

Univerzita Palackého v Olomouci  
Přírodovědecká fakulta  
Katedra rozvojových a environmentálních studií



**ANALÝZA POTRIEB UČITEĽOV PRI ZAČLEŇOVANÍ TÉM  
GLOBÁLNEHO ROZVOJOVÉHO VZDELÁVANIA: ORGANIZÁCIA  
ARPOK A JEJ SLUŽBY A PRODUKTY**

Diplomová práca

Autorka: Bc. Lenka PUTALOVÁ

Vedúci práce: Mgr. Simona ŠAFAŘÍKOVÁ, Ph.D.

Olomouc 2017

Prehlasujem, že som zadanú diplomovú prácu vypracovala samostatne a všetky použité zdroje som uviedla v zozname literatúry.

V Olomouci, dňa 10.5. 2017

.....

Touto cestou by som rada poďakovala vedúcej diplomovej práce, Mgr. Simone Šaraříkovej, Ph.D., za venovaný čas a cenné rady, ktoré mi pomohli pri spracovávaní tejto práce. Vďaka patrí aj zamestnancom ARPOKu za konzultácie, oporu a zázemie. Obrovská vďaka patrí učiteľom za ich ochotu a čas pri rozhovoroch. Rovnako by som sa chcela poďakovať rodine a kamarátom za podporu počas celého môjho štúdia.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
Přírodovědecká fakulta  
Akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lenka PUTALOVÁ**  
Osobní číslo: **R140144**  
Studijní program: **N1301 Geografie**  
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**  
Název tématu: **Analýza potrieb učiteľov pri začleňovaní tém globálneho rozvojového vzdelávania: Organizácia ARPOK a jej služby a produkty**  
Zadávací katedra: **Katedra rozvojových a environmentálnych štúdií**

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

Práca sa zameriava na analýzu potrieb učiteľov pri začleňovaní tém globálneho rozvojového vzdelávania do výuky. Prostredníctvom predchádzajúceho výskumu Centra občianskeho vzdelávania, dotazníku a fokusných skupín sa identifikujú potreby učiteľov. Súčasne sa zhodnotí, ako jednotlivé služby a produkty poskytované organizáciou ARPOK pomáhajú učiteľom začleňovať tieto témy do výuky. V práci sa analyzujú jednotlivé služby a produkty, príklady dobrej praxe a odporúčania na zlepšenie služieb a produktov. Cieľom práce je odpovedať na tieto výskumné otázky: 1. Aké sú potreby učiteľov pri zaraďovaní tém GRV do výuky? 2. Poskytuje ARPOK učiteľom také služby a produkty, ktoré potrebujú pri začleňovaní tém GRV do výuky? 3. Ktoré služby a produkty učitelia najviac využívajú? Prečo? 4. Ktoré služby a produkty učitelia nevyužívajú? Čo im v tom bráni? 5. Aké sú odporúčania pre ARPOK vyplývajúce z výskumu?

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

**HRUBEŠ, M. & PROTIVÍNSKÝ, T. & ČÁP, P.:** Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání. In: Centrum občanského vzdělávání [online]. 2014. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560c\\_postoje\\_a\\_potreby\\_ucitelu\\_grv.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560c_postoje_a_potreby_ucitelu_grv.pdf) **HORKÁ, H.:** Výchova pro 21. století: Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy. Paido. 2000. Print. **VOLFOVÁ, A.:** Společný svět: Příručka globálního rozvojového vzdělávání. Člověk v tísní. 2004. Print. **SIGLETON, R. & STRAITS, B.:** Approaches to Social Research. Oxford University Press. 2009. Print. **HENDL, J.:** Úvod do kvalitativního výzkumu. Karolinum. 1999. Print.

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

Datum zadání diplomové práce: **4. ledna 2016**  
Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2017**

L.S.

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

doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.  
vedoucí katedry

V Olomouci dne 27. ledna 2016

## Abstrakt

Diplomová práca sa zameriava na potreby učiteľov pri začleňovaní tém globálneho rozvojového vzdelávania. Nadväzuje na predchádzajúci výskum Centra občanského vzdelávania. Cieľom práce je zmapovať potreby učiteľov pri začleňovaní globálnych tém do vyučovania a identifikovať prekážky, ktoré im v tom bránia. Zároveň je cieľom analyzovať ponuku produktov a služieb ARPOKu, ktoré poskytuje učiteľom.

Na zmapovanie potrieb učiteľov a ponuky ARPOKu bol využitý dotazník a rozhovory s učiteľmi základných a stredných škôl. Výsledky boli spracované prostredníctvom deskriptívnej štatistiky a tematickej analýzy. Na ich základe boli vytvorené odporúčania pre ARPOK, ktoré uľahčia učiteľom začleňovanie tém globálneho rozvojového vzdelávania do vyučovania a využívanie produktov a služieb ARPOKu.

**Kľúčové slová:** globálne rozvojové vzdelávanie, GRV, potreby učiteľov, začleňovanie globálnych tém, ARPOK

The diploma thesis deals with the needs of teachers in implementing global education topics in classes. It is a follow up research of Centrum občanského vzdelávania. The aim of the thesis is to analyse teachers' needs in implementing global education topics and to identify the obstacles that they face. Analysis of the products and services that ARPOK provides for teachers is another topic that this thesis deals with.

For this analysis there was implemented a questionnaire and interviews with teachers from primary and high schools. The results were presented by descriptive statistics and thematic analysis. Based on that there were created recommendations for ARPOK that help teachers overcome the obstacles that they face in implementing global education topics in classes and for the products and services for teachers that are provided by ARPOK.

**Keywords:** global education, teachers' needs, implementation of global education topics, ARPOK

## Obsah

Zoznam obrázkov a príloh .....	8
Zoznam skratiek .....	9
1. Úvod .....	10
2. Ciele práce .....	11
3. Teoretická časť .....	12
3.1 Vzdelávanie v 21. storočí .....	12
3.2 Globálne rozvojové vzdelávanie .....	15
3.3 Rámcový vzdelávací program a Národná stratégia GRV .....	17
3.4 Národná stratégia globálneho rozvojového vzdelávania .....	20
3.5 GRV v školskej praxi .....	23
3.6 ARPOK a jeho činnosť .....	27
4. Metódy výskumu .....	29
5. Výsledky .....	36
5.1 Analýza dotazníku .....	36
5.1.1 Začleňovanie globálnych tém do vyučovania .....	36
5.1.2 Produkty a služby ARPOKu .....	39
5.2 Analýza rozhovorov .....	49
5.2.1 Začleňovanie globálnych tém do vyučovania .....	49
5.2.2 Produkty a služby ARPOKu .....	64
6. Diskusia .....	74
7. Odporúčania pre ARPOK .....	81
7.1 Zaradovanie tém globálneho rozvojového vzdelávania do vyučovania .....	81
7.2 Produkty a služby ARPOKu .....	81
8. Záver .....	83
9. Zoznam literatúry .....	85
10. Prílohy .....	87

## Zoznam obrázkov a príloh

### Zoznam obrázkov

<b>Obrázok 1:</b> Ciele udržateľného rozvoja .....	14
<b>Obrázok 2:</b> Percentuálne zobrazenie používania metód a foriem výuky na základných školách ...	24
<b>Obrázok 3:</b> Percentuálne zobrazenie používania metód a foriem výuky na stredných školách ....	25
<b>Obrázok 4:</b> Percentuálne zobrazenie prekážok brániacich v začleňovaní GRV do vyučovania .....	27
<b>Obrázok 5:</b> Zoznam respondentov zúčastnených v rozhovoroch .....	32
<b>Obrázok 6:</b> Témy začleňované do vyučovania (v %) .....	36
<b>Obrázok 7:</b> Frekvencia zaraďovania globálnych tém do vyučovania (v %) .....	37
<b>Obrázok 8:</b> Spôsob začleňovania globálnych tém do vyučovania (v %) .....	38
<b>Obrázok 9:</b> Dĺžka spolupráce s ARPOKom (v rokoch) .....	38
<b>Obrázok 10:</b> Získanie informácií o ARPOKu (v %).....	39
<b>Obrázok 11:</b> Využitie služieb a produktov ARPOKu učiteľmi (v %) .....	40
<b>Obrázok 12:</b> Jednoduchosť začleňovania výukových programov do vyučovania (v %).....	42
<b>Obrázok 13:</b> Prijateľnosť ceny výukového programu (v %) .....	43
<b>Obrázok 14:</b> Využitie tematického dňa vo vyučovaní (v %) .....	43
<b>Obrázok 15:</b> Možnosť začleňovania tematických dní do vyučovania (v %) .....	44
<b>Obrázok 16:</b> Náročnosť začlenenia tematického dňa do vyučovania (v %).....	44
<b>Obrázok 17:</b> Prijateľnosť ceny tematického dňa (v %).....	45
<b>Obrázok 18:</b> Preferencia typu seminárov (v %) .....	46
<b>Obrázok 19:</b> Sledovanie webových stránok a Facebooku ARPOKu (v %) .....	48
<b>Obrázok 20:</b> Zdroje informácií o ďalšom vzdelávaní (v %).....	48

### Zoznam príloh:

<b>Príloha 1:</b> Prehľad otázok dotazníkového šetrenia .....	87
<b>Príloha 2:</b> Prehľad otázok na pološtrukturované rozhovory.....	93
<b>Príloha 3:</b> CD s prepismi a nahrávkami rozhovorov .....	95



## Zoznam skratiek

AIDS	Acquired Immune Deficiency Syndrome Syndróm získanej imunitnej nedostatočnosti
CD	Compact Disc Kompaktný disk
ČR	Česká republika
EÚ	Európska únia
FoRS	České fórum pro rozvojovou spolupráci
GRV	Globálne rozvojové vzdelávanie
HIV	Human Immunodeficiency Virus Vírus nedostatku ľudskej imunity
MDGs	Millennium Development Goals Miléniové rozvojové ciele
MZV ČR	Ministerstvo zahraničných vecí České republiky
NATO	North Atlantic Treaty Organization Organizácia Severoatlantickej zmluvy
OSN	Organizácia Spojených národov
PR	Public Relations Práca s verejnosťou
RVP	Rámcový vzdelávací program
SDGs	Sustainable Development Goals Ciele udržateľného rozvoja
SMS	Short Message Service Krátka textová správa
SOŠ	Stredná odborná škola
ŠVP	Školský vzdelávací plán
ZRPŠ	Združenie rodičov a priateľov školy
ZSV	Základy spoločenských vied

## 1. Úvod

V tejto diplomovej práci bude venovaná pozornosť potrebám učiteľom pri začleňovaní tém globálneho rozvojového vzdelávania. Základom pre túto prácu je predchádzajúci výskum Centra občanského vzdelávania, ktorý sa zameriaval na potreby učiteľov v čiastkových aspektoch učiteľskej praxe. Aj táto práca si dáva za cieľ analyzovať potreby učiteľov pri začleňovaní globálnych tém do vyučovania.

V teoretickej časti budú vymedzené tieto témy a kľúčové dokumenty, ktoré ovplyvňujú začleňovanie globálnych rozvojových tém vo vyučovaní. Ďalej sa bude práca venovať výskumu a tematickej správe Českej školskej inšpekcie, ktoré zmapovali zaraďovanie globálnych tém do vyučovania a skúsenosti učiteľov s týmito témami.

V praktickej časti budú popísané metódy zberu dát, vzorka a analýza získaných dát. Tie budú porovnávané s dokumentmi popísanými v teoretickej časti. Analýza sa zameria na začleňovanie globálnych tém do vyučovania, problémy, ktorým učitelia čelia a návrhy na ich odstránenie.

Ďalším dôležitým cieľom práce je analýza vybraných služieb a produktov, ktoré organizácia ARPOK ponúka školám a učiteľom. Jednotlivé produkty a služby budú zhodnotené buď prostredníctvom dotazníku alebo rozhovormi s pedagógmi. Na základe získaných dát a následnej analýzy budú vytvorené odporúčania pre ARPOK, ktoré budú reflektovať potreby učiteľov pri začleňovaní globálnych tém, a tak im zjednodušia či umožnia (častejšie) začleňovanie tém globálneho rozvojového vzdelávania do vyučovania. Tie budú uvedené v kapitole 6. Odporúčania.

## 2. Ciele práce

Cieľom práce je analyzovať potreby učiteľov, pri začleňovaní globálnych tém do vyučovania. Pri tom sa bude sledovať, akým bariéram čelia a čo by im pomohlo tieto bariéry prekonať. Druhým cieľom práce je analýza vybraných služieb a produktov, ktoré organizácia ARPOK ponúka školám a učiteľom. Tieto ciele budú dosiahnuté na základe analýzy dotazníku a rozhovorov.

Po realizovaní dotazníkového šetrenia a pilotného rozhovoru boli témy a otázky do rozhovorov konzultované so zamestnankyňou ARPOKu. Ciele výskumu zostali rovnaké, avšak, došlo k pár zmenám vo vytýčených výskumných otázkach. Výskumné otázky sa viac zamerali na odhaľovanie prekážok, ktoré učiteľom bránia či už v začleňovaní globálnych tém do vyučovania, alebo pri využívaní produktov a služieb ARPOKu. Zvolené výskumné otázky sú nasledovné:

1. *Aké sú potreby učiteľov pri zaraďovaní tém GRV do výuky?*
2. *Čo učiteľom bráni v začleňovaní globálnych tém do výuky či využívaní služieb a produktov ARPOKu?*
3. *Čo by učiteľom pomohlo v začleňovaní vybraných produktov a služieb?*
4. *Aké témy by učitelia uvítali vo výukových programoch a tematických dňoch?*
5. *O aké školenia majú záujem? V čom je ich prínos?*
6. *Aké sú odporúčania pre ARPOK vyplývajúce z výskumu?*

Ďalšie informácie o metódach výskumu sú uvedené v kapitole 4. Metódy výskumu.

