musí posoudit vaši plnoletost.

Jste 40letý učitel z Polska, od ukončení univerzity jste postupně pracoval jako tělocvikář na několika školách. Po autonehodě jste byl dlouho na nemocenské a ředitel školy vám naznačil, že už s vámi nepočítá. Přes známého jste se dozvěděl o možnosti práce v Nizozemsku, kde nyní již rok a půl pracujete ve firmě pěstující rajčata. Velkou část platu posíláte domů manželce a dětem, bydlíte na montérské ubytovně spolu s několika krajany, do práce dojíždíte starým autem. V novinách sledujete volební kampaň, v níž jedna strana prosazuje přísná opatření proti levné pracovní síle z východní Evropy. Nizozemští kolegové v práci se vám začali smát, že neumíte plavat, jednomu kolegovi minulý týden kvůli východoevropské poznávací značce zapálili auto.

Jste 25letá žena pocházející z Barmy. Kvůli válečnému konfliktu jste v roce 2012 musela uprchnout se svou rodinou (s manželem a třemi dětmi) z domova. Váš manžel dříve míval obchůdek. Nyní žijete v uprchlickém táboře, kde přebýváte bez elektřiny v dočasném přístřešku postaveném z bambusu, dřeva a rákosu. Vaše děti chodí v táboře do školy. Jste závislá na humanitární pomoci.

Jste 13letá dívka ze Sýrie, od svých 6 let hrajete na housle a chtěla byste se stát profesionální hudebnicí. Protože vašemu otci hrozilo v Sýrii zatčení, odstěhovali jste se do Egypta, nyní žijete s matkou a mladším bratrem v pronajatém bytě v Káhiře. Docházejí vám peníze a nemáte platné povolení k pobytu, obáváte se, aby vás egyptské úřady nevyhostily. Otec odešel před dvěma měsíci s pomocí převaděčů do Evropy, naposledy se vám ozval před dvěma týdny. Doufáte, že by se vám v Evropě mohlo podařit zapsat se na hudební školu.

Jste 27letá Rakušanka, v současné době pracujete jako účetní pro dobročinnou organizaci v Burkině Faso, ve volném čase vyučujete němčinu v místní jazykové škole. Bydlíte u starší kolegyně s manželem, se kterým jste se seznámila ve Vídni. Na ulici vás často lidé žádají o peníze. Jste svobodná, čelíte proto pravidelně nabídkám k sňatku. S rodinou v Rakousku udržujete kontakt pomocí internetového připojení v kanceláři.

Jste 35letá žena žijící na Filipínách se svým mužem a čtyřmi malými dětmi. Váš manžel pracoval na pronajatém poli a ze sklizně dostával část úrody. V roce 2013 udeřil v oblasti, kde žijete, ničivý tajfun, který spolu s přílivovou vlnou odplavil váš domek, pole a všechen majetek. Majetek jste neměli pojištěný, neboť pojištění je v zemi velmi těžko dostupné a drahé. Nyní bydlíte s rodinou v provizorním přístřešku a nemáte možnost, jak si vydělat peníze.

Jste 35letý novinář, pracujete už deset let jako moderátor zpráv v regionálním rádiu v Sasku. Jste ženatý a máte dvě dcery. Vyrostl jste na sídlišti v okrajové čtvrti menšího města, kam dodnes jezdíte každý víkend navštěvovat matku. V poslední době jste si všiml, že vás sousedé přestali zdravit, pokladní v supermarketu jsou k vám nepříjemné a nedávno na vás dokonce starší paní pokřikovala, že uprchlíky u nás nechceme. Domníváte se, že to souvisí s tmavší barvou pleti zděděnou po otci, který byl původem z Egypta. Dcery už k babičce raději nevozíte.

Jste 43letý muž ze Sýrie, povoláním zedník. Po vypuknutí válečného konfliktu v Sýrii v roce 2011 jste musel se svou rodinou opustit domov a firmu, kterou jste založil. V současné době bydlíte s manželkou a třemi dětmi v uprchlickém táboře v Jordánsku, podařilo se vám získat v táboře místo pomocného hlídače. Ve volném čase trénujete amatérský fotbalový tým.

Jste 27letá Rakušanka, v současné době pracujete jako účetní pro dobročinnou organizaci v Burkině Faso, ve volném čase vyučujete němčinu v místní jazykové škole. Bydlíte u starší kolegyně s manželem, s kterým jste se seznámila ve Vídni. Na ulici vás často lidé žádají o peníze. Jste svobodná, čelíte proto pravidelně nabídkám k sňatku. S rodinou v Rakousku udržujete kontakt pomocí internetového připojení v kanceláři.

Příloha J Výukové texty „Konec chudoby“ od společnosti ADRA

Moldavsko

- počet obyvatel: 3 549 750 (skutečný počet obyvatel trvale žijících v MD je přibližně o milion nižší)
- index lidského rozvoje (HDI) UNDP: 0,700 (2017), 112. místo ze 189 zemí
- index korupčnosti CPI dle Transparency International: 31 bodů (122. místo ze 180)
- index svobody dle Freedom House: částečně svobodná země

Moldavská ekonomika se potýká s mnoha problémy. Obyčejných lidí se týká především skutečnost, že státní kasa nedisponuje dostatkem prostředků postarat se o své obyvatele. To, co u nás považujeme za standard (důchody, péče o zdravotně a jinak postižené, péče o opuštěné děti a sociálně slabé), v Moldavsku nenajdete. Do toho je v této zemi vysoká míra nezaměstnanosti a také inflace. Mnoho lidí řeší tuto situaci tak, že odcházejí do okolních států za prací a vydělané peníze posílají domů. Takovým peněžním tokům se říká remitence a tvoří významnou část moldavského HDP. Složitou ekonomickou situaci řeší odchodem stále více Moldavanů – to znamená masivní úbytek obyvatel v produktivním věku a stárnutí populace. Bohužel i to má negativní vliv na ekonomiku. Ti, kteří mohou pracovat a přispívat ekonomice odcházejí, a zůstávají děti a staří lidé závislí na pomoci ze zahraničí.

Zambie

- počet obyvatel: 17 094 130
- index lidského rozvoje (HDI) UNDP: 0,588 (2017), 144. místo ze 189 zemí
- index vnímání korupce (CPI) Transparency International: 37 bodů (96. místo ze 180)
- statut svobody dle Freedom House: částečně svobodná země

Zambie byla až do roku 1963 britskou kolonií. Od té doby se, stejně jako většina afrických států, snaží překonat problémy spojené s érou kolonialismu.
V Zambii jsou obrovské rozdíly mezi bohatými a chudými. V hlavním městě Lusaka a oblasti tzv. Měděného pásu se koncentruje kapitál. Ostatní převážně venkovské oblasti se nacházejí na druhém konci spektra. Pod hranicí chudoby žije 60 % obyvatelstva. Lidé nacházející se pod touto hranicí mají k dispozici méně než 1,9 USD (cca 44 Kč) na den. To znamená že lidé nemají často dostatek jídla, nemohou si dovolit například cestovat do jiných měst nebo poslat své děti do školy. 40 % dětí má problémy s vývojem kvůli nedostatku jídla během dospívání. Problém je také s přístupem k vodě. Často se pro ni musí chodit několik kilometrů k nejbližší studni.
Populace v Zambii roste nejrychleji na světě – současně je to ale země s nejkratší průměrnou délkou života. Za to může především nedostatečná zdravotní péče, ale také vysoký počet nakažených virem HIV, podvýživa (nedostatek jídla) a vysoká kojenecká úmrtnost.