### 3. Teoretická časť

Teoretická časť bude venovaná vývoju vzdelávania zameraného na novodobé trendy a potreby spoločnosti. Veľká časť bude venovaná globálnemu rozvojovému vzdelávaniu a dokumentom, ktoré ho v Českej republike ovplyvňujú. Ďalej budú predstavené dokumenty, ktoré skúmali začleňovanie tém globálneho rozvojového vzdelávania v českých školách. Pozornosť bude venovaná aj činnosti a službám a produktom, ktoré ARPOK poskytuje školám, keďže sa táto práca zameriava priamo na ne.

#### 3.1 Vzdelávanie v 21. storočí

V súčasnosti sa v oblasti vzdelávania stretávame s novými koncepciami, stratégiami či dokumentami, ktoré majú nasmerovať oblasť vzdelávania tým správnym smerom, aby vzdelávanie odpovedalo požiadavkám súčasnej spoločnosti. Naskytá sa otázka, čo sa v spoločnosti (ne)zmenilo, keď sa zo všetkých strán stretávame s názorom, že je potreba zmeny v oblasti vzdelávania.

Docentka Horká sa v publikácii „Výchova pro 21. století“ zamýšľa nad súčasným vzdelávaním a poskytuje 3 dôvody, ktoré odpovedajú na otázku, prečo je v súčasnosti všeobecná potreba zmeniť prístup vo vzdelávaní. Prvým z nich je kríza euro-americkéj spoločnosti a z nej vyplývajúcej nutnosti zmeny správania človeka. Súčasný človek si začína uvedomovať, že sa v tejto súčasnej dobe cíti byť ohrozený tzv. globálnymi problémami. Ľudstvo však má dostatok znalostí na to, aby týmto globálnym problémom dokázalo čeliť. Avšak, toto je podmienené zmenou v sebauvedomovaní, vzťahu človeka k sebe samému, k druhým i celému svetu. (Horká, 2000) V dokumente *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020* sa stretávame zároveň s výzvou k zaisteniu vzdelávania pre udržateľný rozvoj. To si za cieľ kladie získanie schopností a hodnôt, ktoré umožnia zmysluplný rozvoj spoločnosti k udržateľnému rozvoju, to znamená že sociálny, ekonomický a environmentálny rozvoj budú v rovnováhe. Zároveň sa apeluje na rozvoj aktívneho občianstva, participácie na veciach verejných a rešpektu demokratických hodnôt (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015)

Ďalším dôvodom pre zmenu vo vzdelávaní, ktorý Horká uvádza, je kríza školy a výchovy. Vo všeobecnosti prevláda názor, že súčasné školy nedokážu žiakom poskytnúť uplatnenie na trhu práce. Zároveň sú status a prestíž učiteľov nízke a vzdelávanie je zamerané na memorovanie. Práve preto je nutné prejsť od tradičného inštrumentálneho konceptu vzdelávania k rozvoju celej osobnosti, aby sa jednotlivec pripravil na začlenenie do spoločnosti. (Horká, 2000) Zároveň je nutné, aby sa okrem osobnostného rozvoja prihliadalo aj na jednoduchší prechod na trh práce.

Ten by mal byť zabezpečený tým, že sa obsah vzdelávania prispôbi trendom v spoločnosti a je úlohou škôl, aby sa tieto spoločenské zmeny premietli do obsahu vzdelávania. Kľúčovú úlohu bude mať stredné a vysoké školstvo, avšak, aj školstvo základné by malo v primeranej miere brať do úvahy súčasné trendy a rozvoj technológií. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015)

Posledným Horkou uvádzaným podnetom na zmenu vo vzdelávaní je rozvoj vied o človeku. Viaceré koncepcie a prístupy v oblasti vzdelávania smerujú k spoločnému cieľu, a tým je zmeniť súčasný vzdelávací systém a humanizovať proces výchovy. Z dieťaťa sa stal jedinec s unikátnou osobnosťou, identitou, právami, potrebami a záujmami a v procese vzdelávania je rovnocenným partnerom a vlastným strojom poznania. (Horká, 2000)

Ako praktický príklad zmien vo vzdelávaní Horká uvádza **globálnu výchovu**, ktorá integruje klasické a netradičné pedagogické koncepcie a venuje sa im v súvislostiach dnešného globalizovaného sveta. Globálna výchova reaguje na potrebu všeobecnej zmeny vo vzdelávaní, ktorá reflektuje prostredie a potreby súčasnej doby. (Horká, 2000)

Začiatok 21. storočia so sebou priniesol aj potrebu riešenia globálnych problémov na celosvetovej úrovni. V roku 2000 podpísali na Miléniovom summite svetoví lídri Miléniovú deklaráciu OSN. V nej sa krajiny zaviazali riešiť globálne problémy ako extrémna chudoba. Boli vytýčené časovo ohraničené ciele, ktoré sú známe ako **Miléniové rozvojové ciele (MDGs)**. Tieto celosvetové ciele mali byť dosiahnuté do roku 2015. Riešenie extrémnej chudoby je sústredené vo viacerých jej rozmeroch, ako napríklad príjmová chudoba, choroby, nedostatok primeraného bývania, vzdelania, hlad, atď. Miléniové rozvojové ciele sú nasledovné:

1. „Odstrániť extrémnu chudobu a hlad.
2. Dosiahnuť univerzálne základné vzdelanie.
3. Podporiť rodovú rovnosť a posilniť postavenie žien.
4. Znížiť detskú úmrtnosť.
5. Zlepšiť zdravie matiek.
6. Bojovať proti HIV/AIDS, malárii a ďalším chorobám.
7. Zabezpečiť environmentálnu udržateľnosť.
8. Rozvíjať globálne partnerstvo pre rozvoj.“ (Informačná služba OSN Viedeň, 2017a)

Zhodnotenie výsledkov MDGs vyšlo v roku 2015. V ňom sa uvádzajú významné zlepšenia, ale zároveň je spomenuté, že výsledky sa môžu drasticky líšiť v určitých regiónoch a sú zrejme nedostatky v určitých výsledkoch. Prvým miléniovým rozvojovým cieľom bolo odstrániť extrémnu chudobu. Tá bola od roku 1990 znížená z 47 % na 14 % populácie, v absolútnych číslach to bolo z 1,9 miliardy ľudí na 836 miliónov ľudí denne žijúcich pod hranicou chudoby, ktorá bola vtedy

na hodnote \$1.25/deň<sup>1</sup>. Cieľ univerzálneho základného vzdelania nebol dosiahnutý, avšak až 91 % detí bolo zapísaných do škôl v roku 2015. V roku 2000 to bolo 83 %. Zníženie detskej úmrtnosti dosiahlo niekoľko úspechov, napríklad úmrtnosť detí do 5 rokov sa trojnásobne znížila v porovnaní s rokom 2000. Množstvo nových nakazení vírusom HIV pokleslo. V roku 2000 to bolo 3,5 mil. novo nakazených, v roku 2013 to bolo 2,1 milióna. Množstvo ľudí, ktoré používa antiretrovirálnu terapiu, stúplo z 800 000 v roku 2003 na 13,6 milióna v roku 2014. Aj napriek týmto úspechom sú však stále aktuálne výzvy, ktorým treba čeliť. Deti z najchudobnejších 20 % obyvateľstva čelia zvýšenému riziku nedostatočného vývoja a majú 4-násobne vyššiu šancu, že nebudú chodiť do školy. Zároveň zmena klímy a degradácia prostredia podkopávajú výsledky environmentálnej udržateľnosti, a práve tí najchudobnejší obyvatelia najsilnejšie pociťujú dôsledky klimatickej zmeny. (United Nations, 2015)

Pokračovanie agendy Miléniových rozvojových cieľov prišlo po vypršaní ich časového záväzku v roku 2015. V septembri 2015 bolo prijatých 17 Cieľov udržateľného rozvoja (Sustainable Development Goals /SDGs/), ktoré boli jednoznačne prijaté 193 krajinami sveta. SDGs (viď obrázok 1) sú univerzálnym štandardom pre rozvoj všetkých obyvateľov Zeme a sú záväzné do roku 2030 (Informačná služba OSN Viedeň, 2017b). Boli prijaté na summite OSN podpísaním dokumentu Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development (Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie v Slovenskej republike, 2017).



**Obrázok 1:** Ciele udržateľného rozvoja (Informačná služba OSN Viedeň, 2017a), upravené

Cieľ, ktorý sa zaoberá vzdelávaním má poradové číslo 4 a má „zabezpečiť inkluzívne, spravodlivé a kvalitné vzdelávanie a podporovať celoživotné vzdelávacie príležitosti pre všetkých.“

<sup>1</sup> Medzinárodnú hranicu chudoby určuje Svetová banka. Do októbra 2015 to bola hodnota \$1.25/deň, od tohto dátumu je v platnosti hodnota \$1.9/deň (World Bank, 2015)

(The Division for Sustainable Development, 2015) Obsahuje ďalšie čiastočné ciele, ktoré bližšie špecifikujú jednotlivé ciele. V oblasti vzdelávania a globálneho rozvojového vzdelávania sú najrelevantnejšie dva čiastkové ciele, a to:

*„4.7 Do roku 2030 zabezpečiť, aby všetci študenti získali znalosti a zručnosti potrebné na podporu udržateľného rozvoja, okrem iného prostredníctvom vzdelávania o udržateľnom rozvoji a trvalo udržateľnom spôsobe života, o ľudských právach, rovnosti pohlaví, taktiež pomocou podpory kultúry mieru a nenásilia, globálneho občianstva a ocenenia kultúrnej rozmanitosti a príspevku kultúry k udržateľnému rozvoju.*

*4.a Vybudovať a vylepšiť vzdelávacie zariadenia, ktoré budú citlivo pristupovať k deťom, zdravotne postihnutým a tiež k otázkam rovnosti pohlaví, a poskytnú bezpečné, nenásilné, inkluzívne a efektívne vzdelávacie prostredie pre všetkých.“*

(The Division for Sustainable Development, 2015)

Aj tu je možné pozorovať reakciu na potrebu zlepšovania kvality vzdelávacích zariadení a rozvoj znalostí a zručností.

### 3.2 Globálne rozvojové vzdelávanie

Globálne rozvojové vzdelávanie má niekoľko definícií, ale zatiaľ sa nepodarilo dospieť ku všeobecnému konsenzu jednotnej definície, ktorá by vyhovovala všetkým zainteresovaným stranám. Preto sa v tejto časti autorka pokúsi priniesť niekoľko definícií, ktoré dokážu ilustrovať komplexnosť tohto pojmu.

**Odbor rozvojové spolupráce a humanitárni pomoci MZV ČR** na základe zdieľaných skúseností a doporučení z iných krajín a medzinárodných organizácií a s pomocou Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy ČR vypracovalo dôležitý dokument s názvom „Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011-2015“. V nej definuje globálne rozvojové vzdelávanie ako: *„celoživotný vzdelávací proces, ktorý prispieva k pochopeniu rozdielov a podobností medzi životmi ľudí v rozvojových a rozvinutých krajinách a uľahčuje porozumenie ekonomickým, sociálnym, politickým, environmentálnym a kultúrnym procesom, ktoré ich ovplyvňujú. Rozvíja schopnosti a podporuje vytváranie hodnôt a postojov tak, aby boli ľudia schopní a ochotní podieľať sa na riešení lokálnych a globálnych problémov. Globálne rozvojové vzdelávanie smeruje k prijatiu zodpovednosti za vytváranie sveta, kde majú všetci ľudia možnosť mať dôstojný život“.* (Ministerstvo zahraničných vecí České republiky, nedatované, str. 6). Zároveň nedávno vyšla aktualizovaná verzia tohto dokumentu na roky 2016-2017. Je zaujímavé, že jedna z vecí, ktoré boli v tomto dokumente upravené, je aj úvodná časť definície. Jej novšia verzia

definuje globálne rozvojové vzdelávanie ako „celoživotný vzdelávací proces, ktorý vedie k porozumeniu ekonomických, sociálnych, politických, environmentálnych a kultúrnych procesov, ktoré čoraz viac ovplyvňujú životy ľudí v globalizovanom svete“ (Ministerstvo zahraničných vecí České republiky, 2016, str. 5). Z tejto zmeny je badateľné, že bolo vynechané pomenovanie rozvojových a rozvinutých krajín, od ktorého sa v oblasti rozvojovej spolupráce odkláňa. Namiesto toho je použitý pojem globalizovaný svet, čo môže indikovať určitú zmenu perspektívy. Nazeranie na globálne problémy by nemalo byť vnímané cez odlišné perspektívy (rozvinutých či rozvojových krajín), ale prijímať ako komplexný proces, ktorý ovplyvňuje životy všetkých na viacerých úrovniach s rozličnými dopadmi.

**České fórum pro rozvojovou spolupráci** (ďalej ako FoRS), je platformou, ktorá sa zaoberá rozvojovou spoluprácou, humanitárnou pomocou a rozvojovým vzdelávaním. Funguje od roku 2002 a v súčasnosti sa skladá z 32 členských organizácií a 10 pozorovateľských organizácií, ktorými sú neštátne neziskové organizácie, nadácie, medzinárodné organizácie, akademické inštitúcie, atď. (České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2016a). FoRS uvádza definíciu globálneho rozvojového vzdelávania ako celoživotný proces, ktorý:

- „*prispieva k pochopeniu súvislostí medzi vlastným životom a životom ľudí v iných častiach sveta*
- *zjednodušuje porozumenie ekonomických, sociálnych, politických, environmentálnych a kultúrnych procesov, ktoré ovplyvňujú životy ľudí*
- *rozvíja schopnosti a podporuje hodnoty a postoje, ktoré ľuďom umožňujú aktívne sa podieľať na riešení lokálnych i globálnych problémov*
- *smeruje k prijatiu spoluzodpovednosti za vytváranie sveta, kde majú všetci možnosť žiť dôstojný život podľa svojich predstáv“* (České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2016b).

Organizácia **Člověk v tísni** od roku 2001 realizuje vzdelávací projekt s názvom Varianty. Ten sa venuje medzikultúrnemu vzdelávaniu, kritickému mysleniu, postojom žiakov, globálnym témam a vzdelávaniu pre pedagógov. (Varianty, 2015) Práve preto sa na definíciu globálneho rozvojového vzdelávania pozerá skrz znalosti a schopnosti žiakov, ich pozíciu v súčasnom globalizovanom svete. Ich definícia globálneho rozvojového vzdelávania znie nasledovne: „*globálne rozvojové vzdelávanie pripravuje žiakov a študentov na život v súčasnom prepojenom svete. Dôležité je, aby porozumeli tomu, čo sa deje v ich bezprostrednom okolí a čo ovplyvňuje ich životy. Zároveň by mali vedieť svoje znalosti a skúsenosti z každodenného života vidieť v súvislostiach s tým, čo sa odohráva inde vo svete a byť si vedomý toho, že naše jednanie a správanie môže mať vplyv aj na ľudí a životné prostredie inde vo svete. A rovnako tak my*



*môžeme pocítiť alebo spozorovať zmeny spôsobené udalosťami v iných kútoch sveta“ (Varianty, nedatované).*

Vo všetkých uvedených definíciách sa stretávame s názorom, že globálne rozvojové vzdelávanie je určitý proces, pohľad či rámec, ktorý v sebe nesie hlbšie porozumenie príčin a dôsledkov globálnych problémov. Zároveň podnecuje ku zdieľaniu názorov, skúseností a vedie k debate a reflexii nad postavením jednotlivca v globalizovanej spoločnosti. Podporuje hodnoty ako tolerancia, spravodlivosť, solidarita a férovosť. Cieľom globálneho rozvojového vzdelávania je globálny občan, ktorý si je vedomý svojho postavenia v spoločnosti a aktívne prispieva k pozitívnej zmene v spoločnosti na lokálnej a globálnej úrovni.

### 3.3 Rámcový vzdelávací program a Národní strategie GRV

Tieto dva dokumenty sú veľmi dôležité, aby sme rozumeli začleneniu globálneho rozvojového vzdelávania do vyučovania. V rámcovom vzdelávacom programe sú vyčlenené kľúčové kompetencie a uvedené hlavne konkrétne ciele, formy, dĺžka a povinný obsah vzdelávania. Je vypracovaný pre predškolské a základné vzdelávanie, gymnázia, stredné odborné školy a špeciálne a základné umelecké vzdelávanie. Každá škola si potom na základe vlastného zamerania a príslušného rámcového vzdelávacieho plánu vytvára vlastný školský vzdelávací plán (ŠVP). (Národní ústav pro vzdělávání, 2017)

Pre účely tejto diplomovej práce sú najdôležitejšími dokumentami Rámcový vzdelávací program pro základní vzdělávání, Rámcový vzdelávací program pro gymnázia a Rámcový vzdelávací program pro střední odborné vzdělávání. Bližšie budú objasnené ciele vyučovania a kompetencie, ktoré sú vyžadované od žiakov, aby získali, konkrétne tie, ktoré sa priamo týkajú globálneho rozvojového vzdelávania. Rovnako sa oboznámime s rámcovými vzdelávacími programami (RVP), ktoré určujú vzdelávacie oblasti a učivo, ktoré má absolvent vzdelávania zvládnuť. Bude kladený dôraz hlavne na tie, ktoré priamo súvisia s globálnym rozvojovým vzdelávaním.

#### Základné vzdelanie

V rámci základného vzdelávania sú vyčlenené tieto kľúčové kompetencie, ktoré by mal absolvent základného vzdelávania získať:

- **„kompetencie k učeniu**
- **kompetencie k riešeniu problémov**
- **kompetencie komunikatívne**
- **kompetencie sociálne a personálne**

- **kompetencie občianske**
- **kompetencie pracovné**“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, str. 10).

Všetky tieto kompetencie a jednotlivé schopnosti a zručnosti, ktoré z nich vychádzajú, poukazujú na význam a zakotvenie globálneho rozvojového vzdelávania v rámcovom vzdelávacom programe.

V rámcovom vzdelávacom programe sú uvedené aj prierezové témy, ktoré slúžia na začlenenie aktuálnych problémov súčasného sveta a sú priamo prepojené s GRV. Všetky tieto témy sú školy povinné zaradiť do vyučovania počas 1. aj 2. stupňa základnej školy, avšak nie sú povinné zaradiť všetky témy do každého ročníka. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016) V každej prierezovej téme sú vyčlenené vzdelávacie oblasti. Pre účel tejto práce budú vybrané len tie, ktoré súvisia s GRV:

- **„Osobnostná a sociálna výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k mysleniu v európskych a globálnych súvislostiach**
- **Multikultúrna výchova**
- **Environmentálna výchova**
- **Mediálna výchova**“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, str. 125).

Česká školská inšpekcia vydala v roku 2016 tematickú správu *Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách*, v ktorej sa uvádza, že na 1. stupni základných škôl sa najčastejšie globálne a rozvojové témy zaraďujú v predmetoch prvouka (93,2 %), prírodoveda (88,1 %) a vlastiveda (84,6 %), na druhom stupni sú to najčastejšie občianska výchova (93,3 %), zemepis (92,5 %) a prírodopis (91,4 %). Zároveň sa uvádza, že na prvom stupni je to predovšetkým začlenenie do vzdelávacej oblasti Človek a jeho svet. (Česká školní inspekce, 2016)

Vzdelávacia oblasť Človek a jeho svet obsahuje v Rámcovom vzdelávacom programe pre základné vzdelávanie niekoľko čiastkových oblastí, kde sa globálne témy vyskytujú. Sú to napríklad Miesto, kde žijeme (učivo Európa a svet), Ľudia okolo nás (učivo právo a spravodlivosť, kultúra a základné globálne problémy), Rozmanitosť prírody (učivo ohľaduplné správanie sa k prírode a ochrana prírody). Na druhom stupni v občianskej výchove sú to oblasti Človek v spoločnosti (učivo kultúrny život, ľudské stretávanie, vzťahy medzi ľuďmi), Človek ako jednotlivec (učivo podobnosť a odlišnosť ľudí), Človek, štát a hospodárstvo (princípy tržného hospodárstva), Človek, štát a právo (učivo ľudské práva) a Medzinárodné vzťahy, globálny svet (učivo medzinárodná spolupráca, globalizácia). V zemepise sú to oblasti Prírodný obraz Zeme (učivo krajinná sféra), Regióny sveta (učivo modelové regióny sveta), Spoločenské a hospodárske

prostredie (učivo obyvateľstvo sveta, globalizačné, politické a hospodárske procesy, svetové hospodárstvo) a Životné prostredie (učivo vzťah prírody a spoločnosti). V treťom najčastejšom predmete s globálnymi a rozvojovými témami na druhom stupni, prírodopise, sa globálne a rozvojové témy môžu vyskytovať vo vzdelávacích oblastiach Biológia rastlín (učivo význam rastlín a ich ochrana), Biológia živočíchov (učivo rozšírenie, význam a ochrana živočíchov), Neživá príroda (učivo podnebie a počasí vo vzťahu k životu, mimoriadne udalosti spôsobené prírodnými vplyvmi) a Základy ekológie (učivo ochrana prírody a životného prostredia). (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016)

### Stredoškolské vzdelanie

Pre gymnáziá rámcový vzdelávací program určuje nasledovné kompetencie:

- **„kompetencie k učeniu**
- **kompetencie k riešeniu problémov**
- **kompetencie komunikatívne**
- **kompetencie sociálne a personálne**
- **kompetencie občianske**
- **kompetencie k podnikavosti“** (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013, str. 9).

Pre získanie týchto kompetencií je nutné zaraďovanie globálnych tém do vyučovania, preto je nevyhnutné poznať priestor, ktorý je pre tieto témy určený. Aj v rámcovom programe pre gymnáziá sú vyčlenené prierezové témy, ktoré sú priamo prepojené s globálnym rozvojovým vzdelávaním. Sú to hlavne tieto prierezové témy:

- **„Osobnostná a sociálna výchova**
- **Výchova k mysleniu v európskych a globálnych súvislostiach**
- **Multikultúrna výchova**
- **Environmentálna výchova**
- **Mediálna výchova“** (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013, str. 65).

Vo vzdelávacích oblastiach sú zastúpené takmer všetky predmety, v ktorých je možné začleniť globálne témy. Avšak, podľa tematickej správy Českej školskej inšpekcie stredné školy, ktoré začleňujú tieto témy do jedného alebo viacerých predmetov, tak v 92 % je to v spoločenskovedných predmetoch ako občianska výchova a základy spoločenských vied. Viac než polovica škôl ich začleňuje do zemepisu a 2/5 škôl aj do dejepisu. (Česká školní inspekce, 2016)

Pre ilustráciu budú uvedené vzdelávacie oblasti a učivo, v ktorom sa globálne rozvojové témy môžu začleňovať. V Rámcovom vzdelávacom programe pre gymnáziá sú vo vzdelávacej

oblasti Občiansky a spoločenskovedný základ uvedené podoblasti Človek v spoločnosti (sociálna štruktúra spoločnosti, sociálne fenomény a procesy), Občan v štáte (ľudská práva, ideológie), Medzinárodné vzťahy, globálny svet (medzinárodná spolupráca, proces globalizácie) a Úvod do filozofie a religionistiky (podstata filozofie, viera v ľudskom živote). Vo vzdelávacej oblasti sú to podoblasti Sociálne prostredie (kultúrne a politické prostredie, svetové hospodárstvo, socioekonomická sféra), Životné prostredie (krajina, vývoj interakcie príroda-spooločnosť) a Regióny (makroregióny sveta). Vo vzdelávacej oblasti Dejepis sú to nasledujúce podoblasti a učivo: Stredovek (islam a arabská ríša, kresťanstvo), Počiatky novoveku (zámorské plavby, náboženstvo), Osvietenstvo, revolúcia a idea slobody, modernizácia spoločnosti (osvietenstvo, mocenská a koloniálna politika), Moderná doba I - situácia v rokoch 1914-1945 (medzivojnové obdobie, 2. svetová vojna, holokaust, nástup masovej kultúry) a Moderná doba II – súčasné dejiny (Európa a svet po vojne, NATO, OSN, železná opona, konflikty na Blízkom východe, dekolonizácia, globálne problémy modernej spoločnosti). (Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2013)

Pre každý typ odborného vzdelávania bol vytvorený špecifický rámcový program, ale v každom z nich je priestor pre začleňovanie globálnych tém do výuky. Najdôležitejším sú pravdepodobne 4 prierezové témy, ktoré sú pre všetky typy vzdelávania rovnaké. Sú to tieto témy a učivo:

- „Občan v demokratickej spoločnosti
- Človek a životní prostredie
- Človek a svet práce
- Informačné a komunikačné technológie.“ (Národní ústav pro vzdělávání, 2009)

### 3.4 Národná stratégia globálneho rozvojového vzdelávania

Rámcové vzdelávacie programy sú kľúčovým dokumentom pre školy, a ako bolo vyššie uvedené, priestor pre začleňovanie globálnych tém je v ňom určený. Zároveň je dôležité zdôrazniť, že nielen rámcové vzdelávacie programy sú pre školy kľúčové. Dôležitým dokumentom v oblasti GRV je Národná stratégia globálneho rozvojového vzdelávania 2011-2015 aktualizovaná pre obdobie 2016-2017. V tomto dokumente sú stanovené všeobecné ciele, ktoré si globálne rozvojové vzdelávanie vyčleňuje. Tieto ciele sú pre všetkých ľudí všeobecne, ale samozrejme sa dajú aplikovať do formálneho vzdelávania a zároveň sa prelínajú s rozvojom kompetencií stanovenými v RVP. V každom stupni vzdelávania sa ich tematické a časové zameranie globálnych tém líši, ale stanovujú si podobný rozvoj kompetencií a zručností. V národnej stratégii je vyčlenených týchto 6 cieľov:

- „rozvíjanie vedomia globálnej zodpovednosti, kultúrnej, etnickej a náboženskej tolerancie a solidarity s problémami iných, aj keď vzdialených ľudí.
- získanie všeobecného prehľadu o prepojenosti súčasného sveta a globálnych problémoch ľudstva vo všetkých ich historických, ekonomických a politických súvislostiach.
- získavanie základných vedomostí o súčasných celosvetových výzvach, a to nielen v rozvojových krajinách (chudoba, politická nestabilita, populačný rast, hlad, zlý zdravotní stav, negramotnosť, ekologické prejavy globalizácie, nedostatočný prístup k pitnej vode, digitálna nerovnosť apod.), o ich príčinách a možných spôsoboch riešení.
- uvedomovanie si súvislostí a dôsledkov správania a jednania spojených s životným štýlom ľudí a udržateľným rozvojom.
- získanie podrobnejších vedomostí o činnosti inštitúcií zaoberajúcich sa problematikou rozvojovej spolupráce a rozvojových krajín (vládna pomoc, OSN a jej agentúry, cirkevné charitatívne organizácie, nevládna organizácie).
- získanie motivácie pre vlastnú spoluúčasť pri riešení uvedených problémov a pomoc ľuďom v ťažkej životnej situácii, či už činnosťou v nevládných organizáciách, vo vlastnom budúcom povolání či v každodennom živote“ (Ministerstvo zahraničných vecí Českej republiky, 2016, str. 10-11).

V Národnej stratégii sú ďalej uvedené znalosti, ktoré by si žiaci na rôznych stupňoch vzdelávania mali osvojiť. Tieto znalosti sa prelínajú so znalosťami v RVP alebo ich ďalej rozširujú.