Kambodža

- počet obyvatel: 16 005 373
- index lidského rozvoje (HDI) UNDP: 0,582 (2017) (146. místo ze 189 zemí)
- index vnímání korupce (CPI) Transparency International: 21 bodů (161. místo ze 180)
- statut svobody dle Freedom House: nesvobodná země

Kambodža patří mezi nejchudší a nejméně rozvinuté země jihovýchodní Asie. V posledních desetiletích se obyvatel této země dotkly mnohé katastrofy – jak přírodní, tak například dlouhá krutovláda Rudých Khmerů. Zatýkání, únosy a dlouholetá diktatura dovedly zemi nejen na pokraj ekonomického kolapsu, ale podepsaly se i na lidském kapitálu.
I přestože se situace v Kambodži zlepšuje, chudoba se stále dotýká velké části populace. Mezi její hlavní příčiny patří nedostatečné vzdělání. Základní vzdělání je sice dostupné, do střední školy ale nastoupí pouze polovina obyvatel. Bez odborného vzdělání se potom mohou uplatnit pouze jako nekvalifikovaná a levná pracovní síla, a jak to v Kambodži bývá nejčastěji, v zemědělství. Aby země vzkvétala, je potřeba vzdělaných a schopných lidí ve všech oborech – ekonomové, lékaři, vědci, inženýři a mnozí další.
Většina chudých lidí žije na kambodžském venkově a získává obživu obděláváním polí. Mnozí ale odcházejí za lepšími příležitostmi do měst. Zde si ale nemohou dovolit vysoké ceny bydlení a uchylují se do tzv. slumů. Slum je typicky nelegálně zastavěná plocha uvnitř města, jejíž obyvatelé si své přístřešky postavili sami ze zbytků různých materiálů – plechu, dřeva a někdy dokonce kartonu. Ve slumech často chybí kanalizace, elektřina či doprava a na malé ploše žije velké množství lidí.

Rusko

- počet obyvatel: 146 544 710
- index lidského rozvoje (HDI) UNDP: 0,816, 49. místo ze 181
- index vnímání korupce (CPI) Transparency International: 28 bodů (138 místo ze 180)
- statut svobody dle Freedom House: nesvobodná země

Rusko je velká a silná země – má fungující ekonomiku, zásoby ropy a je jedním z nejmocnějších států světa. Ani Rusku se ale chudoba nevyhýbá.
Pro Rusko jsou typické velké sociální rozdíly. Bohatství a životní komfort se koncentruje ve velkých městech – ti nejbohatší lidé (asi 10 % obyvatel) vlastní 75 % veškerého bohatství, zatímco zbylých 90 % má z pomyslného koláče pouze čtvrtinu.
Venkov a odlehlé oblasti trápí nedostatečná infrastruktura, nezaměstnanost a často právě chudoba. Ta se dotýká téměř třetiny obyvatel Ruska. Patří sem nejen lidé žijící pod hranicí chudoby (ta je určena jako 1,9 USD na den – to je asi 46 Kč), ale také ti v tzv. šedé zóně. Tito lidé si mohou dovolit základní věci jako potraviny a oblečení, jakýkoli větší výdaj (například rozbitá pračka) je pro ně ale nemožný.
Lidé žijící na venkově mají ale tu výhodu, že si mohou jídlo vypěstovat. Ve městě jsou lidé odkázáni na obchody a peníze – často na nejlevnější a podřadné potraviny.

Příloha K Dotazník 1

Výukový materiál 1: video Ostrov odpadů.

Vyber vždy jednu odpověď, označ křížkem.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Rozuměl/a jsem, o čem video bylo.				
Video mi předalo nové informace.				
Video mi pomohlo v učení.				
Video mě bavilo.				
Díky videu jsem pochopil/a probírané téma.				

	Velmi jednoduché	Jednoduché	Normální	Obtížné	Velmi obtížné
Video bylo podle mě:					

	Užitečné	Zbytečné
Celkově video vnímám jako:		

Zakroužkuj:

Odpad, který vyprodukujeme, nemůže ovlivnit zvířata žijící ve volné přírodě.	Pravda	Lež
Recyklace je proces nakládání s odpadem, který vede k jeho dalšímu využití	Pravda	Lež

Odpověz na otázku svými slovy: Uveďte alespoň dva příklady, jak lze chránit životní prostředí před nadměrným množstvím odpadů.

Příloha L Dotazník 2

Výukový materiál 2: pracovní list Ochrana krajiny.