Sú to nasledujúce znalosti:

- „Žiak pozná príčiny a dôsledky najdôležitejších globálnych problémov.
- Žiak vie, čo podporuje udržateľný ľudský rozvoj a čo mu zabraňuje.
- Žiak porovnáva rôzne chápania konceptov – rozvoj, ľudské práva, globalizácia.
- Žiak porozumie situáciám ľudí žijúcich v ťažkých životných podmienkach a pozná rôzne príčiny a dôsledky týchto situácií.
- Žiak si je vedomý rozdielov v ekonomickej a sociálnej situácii ľudí na svete, pozná rôzne pohľady na príčiny a dôsledky tohto stavu.
- Žiak chápe vzájomnú prepojenosť rôznych oblastí sveta a rôznych dimenzií rozvoja.
- Žiak pozná hlavné dôvody a spôsoby realizácie rozvojovej spolupráce a vie o svojich možnostiach podieľať sa aktívne na rozvoji na lokálnej aj globálnej úrovni“ (Ministerstvo zahraničných vecí Českej republiky, 2016, str. 12).

Keďže sa táto práca zameriava na globálne témy vo výuke, je dôležité si vyčleniť, ktoré témy sú považované za globálne. V národnej stratégii sú globálne témy rozdelené do 4 veľkých celkov, ktorými sú globalizácia a vzájomná závislosť jednotlivých častí sveta, ľudské práva, globálne výzvy a humanitárna pomoc a rozvojová spolupráca. Ku každej z týchto častí sú uvedené témy, ktoré do jednotlivých celkov patria. Pre celok **globalizácia a vzájomná závislosť jednotlivých častí sveta** sú to tieto témy:

- „ekonomická globalizácia vrátane svetového obchodu a etickej spotreby
- kultúrna, sociálna a politická globalizácia
- migrácia vo svete
- medzinárodne inštitúcie“ (Ministerstvo zahraničných vecí Českej republiky, 2016, str. 12).

Pre celok **ľudské práva** sú to tieto témy:

- „základné ľudské práva
- detské práva a práva seniorov
- rovné príležitosti a tolerancie k inakosti
- demokracia a dobré vládnutie
- rovnosť mužova žien“ (Ministerstvo zahraničných vecí Českej republiky, 2016, str. 12).

V celku **globálne výzvy** boli identifikované tieto témy:

- „odstránenie chudoby a nerovnosti
- vyššia miera vzdelanosti
- zdravie obyvateľstva
- potravinová bezpečnosť
- prístup k neškodnej/pitnej vode
- životné prostredie a klimatické zmeny
- populačný rast
- mierová riešenia konfliktov
- odstránenie digitálnej nerovnosti“ (Ministerstvo zahraničných vecí Českej republiky, 2016, str. 12).

Pre celok **humanitárna pomoc a rozvojová spolupráca** boli vyčlenené tieto témy:

- „rozvoj, jeho pojmá a kultúrna podmienenosť
- ciele udržateľného rozvoja
- história, motívy, princípy humanitárnej pomoci a rozvojovej spolupráce
- aktéri medzinárodnej humanitárnej pomoci a rozvojovej spolupráce
- aktivity Českej republiky a EU v oblasti humanitárnej pomoci a rozvojovej spolupráce“ (Ministerstvo zahraničných vecí Českej republiky, 2016, str. 13).

V tejto časti boli predstavené rámcové vzdelávacie programy a Národná stratégia GRV.

Oba tieto dokumenty sú kľúčové pre začleňovanie globálnych tém do výuky. Ako bolo vyššie popísané, priestor na začleňovanie globálnych tém je v rámcových vzdelávacích programoch

vyčlenený. Rovnako sú stanovené vzdelávacie kompetencie a súbor zručností a znalostí, ktoré sa prelínajú s Národnou stratégiou GRV. Obsah týchto dokumentov, hlavne kompetencie, požiadavky na GRV a obsah rámcových vzdelávacích programov bude reflektovaný so zisteniami z dotazníkov či rozhovorov s učiteľmi. Nasledujúca časť bude venovaná potrebám učiteľov, keďže je to ústredná téma tejto diplomovej práce.

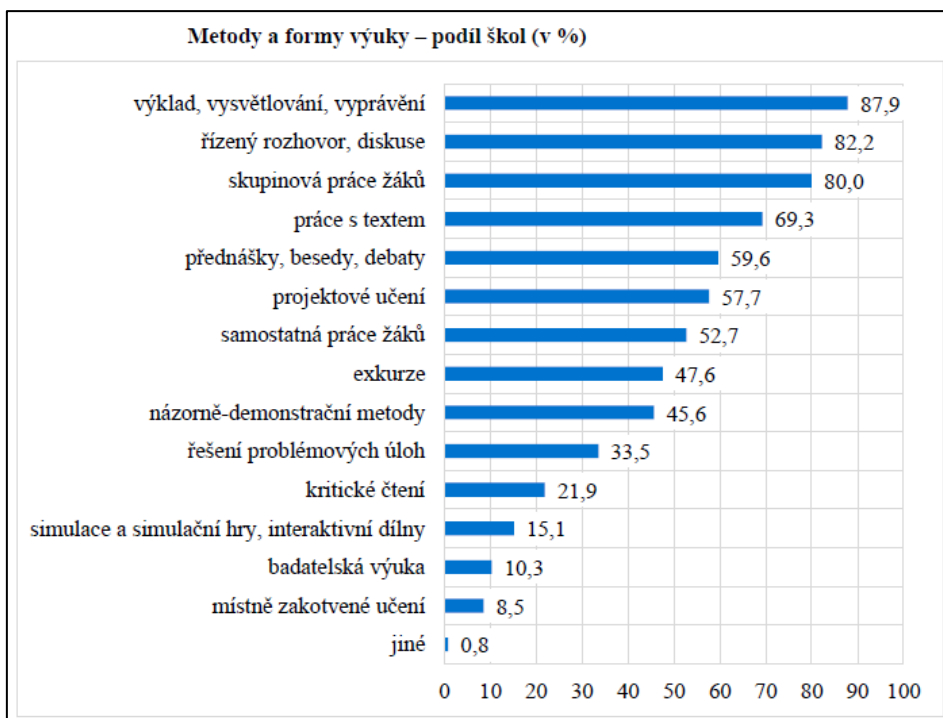
### 3.5 GRV v školskej praxi

Zistiť potreby učiteľov pri začleňovaní globálnych tém vo výuke je veľkou výzvou, lebo v Česku je množstvo učiteľov rôzneho zamerania, ktorí učia na rôznych typoch škôl. Relevantným dokumentom plošne zameraným na túto problematiku je *Tematická správa Vzdelávaní v globálných a rozvojových témach v základných a stredných školách*, ktorú vytvorila Česká školská inšpekcia. Ďalším podstatným dokumentom je výskum *Postoje a potreby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání* Centra občanského vzdělávání. Informácie z týchto dvoch dokumentov budú predstavené v tejto kapitole, pretože výborne popisujú situáciu globálneho rozvojového vzdelávania z praxe českých škôl.

#### Tematická správa Vzdelávaní v globálných a rozvojových témach v základných a stredných školách

Cieľom výskumu bolo zistiť, aký je súčasný stav vzdelávania v globálnych a rozvojových témach, do akej miery školy reflektujú globálne témy vo svojich vzdelávacích programoch a vyučovaní, na ďalšie vzdelávanie pedagógov, metódy či formy vyučovania. (Česká školní inspekce, 2016)

Najčastejšie zaraďované témy vo vyučovaní na **základných školách** je oblasť ľudských práv a globálnych problémov, konkrétne témy ako základné ľudské práva, zhoršujúce sa životné prostredie a práva detí a seniorov. Oblasť humanitárnej pomoci a rozvojovej spolupráce sa vo vyučovaní vyskytuje najmenej. Správa zároveň uvádza metódy, ktoré sú najčastejšie začleňované do vyučovania globálnych tém. Pre GRV sú typické participatívne metódy, ktoré rozvíjajú motiváciu a efektívne rozvíjajú kompetencie žiakov na skúmanie problémov, podnietenie kritického myslenia či prehodnotenie vlastných postojov či predsudkov. Avšak, participatívne metódy sú len zriedka začleňované do vyučovania. Výnimkou sú projektové dni, ktoré sú pomerne často začleňované do vyučovania (viď obrázok 2). Je viditeľné, že tradičný spôsob vyučovania zameraný na poznatky stále pretrváva a nie je kladený dôraz na osvojovanie si postojov žiakov. (Česká školní inspekce, 2016)

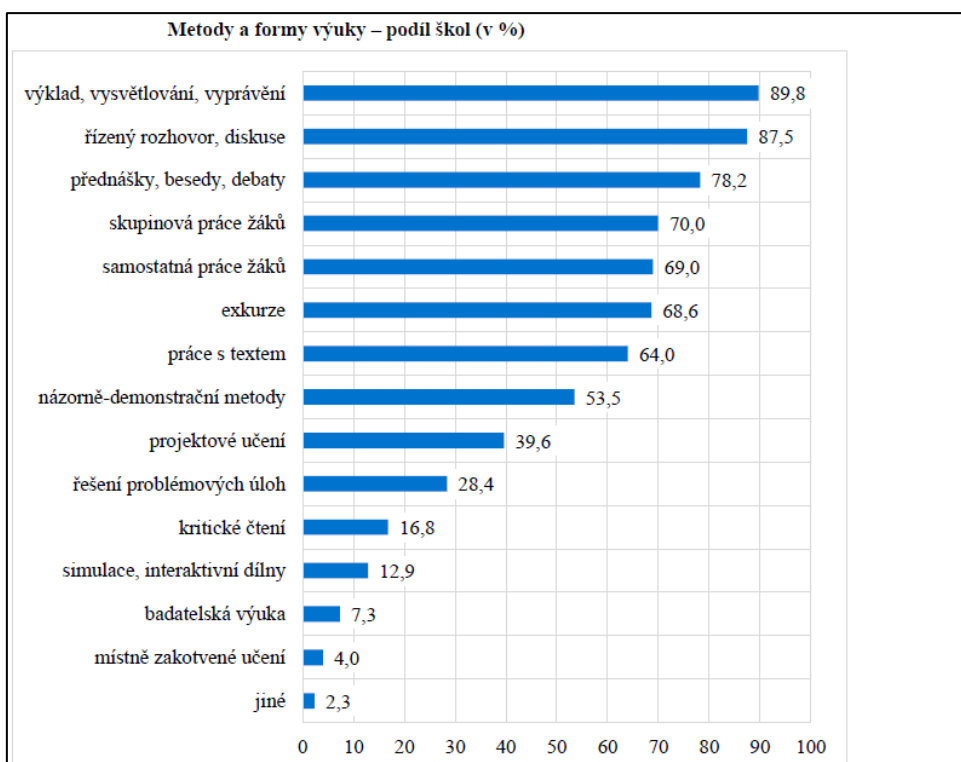


**Obrázok 2:** Percentuálne zobrazenie používania metód a foriem výuky na základných školách (Česká školní inspekce, 2016)

V oblasti spolupráce s externými subjektami pri začleňovaní globálnych tém do vyučovania môžu školy začleňovať programy alebo projekty externých subjektov. Túto možnosť využíva približne 2/5 škôl, najčastejšie sú začleňované programy zamerané na environmentálne vzdelávanie či osvetu. Realizátorom týchto externých programov či projektov sú najčastejšie ekocentrá či strediská ekologickej výchovy. V oblasti globálneho rozvojového vzdelávania je pomerne často využívaný projekt Človeka v tísní, hlavne projekt Jeden svet na školách či Příběhy bezpráví. Zo správy vyplýva, že približne polovica základných škôl spolupracuje s externými partnermi, najčastejšie s neziskovými organizáciami. (Česká školní inspekce, 2016)

Výskum **stredných škôl** ukázal, že gymnáziá častejšie zaraďujú globálne rozvojové témy prostredníctvom projektového vyučovania alebo ako súčasť viacerých predmetov, zatiaľ čo stredné odborné školy častejšie realizujú samostatný predmet zameraný na globálne rozvojové témy alebo ich začleňujú vo väčšej miere v jednom predmete. Tematicky sú najčastejšie stredné školy zameriavajú na základné ľudské práva, životné prostredie a ekonomickú globalizáciu. Gymnáziá častejšie začleňujú do vyučovania tému ekonomickej globalizácie, migrácie vo svete, populačného rastu a konfliktov vo svete. Oproti základným školám sa na stredných školách častejšie začleňujú exkurzie, prednášky, besedy a debaty a samostatnú prácu žiakov (vid' obrázok 3). (Česká školní inspekce, 2016)





**Obrázok 3:** Percentuálne zobrazenie používania metód a foriem výuky na stredných školách (Česká školní inspekce, 2016)

Správa Českéj školskej inšpekcie udáva **odporúčenia pre školy**, ako napríklad vyšší dôraz na problematiku globálnych tém (nielen na environmentálne témy) a zameriavanie sa na témy súvisiace s prepojenosťou sveta a aktuálnym dianím vo svete, častejšie používanie aktivizačných metód vo vyučovaní, pokračovanie či naviazanie spolupráce s externými subjektami či ustanovenie funkcie koordinátora pre začleňovanie globálnych tém. (Česká školní inspekce, 2016)

### Postoje a potreby učiteľov vo vzťahu ku globálnemu rozvojovému vzdelávaniu

Výskum realizovalo Centrum občanského vzdelávání Masarykovej univerzity v spolupráci s ARPOKom a vznikol v rámci projektu Kritické zkoumání začlenění globálních témat v historických a sociálních disciplínách ve formálním vzdělávání. (Hrubeš a kol., 2014) Pre potreby tejto práce sa niektorým výskumným okruhom bude venovať v nasledujúcich odsekoch.

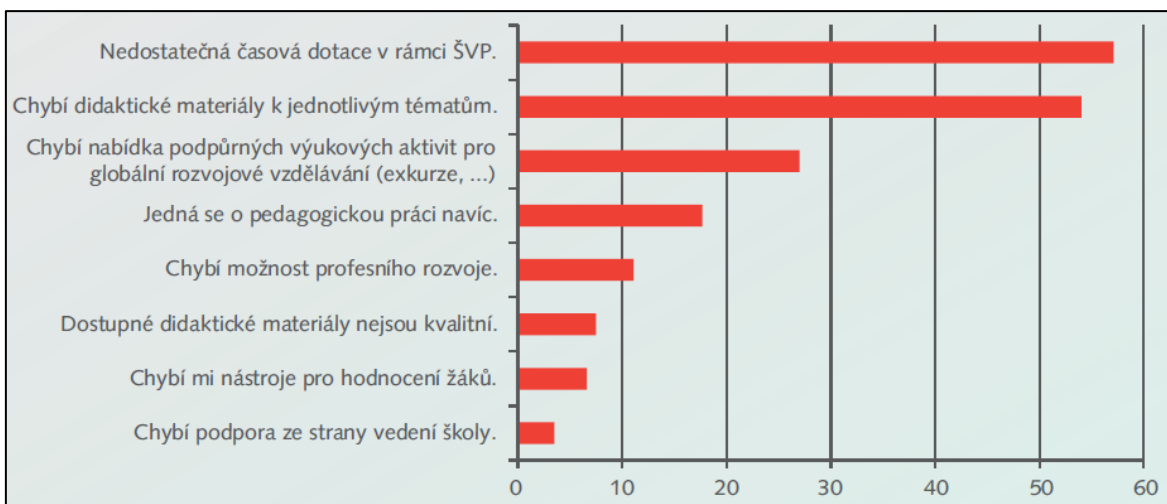
Výskum sa zaoberal témami GRV, prečo a aké témy učitelia vyučujú. Najčastejším dôvodom je osobná motivácia, ktorá bola dominantným dôvodom udávaným učiteľmi. Osobná motivácia je často podmienená osobnou skúsenosťou, či už cestovaním, pôsobením kolegu či skúsenosťou so školeniami, kde sa pracuje so zážitkovou pedagogikou. Tieto školenia, ktoré boli zamerané na zážitok/prežívanie, boli kľúčové pri osobnej motivácie začleňovať túto tému vo výuke. Ďalšou motiváciou bola výchova žiakov k tolerancii, zodpovednosti a kritickému mysleniu, lebo učitelia vnímajú, že súčasným žiakom tieto schopnosti chýbajú. Učitelia častejšie

zaraďujú do vyučovania práve témy, ku ktorým majú osobný vzťah či ku ktorým sa vzťahuje ich aprobácia. Ďalším dôvodom vyučovania tém globálneho rozvojového vzdelávania je povinnosť, pretože sú tieto témy začlenené v osnovách a sú povinní sa im venovať. Z tematického začlenenia sa učitelia najviac venujú globalizácii, ľudským právam a globálnym problémom. Oblasť humanitárnej práce a rozvojovej spolupráce je začleňovaná minimálne (rovnako to potvrdzuje aj správa Českej školskej inšpekcie), ale zároveň učitelia uvádzajú, že sa tejto téme venujú v rámci rôznych projektov, ako je napríklad Adopcia na diaľku. (Hrubeš a kol., 2014)

Asi najdôležitejšou časťou tohto výskumu pre potreby tejto práce je ideálne vyučovanie tém rozvojového vzdelávania. Pre efektivitu hodiny by mala hodina byť založená na osobnom prežívaní, zážitku. Učitelia sa rovnako vyjadrili, že by radi využívali rôzne materiály či aktivity, ako napríklad vzdelávacie a dokumentárne filmy, prednášky ľudí s osobnou skúsenosťou, fotografie, exkurzie, debaty a diskusie, reálne príbehy či externé priestory, ktoré umožnia zážitok. Za veľmi dôležitú súčasť ideálneho vyučovania je považovaná reflexia, pretože práve v nej si žiaci uvedomia, čo a ako sa dozvedeli na hodine. (Hrubeš a kol., 2014)

Učitelia považujú témy GRV za ťažšie na vyučovanie a musia im venovať viac času. Čas sa spomína v dvoch rovinách. Prvá z nich je čas vyučovacej hodiny, ktorý je štandardne 45 minút, čo veľa učiteľov považuje za krátky čas na prebratie tohto učiva. Zaradenie dvojhodinovky je pomerne náročné, zároveň je väčšina materiálov GRV vytvoreného tak, že jeho realizácia trvá dlhšie než 45 minút. Čas je rovnako chápaný v rovine prípravy, kedy učitelia vnímajú, že nemajú dostatočné vzdelanie, aktuálne informácie či kvalitné a dôveryhodné zdroje, z ktorých by mohli čerpať pri svojej príprave. Ďalšou prekážkou pri zaraďovaní tém GRV do výuky je nedostatok schopností učiteľov potrebných na zvládnutie rôznych metód, ako je napríklad schopnosť viesť diskusiu či vedenie skupinovej práce. V tejto časti sa opäť spomínajú školenia a ich zážitková zložka, ktorá je dôležitá pre učiteľov v tom, že si na týchto školeniach majú možnosť vyskúšať nové metódy vyučovania, čo im umožní získať práve kompetencie potrebné pre vyučovanie globálnych rozvojových tém. (Hrubeš a kol., 2014)

V rámci tohto výskumu sa realizovalo aj dotazníkové šetrenie, do ktorého sa zapojilo 239 učiteľov. Z tohto šetrenia napríklad vyplynulo, že takmer polovica pedagógov (47 %) zaraďuje globálne témy do vyučovania raz či dvakrát za mesiac. Menej než raz mesačne je to v 24 % a len 6 % pedagógov začleňuje globálne témy do vyučovania častejšie než raz do týždňa. Z obrázku 4 vyplýva, že najväčšou prekážkou v začleňovaní globálnych tém vo vyučovaní je nedostatočná časová dotácia v rámci školských vzdelávacích programov (ŠVP), chýbajúce didaktické materiály k témam, podporné aktivity pre GRV či pedagogická prax naviac. (Hrubeš a kol., 2014)



**Obrázok 4:** Percentuálne zobrazenie prekážok brániacich v začleňovaní GRV do vyučovania (možnosť viacerých odpovedí) (Hrubeš a kol., 2014)

Ako podporu, ktorú by učitelia uvítali pri začleňovaní GRV do vyučovania, najčastejšie pedagógovia uvádzali metodické materiály (66 %), programy pre žiakov (56 %) a jednorazové semináre (41 %). Chýbajúce didaktické materiály by pedagógovia uvítali, keby boli vytvorené formou krátkych aktivít k jednotlivým témam, pracovných listov či kompletných didaktických materiálov zameraných na tematické celky. V ďalšom vzdelávaní by uvítali profesijný rozvoj hlavne v oblasti globálnych problémov (najmä témy týkajúce sa životného prostredia) a na globalizáciu. Najmenší záujem bol o témy humanitárnej pomoci a rozvojovej spolupráce, čo sa vyskytlo aj pri fokusných skupinách. (Hrubeš a kol., 2014)

Tento výskum obsahoval viacero častí, ktoré nie sú uvedené v tomto stručnom prehľade. Bude im ale venovaná pozornosť v analýzach dotazníku a rozhovorov, ak to bude relevantné pre ciele tejto práce.

### 3.6 ARPOK a jeho činnosť

ARPOK je nezisková vzdelávacia organizácia, ktorá od roku 2004 sprostredkúva aktuálne a globálne témy do škôl, ale aj medzi verejnosť. V oblasti vzdelávania prináša globálne rozvojové vzdelávanie do škôl a pomáha učiteľom s vyučovaním aktuálnych tém súčasnosti, akými sú napríklad chudoba, zodpovedná spotreba či migrácia. Víziou ARPOKu je „podieľanie sa na udržateľnom rozvoji sveta a vytváranie spoločnosti, ktorá je aktívna, rešpektujúca a otvorená, vníma prepojenosť a komplexnosť sveta a prijíma svoj diel zodpovednosti“ (ARPOK, 2015). ARPOK je členom viacerých profesionálnych odborných platforiem, akými sú napríklad FoRS, Asociace veřejně prospěšných organizací, Unie neziskových organizací Olomouckého kraje a je jedným z členov asociácie Fairtrade Česko a Slovensko. (ARPOK, 2015)

ARPOK má svoju stálu ponuku služieb a produktov, ktoré ponúka školám či pedagógom.

Sú to:

- výukové programy (2-hodinové programy vedené lektormi)
- tematické dni/projektové dni (4-hodinový program vedený lektormi, často premiešani žiaci medzi ročníkmi)
- metodické materiály a publikácie
- výstavy
- konzultácie o možnostiach začleňovania globálnych tém do školských vzdelávacích programov (ŠVP)
- semináre pre pedagógov
- knižnica
- konferencia.

Výukové programy ponúkané ARPOKom majú veľký vekový rozptyl, od detí od 5 rokov po stredné školy. Pre ilustráciu, v roku 2015 ARPOK realizoval 81 programov globálneho rozvojového vzdelávania pre 2 223 žiakov. Títo žiaci boli z 3 materských, 29 základných a 10 stredných škôl. Na tematických dňoch v roku 2015, najčastejšie Deň Zeme či Deň čokolády, bolo zúčastnených 468 žiakov. (ARPOK, 2016)

ARPOK pravidelne realizuje projekty, ktoré sa venujú prinášaním aktuálnych tém medzi učiteľov či žiakov alebo sa venujú tvorbe metodických materiálov pre učiteľov, ktoré vznikajú v spolupráci s pedagógmi. Počas rokov 2015 a 2016 bol napríklad realizovaný jednoročný projekt *Migrace není legrace*, v ktorom boli školení učitelia, aby sa oboznámili s viacerými lekciami a metódami pri vyučovaní tejto témy, a tak prispeli k tolerantnejšej a otvorenejšej spoločnosti. V rámci tohto projektu vznikol aj metodický manuál, ktorý uľahčuje pedagógom prinášanie tém migrácie a migrantov do vyučovania. Dôležitou časťou tohto projektu bolo aj zdieľanie príkladov dobrej praxe či odkazov na výukové materiály či informačné zdroje. Ďalším príkladom je projekt Kritické zkoumání začlenění globálních témat v historických a sociálních disciplínách ve formálním vzdělávání, ktorý trval 3 roky a v rámci neho vznikla príručka Příčiny a důsledky. Na vzniku tohto metodického materiálu sa podieľalo viacero učiteľov. Keďže tento projekt bol medzinárodný, tak učitelia mali možnosť svoje metodické materiály zdieľať na medzinárodnej konferencii. (ARPOK, 2016)

Ďalšou z činností ARPOKu je realizácia konferencie Učíme v globálních souvislostech. Prvá konferencia prebehla v roku 2015. Konferencia sa od tohto roku pravidelne realizovala a zahrňovala v sebe panelovú diskusiu a praktické workshopy, kde sa pedagógovia zúčastnili ako účastníci vybraných výukových programov. (ARPOK, 2016)

## 4. Metódy výskumu

Základné zadanie na výskum vychádzalo z vlastného záujmu autorky práce o tému globálneho rozvojového vzdelávania a jeho začleňovaniu v praxi (resp. čo mu pomáha a čo naopak zabraňuje) a zároveň potreby ARPOKu aktualizácie výskumu z roku 2013, ktorý realizovalo Centrum občanského vzdelávania. Novou požiadavkou zo strany ARPOKu bolo zameranie sa nielen na potreby učiteľov, ale aj na jednotlivé produkty a služby, ktoré ARPOK učiteľom a školám ponúka. Pred začiatkom práce na výskume bolo zameranie výskumu dlhodobo konzultované so zamestnancami ARPOKu.

### Metódy zberu dát

Praktická časť tejto práce sa skladá z dvoch rôznych metód výskumu, ktoré boli využité na účely tejto práce. Prvou z výskumných metód bol dotazník, ktorý sa zameriaval na jednotlivé produkty a služby, ktoré ARPOK poskytuje (viď príloha 1). Do veľkej miery boli otázky prevzaté z výskumu Centra občanského vzdelávania, aby boli výsledky porovnateľné. Dotazník bol v českom jazyku, skladal z 59 otázok a bol vytvorený formou otvoreného Google formulára. Dotazník bol štruktúrovaný do 8 tematických celkov, ktoré boli zamerané na začleňovanie globálnych tém do vyučovania, jednotlivé produkty a služby ARPOKu a ďalšie vzdelávanie učiteľov. Na konci každého celku bola zaradená otvorená otázka, ktorá umožňovala učiteľom priestor na poznámky čo postrehy k jednotlivým častiam. V dotazníku boli použité otvorené uzavreté otázky s možnosťou jednej či viacerých možností odpovede.

Druhá metóda použitá v praktickej časti tejto práce je pološtruktúrovaný rozhovor (viď príloha 2). Pôvodný zámer bol realizovať fokusné skupiny, avšak, po konzultácii zo zamestnancami ARPOKu sa pre organizačnú náročnosť fokusných skupín uprednostnil rozhovor. Plánovaná dĺžka rozhovoru sa pohybovala v rozmedzí 35-45 minút. Tematické zameranie rozhovoru vychádzalo zo zistení z dotazníku a z potrieb ARPOKu. Rozhovor je štruktúrovaný do troch častí. Prvá, najkratšia časť, sa stručne venuje informáciám o praxi učiteľa, na akej škole učí, aké predmety a aká dlhá je jeho pedagogická prax. Druhá časť sa zameriava na začleňovanie globálnych tém do vyučovania. V tejto časti je kladený dôraz na spôsob začleňovania globálnych tém do vyučovania, prípravu, zdroje a prekážky, ktorým učiteľia pri začleňovaní tém GRV čelia. Dôležitou časťou je odhaľovanie spôsobov a konkrétnych návrhov, ako začleňovanie globálnych tém učiteľom zjednodušiť. V tretej časti sa zameriavalo na konkrétne produkty a služby, ktoré ARPOK sprostredkúva školám a pedagógom. V tejto časti bola začlenená aj otázka o ďalšom vzdelávaní pedagógov. Tvorba otázok do rozhovoru bola

konzultovaná so zamestnankyňou ARPOKu, s ktorou autorka práce dlhodobo spolupracuje na zadanom výskume.