Vyber vždy jednu odpověď, označ křížkem.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Rozuměl/a jsem, o čem list byl.				
List mi předal nové informace.				
List mi pomohl v učení.				
List mě bavilo.				
Díky listu jsem pochopil/a probírané téma.				

	Velmi jednoduché	Jednoduché	Normální	Obtížné	Velmi obtížné
Pracovní list byl podle mě:					

	Užitečné	Zbytečné
Celkově pracovní list vnímám jako:		

Zakroužkuj:

Ekologické hnutí Greenpeace působí pouze v České republice.	Pravda	Lež
Životní prostředí se neustále zhoršuje.	Pravda	Lež

Odpověz na otázku svými slovy: Na základě pracovního listu vysvětli, jak člověk krajině škodí a jak jí naopak pomáhá.

Příloha M Dotazník 3

Výukový materiál 1: video ČTedu – Globální oteplování

Vyber vždy jednu odpověď, označ křížkem.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Rozuměl/a jsem, o čem video bylo.				
Video mi předalo nové informace.				
Video mi pomohlo v učení.				
Video mě bavilo.				
Díky videu jsem pochopil/a probírané téma.				

	Velmi jednoduché	Jednoduché	Normální	Obtížné	Velmi obtížné
Video bylo podle mě:					

	Užitečné	Zbytečné
Celkově video vnímám jako:		

Zakroužkuj:

Vyšší produkce oxidu uhličitého otepluje naši planetu.	Pravda	Lež
Oteplování negativně ovlivňuje lidi a zvířata žijící na naší planetě.	Pravda	Lež

Odpověz na otázku svými slovy: Uveďte jeden příklad zmíněný ve videu, jakým globální oteplování ovlivňuje život na Zemi.

Příloha N Dotazník 4

Výukový materiál 1: pracovní list a vzdělávací text Očitá svědectví

Vyber vždy jednu odpověď, označ křížkem.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Rozuměl/a jsem, o čem materiály byly.				
Materiály mi předaly nové informace.				
Materiály mi pomohly v učení.				
Materiály mě bavily.				
Díky materiálům jsem pochopil/a probírané téma.				

	Velmi jednoduché	Jednoduché	Normální	Obtížné	Velmi obtížné
Materiál byl podle mě:					

	Užitečné	Zbytečné
Celkově materiály vnímám jako:		

Zakroužkuj:

V oblasti, o které se v materiálu píše, došlo ke snížení teploty a tím ke zlepšení klimatu	Pravda	Lež
Globální oteplování pozitivně ovlivňovalo život lidí v dané oblasti.	Pravda	Lež

Odpověz na otázku svými slovy: Co je podle tebe globální oteplování?

Příloha O Dotazník 5

Výukový materiál 1: aktivita Ve vlaku.

Vyber vždy jednu odpověď, označ křížkem.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Rozuměl/a jsem, o čem aktivita byla.				
Aktivita mi předala nové informace.				
Aktivita mi pomohla v učení.				
Aktivita mě bavila.				
Díky aktivitě jsem pochopil/a probírané téma.				

	Velmi jednoduché	Jednoduché	Normální	Obtížné	Velmi obtížné
Aktivita byla podle mě:					

	Užitečné	Zbytečné
Celkově aktivitu vnímám jako:		

Zakroužkuj:

Barva pleti nerozhoduje o tom, jaký člověk je.	Pravda	Lež
Je správné hodnotit celou skupinu lidí podle chování jednotlivce.	Pravda	Lež

Odpověz na otázku svými slovy: Co jsou to předsudky?

Příloha P Dotazník 6

Výukový materiál 2: aktivita Kája.

Vyber vždy jednu odpověď, označ křížkem.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Rozuměl/a jsem, o čem aktivita byla.				
Aktivita mi předala nové informace.				
Aktivita mi pomohla v učení.				
Aktivita mě bavila.				
Díky aktivitě jsem pochopil/a probírané téma.				