### Výskumná vzorka

Do dotazníku boli učitelia, s ktorými ARPOK spolupracuje, oslovení e-mailom. Emailom boli oslovené desiatky učiteľov viacerými zamestnancami ARPOKu, 28 z nich dotazník vyplnilo.

Po dohode s vedúcou diplomovej práce a zamestnankyňou ARPOKu bol dohodnutý počet respondentov na 10-12 učiteľov. Títo respondenti boli vybraní pomocou kombinácie nenáhodného účelového (purposive sampling) a príležitostného (convenience sampling) vzorkovania. Tento spôsob výberu v sebe odráža možnosti autorky a stanovený design výskumu. Výber respondentov na základe nenáhodného účelového vzorkovania bol riešený na základe niekoľkých kritérií. Kritériami boli pohlavie, typ a veľkosť školy, kde učia, dĺžka pedagogickej praxe a dĺžka spolupráce s ARPOKom. Keďže sa výskum zameriava na základné aj stredné školy, tento podiel by mal byť zachovaný aj pri výbere respondentov. V otázke pohlavia respondentov autorka postupovala podľa percentuálneho zastúpenia mužov v českom školstve. Podľa analýzy vzdelávacích systémov v krajinách Vyšehradskej štvorky je zastúpenie mužských pedagógov v českom školstve 26 % (Smetáčková, 2016). Preto boli pre výskum vybraní traja mužskí pedagógovia, vždy aspoň jeden zo základnej a zo strednej školy.

Ďalším zvoleným kritériom bola akreditácia učiteľov, kde bolo cieľom mať čo najpestrejšie predmetové zameranie učiteľov. Pestrosť v dĺžke pedagogickej praxe bola ďalším kritériom aplikovaným pri výbere učiteľov. Rovnako sa zameralo na pestré zloženie učiteľov s rôznou hĺbkou spolupráce s ARPOKom. ARPOK si vyžiadala ešte zapojenie pedagóga, ktorý s ARPOKom ešte nespupracuje a naopak, respondenta, ktorý má bohaté vzdelanie v oblasti globálneho rozvojového vzdelávania či niektorých z aspektov globálnych problémov. Toto kritérium bolo zaradené pri oslovovaní respondentov na rozhovor.

Príležitostné vzorkovanie bolo použité pri konkrétnom oslovovaní pedagógov. Bol zámer osloviť 5-6 učiteľov zo základných škôl, v ktorých by boli zastúpení učitelia prvého aj druhého stupňa. Diverzita mala byť dodržaná v dĺžke ich praxe, predmetového zamerania a veľkosti školy. Pri diverzite predmetového zamerania je dôležité podotknúť, že učitelia prvého stupňa zvyčajne učia všetky predmety (s výnimkou cudzích jazykov) v jednej triede. Aspoň jedným z respondentov mal byť muž.

Pre stredné školy bol výber respondentov iný, keďže sa stredné školy zvyčajne sústreďujú v okresných, krajských či spádových mestách. Respondenti sa mali líšiť v predmetových kombináciách, ale toto je jedna z informácií, ktoré autorka práce nemala k dispozícii.

Respondenti boli oslovení prostredníctvom e-mailu. Učítelia, s ktorými autorka mala predchádzajúci kontakt, boli ochotní participovať na rozhovore. Preto bola primárna stratégia oslovovať učiteľov, ktorých autorka poznala. Návratnosť e-mailov od učiteľov, ktorých autorka nepoznala, bola takmer nulová. Z „neznámych“ učiteľov boli oslovení piati, avšak len jeden z nich odpovedal. Preto autorka prestala oslovovať učiteľov, s ktorými nemala osobné kontakty. Preto bol výber respondentov sčasti založený na príležitostnom vzorkovaní, aj keď sa zameriavalo na vytýčené kritéria pre výber respondentov.

Rozhovory prebiehali najmä v školách, jeden rozhovor bol realizovaný v kaviarni a jeden u respondenta v domácnosti. Pred každým rozhovorom bol ešte raz respondentom objasnený cieľ výskumu, zaručená anonymita, možnosť získať výsledky výskumu, ak mal o ne respondent záujem a bol poskytnutý priestor na potenciálne otázky k rozhovoru. Pred rozhovorom boli učítelia požiadaní o súhlas s nahrávaním. Všetci respondenti súhlasili. Dva rozhovory boli realizované formou skupinového rozhovoru, lebo pedagógovia boli z rovnakej školy a mali záujem o rozhovor v skupine. Títo učítelia sú farebne označení v zozname respondentov, ktorý je uvedený v obrázku 5.

Zn.	Pohlavie	Typ školy	Typ mesta	Počet detí	Dĺžka praxe (v rokoch)	Predmety	Spolupráca s ARPOKom
R1	Žena	Základná škola, 1. stupeň	Stredne veľké, spádové mesto	300-350	18	Všetky	Stredne dlhý charakter
R2	Žena	Základná škola, 1. stupeň	Stredne veľké, spádové mesto	300-350	23	Všetky	Stredne dlhý charakter
R3	Muž	Gymnázium	Stredne veľké, okresné mesto	700	16	Čeština, dejepis	Stredne dlhý charakter
R4	Muž	Základná škola, 2. stupeň	Väčšie, krajské mesto	500	3	Dejepis, ruština	Stredne dlhý charakter
R5	Žena	Gymnázium	Stredne veľké, okresné mesto	300	15	Zemepis, biológia	Dlhodobý charakter
R6	Žena	Základná škola, 1. stupeň	Dedina	168	28	Čeština, matematika, vlastiveda, hud., výt. a prac. výchova	Minimálna
R7	Žena	Gymnázium	Väčšie, krajské mesto	1000	39	Základy spoločenských vied, čeština, výt. výchova	Dlhodobý charakter
R8	Žena	Základná škola, 1. stupeň	Väčšie, krajské mesto	83	20	Všetky	Začiatok spolupráce
R9	Žena	Základná škola, 1. stupeň	Väčšie, krajské mesto	83	18	Všetky	Začiatok spolupráce
R10	Žena	Základná škola, 1. stupeň	Väčšie, krajské mesto	83	20	Všetky	Začiatok spolupráce
R11	Žena	Základná škola, 1. stupeň	Väčšie, krajské mesto	83	23	Všetky	Začiatok spolupráce
R12	Žena	Gymnázium	Väčšie, krajské mesto	1000	7	Základy spoločenských vied, španielčina	Dlhodobý charakter
R13	Muž	Základná škola, 2. stupeň	Dedina	190	2	Angličtina, zemepis, občianska, telesná a hudobná výchova	Stredne dlhý charakter
R14	Žena	Stredná odborná škola	Väčšie, krajské mesto	500	40	Nemčina, ruština, občianska náuka a ekonomika	Dlhodobý charakter

Obrázok 5: Zoznam respondentov zúčastnených v rozhovoroch

 Skupinový rozhovor

Typ spolupráce uvedený v zozname respondentov bol determinovaný tak, že sa reflektovala dĺžka spolupráce s ARPOKom. Možnosť *začiatok spolupráce* odpovedá tomu, že učiteľia nadviazali kontakt s ARPOKom len nedávno a nemali možnosť využiť veľa služieb ARPOKu. *Minimálna spolupráca* znamená, že učiteľka ARPOK pozná, ale nikdy si žiaden z produktov a služieb neobjednala. Avšak, niekoľko vzdelávacích programov bol realizovaných počas jej hodiny. *Stredne dlhé spolupráca* znamená, že učiteľia s ARPOKom spolupracujú 1-2 roky



a využili niekoľko služieb a produktov ARPOKu. *Dlhodobá spolupráca* značí, že učitelia dlhoročne s ARPOKom spolupracujú a často využívajú služby a produkty ARPOKu.

### Limity práce a zaistovanie kvality

Pre zaistenie kvality bol realizovaný pilotný rozhovor, ktorý umožnil zistiť časovú náročnosť rozhovoru a zrozumiteľnosť otázok. Účastníčkou pilotného rozhovoru bola žena s ročnou pedagogickou praxou, ktorá učí primárne na prvom stupni základnej školy, ale zároveň učí niektoré semináre na druhom stupni. Škola sa nachádza v okresnom meste a má približne 450 žiakov. Po realizovaní pilotného rozhovoru (2.1. 2017) boli pôvodné otázky upravené, pretože rozhovor trval až 1:12:49. Tento čas príliš prekročil plánovanú dĺžku rozhovorov, preto boli niektoré otázky vynechané. V spolupráci so zamestnankyňou ARPOKu boli vybrané oblasti, ktorým bol pripísaný vyšší význam, a tie zostali v rozhovore. Menej významné časti boli vynechané. Najčastejšie sú zastúpené otvorené otázky, ale v nízkej miere sú zaradené aj otázky zatvorené. Počas rozhovoru sa autorka držala „desatora“ pri vedení rozhovorov a ďalších odporúčaní a konkrétnych príkladov, ktoré boli uvedené v publikácii *Qualitative Research Methods for Social Sciences*. (Berg & Lune, 2012)

Autorke bolo od zamestnancov ARPOKu sprostredkovaný zoznam učiteľov (s kontaktmi), ktorí v minulosti spolupracovali s ARPOKom. Na základe stanovených kritérií boli oslovení učitelia, ktorí vyhoveli stanoveným kritériám (viď kapitola *Výskumná vzorka*). To bolo ale problematické, lebo kontakty na učiteľov neposkytovali predmetové zameranie učiteľov, ani dĺžku ich pedagogickej praxe. Práve tieto informácie nemala autorka k dispozícii, ale aj napriek tomu bol kladený dôraz na to, aby predmetové zameranie učiteľov s rôznou dĺžkou praxe bolo čo najpestrejšie.

### Časový rámec

Dotazníkové šetrenie prebiehalo od 24.6. 2016. Odpovede prichádzali v rozmedzí len niekoľkých dní. Posledná odpoveď bola zaznamenaná 1.7. 2016. Rozhovory s učiteľmi boli realizované až po pilotnom rozhovore (2.1. 2017). Prvý rozhovor bol realizovaný 10.1. 2017, posledný 25.4. 2017. Toto veľké časové rozmedzie je spôsobené tým, že učitelia boli vyťažení, školy mali naplánované akcie, boli prázdniny a bolo nutné nájsť termín na rozhovor, ktorý by učiteľom vyhovoval. Preto bola učiteľom pri oslovení vždy ponúknutá možnosť, že by autorka práce prišla cez voľnú hodinu v rozvrhu učiteľa. Až na dvoch učiteľov všetci respondenti využili túto možnosť stretnutia.

## Metódy analýzy dát

Na analýzu dát z dotazníku bola použitá deskriptívna štatistika. Zistenia z jednotlivých častí dotazníku boli prezentované prostredníctvom rôznych grafov. Tie slúžili buď na ilustráciu popisovaného javu, alebo ako porovnanie s výskumom Centra občanského vzdelávania alebo Tematickej správy Českej školskej inšpekcie. Pre porovnanie výsledkov boli zvolené pruhové grafy, lebo boli využívané v týchto dokumentoch. Pre ilustráciu zistených javov z dotazníku autorka zvolila koláčové grafy, lebo najlepšie vizualizovali výsledky. Respondentov z dotazníkov boli označení písmenom „D“, ku ktorému bolo priradené číslo odpovedajúce poradiu vyplnenia dotazníku. Analýza dotazníkov je uvedená v kapitole 5. Výsledky.

Pri analýze dát z rozhovorov bola použitá tematická analýza. Tú je možné definovať ako „metódu na identifikovanie, analyzovanie a referovanie vzorcov (tém) v rámci získaných dát“ (Boyatzis, 1998 in Braum a kol. 2006, str. 6).

Začiatok práce na analýze dát začal po každom z rozhovorov. Po každom rozhovore boli spísané kľúčové či zaujímavé zistenia relevantné k hlavným témam rozhovoru. Témy, na ktorých sa zakladala analýza, vychádzali z otázok rozhovoru. Boli určitými kódmi, ktoré boli hľadané v jednotlivých rozhovoroch. Na základe analýzy týchto kódov boli v kapitole Analýza rozhovorov predstavené zistenia z rozhovorov a začlenené do nasledujúcich celkov a ich častí:

- začleňovanie globálnych tém do vyučovania:
  - začleňovanie globálnych tém do vyučovania
  - príprava a zdroje informácií
  - prekážky pri začleňovaní tém GRV do vyučovania
  - návrhy na zjednodušenie začleňovanie globálnych tém
  
- produkty a služby ARPOKu:
  - výukové programy (začleňovanie do vyučovania, témy, prekážky)
  - tematické dni (začleňovanie do vyučovania, témy, prekážky)
  - semináre (možnosť účasti, prínos v praxi, témy)
  - ďalšie vzdelávanie pedagógov

Tieto kódy budú vyznačené hrubým písmom v kapitole 5. Výsledky a 6. Diskusia.