	Velmi jednoduché	Jednoduché	Normální	Obtížné	Velmi obtížné
Aktivita byla podle mě:					

	Užitečné	Zbytečné
Celkově aktivitu vnímám jako:		

Zakroužkuj:

Předsudky mohou negativně ovlivnit, co si myslíme.	Pravda	Lež
Pokud někdo nedá člověku romského původu práci pouze kvůli jeho barvě pleti, je to rasismus.	Pravda	Lež

Odpověz na otázku svými slovy: Co je to rasismus?

Příloha Q Dotazník 7

Výukový materiál 1: výukový text Deklarace lidských práv

Vyber vždy jednu odpověď, označ křížkem.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Rozuměl/a jsem, o čem text byl.				
Text mi předal nové informace.				
Text mi pomohl v učení.				
Text mě bavil.				
Díky textu jsem pochopil/a probírané téma.				

	Velmi jednoduché	Jednoduché	Normální	Obtížné	Velmi obtížné
Text byl podle mě:					

	Užitečné	Zbytečné
Celkově text vnímám jako:		

Zakroužkuj:

Lidská práva získáme až v 18 letech.	Pravda	Lež
Všeobecná deklarace lidských práv popisuje práva, která náleží každému člověku.	Pravda	Lež

Odpověz na otázku svými slovy Na základě textu vysvětli, co jsou to lidská práva.

Příloha R Dotazník 8

Výukový materiál 2: aktivita Miluška Havlůjová.

Vyber vždy jednu odpověď, označ křížkem.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Rozuměl/a jsem, o čem aktivita byla.				
Aktivita mi předala nové informace.				
Aktivita mi pomohla v učení.				
Aktivita mě bavila.				
Díky aktivitě jsem pochopil/a probírané téma.				

	Velmi jednoduché	Jednoduché	Normální	Obtížné	Velmi obtížné
Aktivita byla podle mě:					

	Užitečné	Zbytečné
Celkově aktivitu vnímám jako:		

Zakroužkuj:

Není důležité dodržovat všechna lidská práva, stačí dodržovat některá.	Pravda	Lež
Dodržování lidských práv bylo v naší zemi vždy samozřejmostí.	Pravda	Lež

Odpověz na otázku svými slovy: Na základě lidských práv mají všichni lidé právo na… (doplň tři odpovědi).

Příloha S Dotazník 9

Výukový materiál 1: aktivita Jak to, že jsem vzadu?

Vyber vždy jednu odpověď, označ křížkem.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Rozuměl/a jsem, o čem aktivita byla.				
Aktivita mi předala nové informace.				
Aktivita mi pomohla v učení.				
Aktivita mě bavila.				
Díky aktivitě jsem pochopil/a probírané téma.				

	Velmi jednoduché	Jednoduché	Normální	Obtížné	Velmi obtížné
Aktivita byla podle mě:					

	Užitečné	Zbytečné
Celkově aktivitu vnímám jako:		

Zakroužkuj:

Všichni lidé na světě mají stejný přístup k penězům, potravinám a bydlení.	Pravda	Lež
Mít bezpečný domov a rodinné zázemí není samozřejmostí pro všechny.	Pravda	Lež

Odpověz na otázku svými slovy: K čemu nemají lidé žijící v chudobě přístup? Jmenuj alespoň 3 věci.

Příloha T Dotazník 10

Výukový materiál 2: výukový text Příběh čtyř zemí

Vyber vždy jednu odpověď, označ křížkem.

	Silně souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Silně nesouhlasím
Rozuměl/a jsem, o čem text byl.				
Text mi předal nové informace.				
Text mi pomohl v učení.				
Text mě bavil.				
Díky textu jsem pochopil/a probírané téma.				

	Velmi jednoduché	Jednoduché	Normální	Obtížné	Velmi obtížné
Text byl podle mě:					

	Užitečné	Zbytečné
Celkově text vnímám jako:		

Zakroužkuj:

Důchody, zdravotní péče, vzdělání, péče o opuštěné děti a sociální příspěvky jsou samozřejmé v každé zemi.	Pravda	Lež
Chudoba se týká celého světa.	Pravda	Lež

Odpověz na otázku svými slovy: Na základě textů popiš některé příčiny chudoby.