Ďalším krokom v analýze dát bol samotný prepis rozhovorov. Rozhovory boli vedené v slovenčine a odpovede učiteľov boli v češtine. Pre zjednodušenie práce s odpoveďami si ich autorka práce prekladala do slovenského jazyka. V prílohe 3 sú uvedené prepisy rozhovorov a ich zvukový záznam. Počas prepisu boli v texte zvýrazňované časti, ktoré boli identifikované ako hore uvedené témy/kódy. Dáta sa ďalej spracovávali porovnávaním s ostatnými učiteľmi

s podobným zameraním, hľadali sa podobnosti, rozdiely alebo doplnenia jednotlivých častí. Nasledovne sa dáta analyzovali na úrovni základnej a strednej školy a hľadali sa konkrétne závery a odporúčenia, ktoré sa vzťahovali k produktom a službám ARPOKu alebo k začleňovaní globálnych tém do vyučovania. Respondenti boli označení písmenom „R“ a číslom, ktoré odpovedá poradiu rozhovoru (viď obrázok 5 v sekcii Výskumná vzorka).

## 5. Výsledky

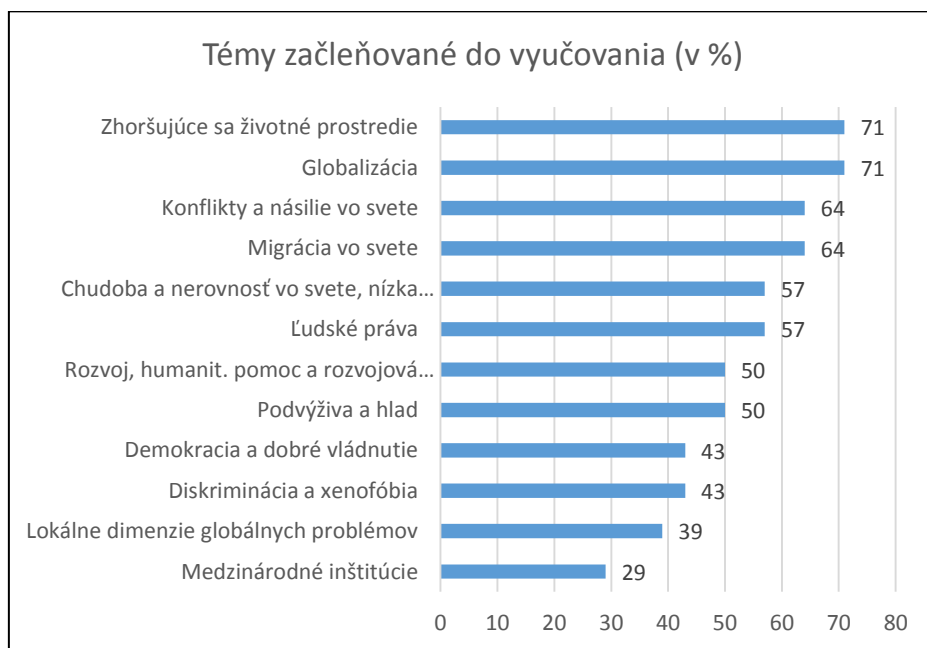
V tejto kapitole bola prezentovaná analýza dotazníkov a rozhovorov. Každá z týchto častí sa ďalej zameriavala buď na začleňovanie globálnych tém do vyučovania alebo konkrétne na služby a produkty ARPOKu. Bolo odpovedané na viaceré výskumné otázky a niektoré zistenia boli porovnávané s predchádzajúcimi výsledkami od Českej školskej inšpekcie a Centra občanského vzdelávania.

### 5.1 Analýza dotazníku

Do dotazníkového šetrenia sa zapojilo 28 učiteľov. Z nich bolo zastúpených 57 % pedagógmi na stredných školách (stredné odborné školy 32 %, gymnáziá 25 %) a 43 % základné školy. Určiť predmetové zaradenie učiteľov je z výsledkov zložité, lebo ani nie polovica respondentov uviedla predmety, ktoré vyučujú. Z uvedených predmetov sa najčastejšie vyskytovala čeština, občianska výchova alebo základy spoločenských vied, dejepis a odborné predmety. Dĺžku praxe uviedlo 26 respondentov, priemerná dĺžka praxe bola 20 rokov. Respondent s najkratšou praxou mal pedagogickú prax dlhú 2 roky, najdlhšia prax bola 35 rokov.

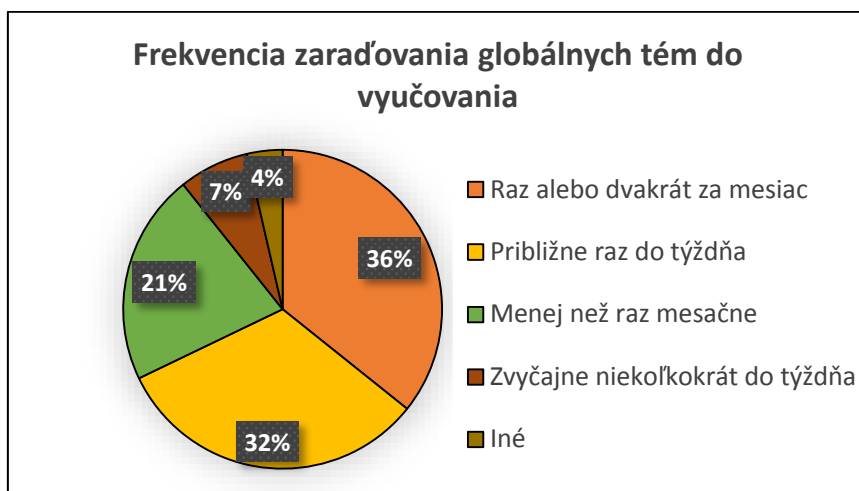
#### 5.1.1 Začleňovanie globálnych tém do vyučovania

Globálne témy, ktoré respondenti najčastejšie začleňovali do vyučovania, boli globalizácia a zhoršujúce sa životné prostredie (viď obrázok 6). Tieto témy začleňuje až 20 učiteľov (71 %) zo všetkých respondentov. Tí mali možnosť vybrať si viacero globálnych tém, ktoré začleňujú do vyučovania. Najmenej zastúpená bola téma medzinárodných inštitúcií.



**Obrázok 6:** Témy začleňované do vyučovania (v %)

Pri skúmaní, ako často učitelia začleňujú globálne témy do vyučovania, sa najviac respondentov vyjadrilo, že raz alebo dvakrát do týždňa. Podobný počet respondentov (32 %) globálne témy zaraďuje raz do týždňa a 21 % respondentov ich začleňuje menej než raz za mesiac. Len 7 % z respondentov sa globálnym témam vo vyučovaní venuje viac než raz za týždeň (viď obrázok 7).



**Obrázok 7:** Frekvencia zaraďovania globálnych tém do vyučovania (v %)

Podobné výsledky mal aj dotazník Centra občanského vzdelávania, ktorý sa realizoval v roku 2013. V ňom najčastejšie učitelia začleňovali globálne témy raz či dvakrát za mesiac (v autorkinom výskume 36 %, rovnako najčastejšie), potom nasledovalo menej než raz za mesiac s 24 % (v autorkinom výskume 21 %) a raz týždenne 23 % (v autorkinom výskume 32 %). Veľmi podobne boli zastúpení učitelia, ktorí globálne témy začleňujú do vyučovania viackrát týždenne. V autorkinom výskume to bolo 7 %, vo výskume Centra občanského vzdelávania to bolo 6 %. (Hrubeš a kol., 2014)

Najčastejším spôsobom, ako učitelia začleňujú globálne témy do vyučovania, je začleňovanie do jednotlivých predmetov. Takto začleňuje globálne témy do vyučovania 86 % všetkých respondentov (viď obrázok 8). Pre porovnanie s výskumom Centra občanského vzdelávania je to o 10 % viac. Podobne dopadli projektové dni, kedy 54 % respondentov zaraďuje tento spôsob začleňovania globálnych tém do vyučovania (vo výskume z roku 2013 to bolo 52 %). Podobne často boli globálne témy zaraďované prostredníctvom zapojenia sa do projektov v krajinách globálneho juhu. Tieto projekty v školách využíva 50 % učiteľov. Tento údaj nemožno porovnať s výskumom Centra občanského vzdelávania, pretože nie je k dispozícii. Veľmi podobné výsledky má začleňovanie výukových programov do vyučovania. V autorkinom výskume má tento spôsob začleňovania zastúpenie 43 %, vo výskume z roku 2013 to bolo 44 %, čo je veľmi podobné zastúpenie vo vyučovaní. Najmenej zastúpené boli výstavy a exkurzie (32 %), v dotazníku z roku 2013 tento údaj dosahoval 52 %. (Hrubeš a kol., 2014)

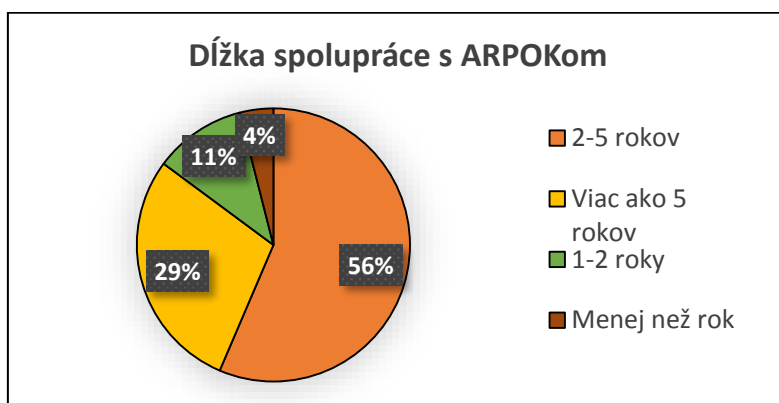


**Obrázok 8:** Spôsob začleňovania globálnych tém do vyučovania (v %)

Pri tejto časti sa objavilo niekoľko postrehov o začleňovaní globálnych tém do vyučovania. Jedným z nich bolo, že začleňovanie globálnych tém „na SOŠ je minimálne, vedenie má iné priority“ (D20). Ďalším postrehom bolo, že jeden z respondentov používa „globálne témy predovšetkým v 9. ročníku“ (D21). Prečo je to tak respondent neuviedol, ale potencionálnymi dôvodmi by mohla byť vyspelosť žiakov, priestor vo vzdelávacích plánoch či vhodný obsah vzdelávania, ktorý umožňuje začlenenie globálnych tém. Posledným postrehom je skôr výzva, ktorá konštatovala, že je potrebné „zvýšiť prestíž globálnych tém“ (D27).

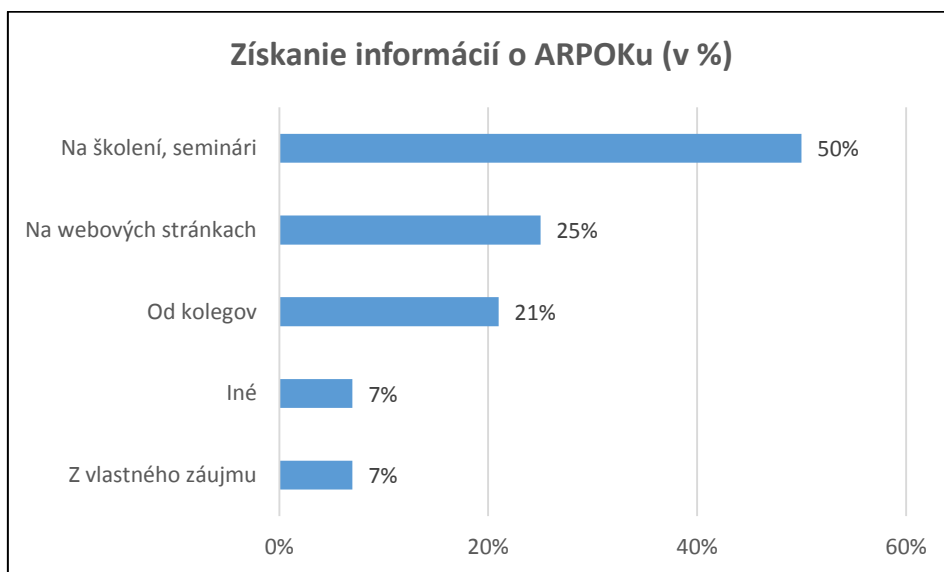
### Spolupráca s ARPOKom

Ďalšia časť dotazníku sa venovala ARPOKu a jeho službám. Prvý aspekt, na ktorý sa táto časť zameriavala, je spôsob **naviazania spolupráce s ARPOKom**. Najväčší podiel učiteľov (57 %) pozná ARPOK v rozmedzí 2-5 rokov. Ďalšia významná časť učiteľov (29 %) spolupracuje s ARPOKom viac ako 5 rokov (viď obrázok 9). To je pomerne vysoký podiel učiteľov, ktorí dlhodobo spolupracujú s ARPOKom.



**Obrázok 9:** Dĺžka spolupráce s ARPOKom (v rokoch)

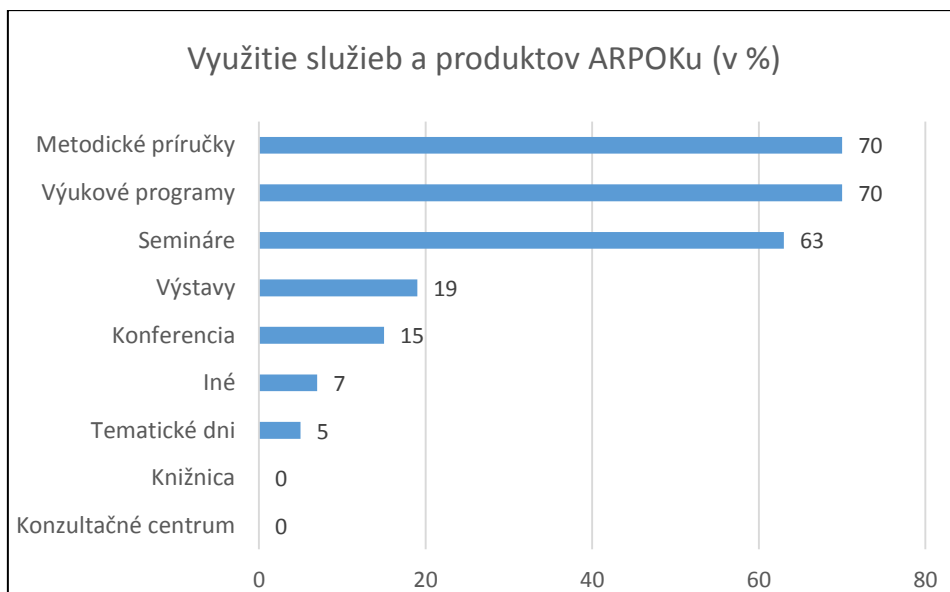
Polovica respondentov sa o ARPOKu dozvedela priamo na seminári alebo školení. Ďalší učitelia spoznali ARPOK prostredníctvom ich webových stránok (25 %) a 21 % učiteľov spoznalo ARPOK skrz svojich kolegov (viď obrázok 10). Z toho vyplýva, že ARPOK sa primárne propaguje skrz priamy kontakt, či už je to prostredníctvom školení či seminárov, alebo sprostredkovaním medzi kolegami. Niektorí respondenti uviedli, že s ARPOKom naviazali spoluprácu počas účasti na akcii, kde bol ARPOK prítomný: „na schôdzi Ekoslovácka v Uherskom Hradišti“ (D20). Rovnako sa v jednom prípade objavilo, že „ARPOK kontaktoval vedenie školy“ (D5) a tak bola nadviazaná spolupráca. Zaujímavým zistením je, že zo všetkých respondentov sa dvaja dozvedeli o ARPOKu z vlastného záujmu.



**Obrázok 10:** Získanie informácií o ARPOKu (v %)

### 5.1.2 Produkty a služby ARPOKu

Ďalším predmetom záujmu sú predmety a služby, ktoré ARPOK školám a učiteľom ponúka. **Najčastejšie využívanou službou** sú výukové programy a metodické príručky. Tie využilo až 70 % všetkých respondentov (viď obrázok 11). Príručkou, ktorú vlastnilo najviac učiteľov či škôl je *Svět v jednom dni – rozvojová témata v projektových dňoch*. Túto príručku má k dispozícii 43 % respondentov. To je možno spôsobené tým, že táto príručka má dve varianty, pre prvý aj druhý stupeň, čo pokrýva celú základnú školu. Často využívané sú aj semináre, ktorých sa zúčastnilo 63 % učiteľov. Respondenti vôbec nevyužili možnosť knižnice či konzultačného centra. To môže byť spôsobené nevedomosťou, že takáto služba je učiteľom k dispozícii alebo tým, že ju pedagógovia nepotrebujú. To nie je možné z dostupných dát zistiť. Dvaja respondenti uviedli možnosť „iné“. Jeden z respondentov uviedol ako službu ARPOKu „*spoluprácu na projektoch*“ (D5), ďalší zasa využil „*program na konferencii zaoberajúcej sa environmentálnej problematiky v roku 2014*“ (D20).



**Obrázok 11:** Využitie služieb a produktov ARPOKu učiteľmi (v %)

**Služby a produkty**, ktoré by učители chceli v ponuke ARPOKu, sú rôzne. Požiadavkou boli materiály k ekologickým témam pre stredné školy, lebo väčšina sa zameriava na základné školy. Ďalším podnetom bola skepticizmus k ponuke ARPOKu, lebo „školenie, o ktoré som mala záujem, sa neuskutočnilo z dôvodu nízkeho počtu prihlásených“ (D20). Zároveň ale na ARPOK bola vyslovená aj chvála. Jedna respondentka sa vyjadrila, že „vždy, keď sa zúčastnila nejakej akcie ARPOKu, bolo to super“ (D13), ďalšia zas chválila „program na krajskej konferencii aj publikácie, ktoré som získala, boli veľmi podnetné“ (D20).

### Výukové programy

Prvou zo služieb ARPOKu sú výukové programy. Tieto programy trvajú dve vyučovacie hodiny, sú zamerané na vybranú globálnu tému a zvyčajne sú realizované školenými externými lektormi. Tými sú zvyčajne študenti rozvojových štúdií či učiteľstva. Výukové programy využilo 75 % všetkých respondentov. Všetci respondenti výukové programy považujú za určite užitočný alebo skôr užitočný spôsob zaradovania globálnych tém do vyučovania. Najdôležitejšie **prínosy výukových programov** učители vidia v „potrebe učiť študentov v súvislostiach“ (D2), v prinášaní „iných pohľadov na problematiku“ (D4) či globálnosti tém, ktoré sa žiakov týkajú: „deti sa zoznámia inou metódou s témami, ktoré trápia svet“ (D12).

Toto priamo súvisí s kompetenciami, ktoré by žiaci mali získať počas štúdia (viď sekcia Rámcový vzdelávací program a Národná stratégia GRV). Jednou z požadovaných kompetencií je kompetencia k učeniu. Konkrétne by sa žiak mal zručnosti a schopnosti, aby „dával veci do súvislostí, prepojoval do širších celkov poznatky z rôznych vzdelávacích oblastí a na základe toho si utváral komplexnejší pohľad na matematické, prírodné, spoločenské a kultúrne javy“

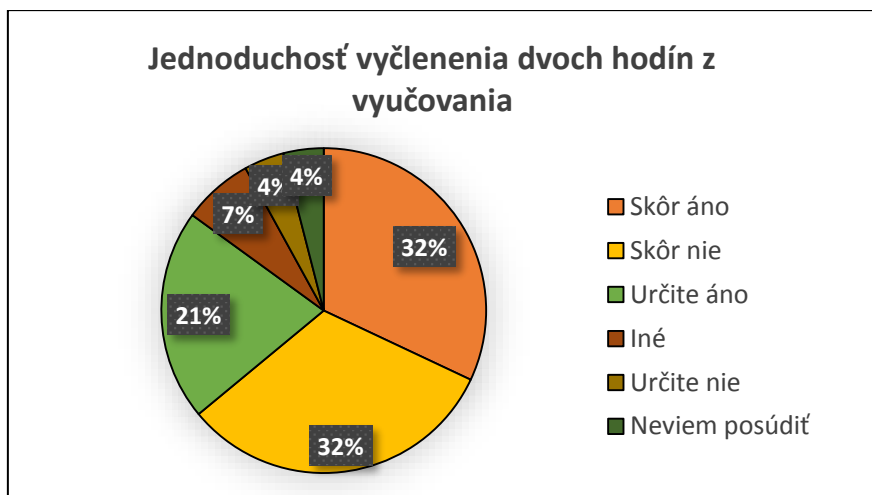


(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016, str. 10). Výukové programy podľa respondentov prinášajú priestor, kde majú žiaci možnosť premýšľať nad globálnymi témami v súvislostiach a prináša sa im nový uhol pohľadu: „pre študentov sú potrebné na rozšírenie obzoru“ (D19) pomocou zaujímavých aktivizujúcich metód: „pre deti zaujímavé aktivity“ (D14). To odpovedá aj cieľom z Národnej stratégie GRV, konkrétne „získavanie všeobecného prehľadu o prepojenosti súčasného sveta a globálnych problémoch ľudstva“ či „získavanie základných vedomostí o súčasných celosvetových výzvach“. (Ministerstvo zahraničných vecí Českej republiky, 2016, str. 10-11) Učitelia výukové programy všeobecne považujú za obohatenie vyučovania.

Ďalším prínosom výukových programov je invencia v metódach: „*máte prehľad a invenciu*“ (D27), v aktivizácii žiakov: „*forma, ktorá aktivizuje žiakov*“ (D25) a v celkovom spracovaní programu: „*sú dobre spracované*“ (D16). Z toho vyplýva, že učitelia oceňujú, keď aktivity obsahujú metódy, ktoré buď nepoužívajú alebo nepoznajú, ale zároveň vedia žiaka aktivizovať a zaujať počas hodiny. Posledným aspektom „užitočnosti“ výukových programov sú externí lektori. Ako prínos je považovaná ich profesionalita: „*profesionálny spôsob predania informácií žiakom*“ (D4) a to, že globálne témy sú sprostredkované niekým iným než učiteľom, ale ľuďmi, ktorí sa touto problematikou zaoberajú dlhodobo a majú v nej potrebné vzdelanie: „*externý pracovník je pre žiakov zmenou vo vzdelávaní než učiteľ, ktorého vidia každý deň*“ (D21).

**Ponuku tém výukových programov** ARPOKu považujú všetci učitelia za určite alebo skôr dostatočne širokú. Z tém, ktoré by chceli začleniť do výukových programov sa vyskytli požiadavky na programy „*pre menšie deti a zmiešané skupiny*“ (D14) a v oblasti životného prostredia bola požiadavka na „*konkrétne príklady potreby ochrany životného prostredia*“ (D13) a tému „*domácej ekológie*“ (D20). Ďalšou želanou témou bola problematika „*globálneho hospodárstva*“ (D27).

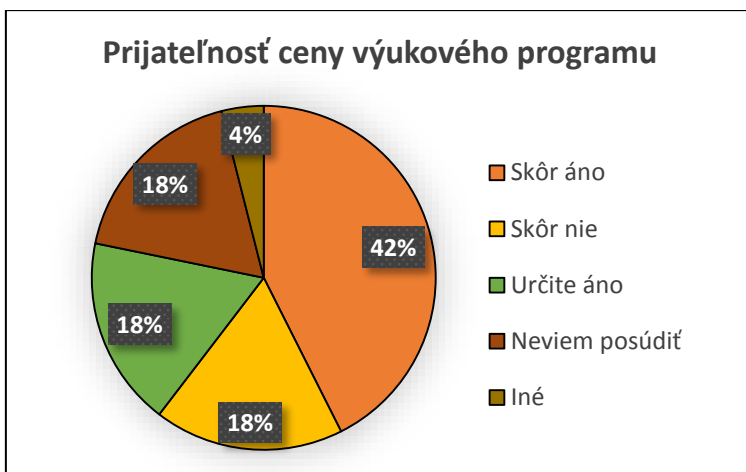
Ďalšou témou bolo **začleňovanie výukových programov** do vyučovania. Pre 78 % respondentov určite alebo skôr určite vyhovuje dĺžka výukového programu, ktorá trvá dohromady 90 minút (2 vyučovacie hodiny). Len 7 % respondentov táto dĺžka skôr nevyhovuje. Avšak, to úplne nekorešponduje s odpoveďami na otázku, či je pre učiteľov jednoduché si vyčleniť tieto dve hodiny z vyučovania. Až pre 36 % je to skôr alebo určite nie je jednoduché (viď obrázok 12). Pre 53 % respondentov je to skôr alebo určite jednoduché.



**Obrázok 12:** Jednoduchosť začleňovania výukových programov do vyučovania (v %)

Učítelia sa pomerne často stretávajú s **problémami** či **prekážkami**, ktorým čelia pri začlenení výukových programov vyučovania. Niektorí učítelia uviedli konkrétne príklady, ktoré im komplikujú začleňovanie výukových programov. Najčastejším z nich sú úpravy rozvrhu či výmena predmetov. Často si učítelia musia prehodiť predmety s kolegom: „je nutná dohoda s ďalším vyučujúcim“ (D21), lebo „nemám dve hodiny za sebou k dispozícii“ (D20). S tým je spojená „výmena predmetov a doháňanie zameškaného učiva“ (D8). Ďalšia prekážka sa objavila na strednej odbornej škole, kde sa tieto programy ťažšie začleňujú. Dôvodom je narušovanie výuky maturitných predmetov, čo spôsobuje náročnosť organizácie samotného začleňovania: „sme odborná škola a výuka nemá narušiť vyučovanie maturitných predmetov, a to je niekedy ‚oriešok‘, ako všetko zorganizovať“ (D13). Ďalšou uvedenou stratégiou, ako sa vysporiadať s dvojhodinovým programom, je začleňovanie len niektorých z aktivít: „väčšinou si z materiálov vyberám len časť“ (D27). Táto odpoveď nie je rozvinutá, ale je možnosťou, že realizovanie takéhoto programu je učiteľom, vo vlastnej réžii, bez toho, aby si objednával realizáciu programu ARPOKom.

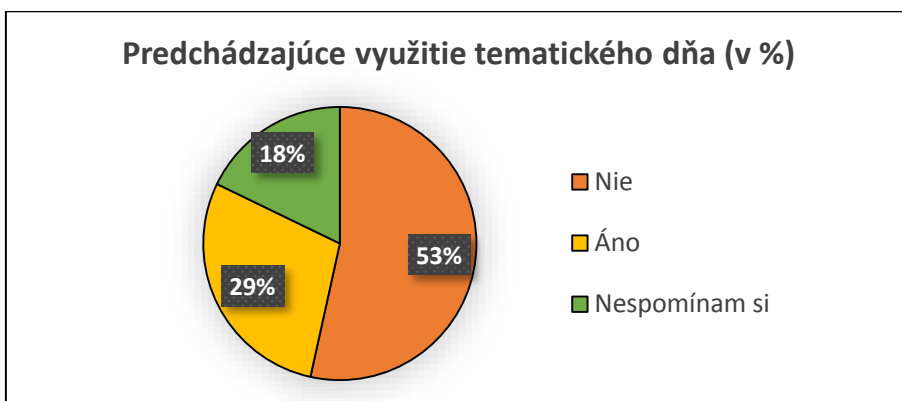
Cena výukového programu je 40 Kč na jedného žiaka a cena cestovného pre lektorov, ktorá sa počíta od počtu nacesťovaných kilometrov. Pre 61 % respondentov je cena programu určite alebo skôr prijateľná, vid' obrázok 13. Pre 18 % škôl je cena programu skôr neprijateľná. Respondenti sa vyjadrili, že sú tieto programy pre žiakov zaujímavé, ale tí sa nechcú finančne podieľať: „problémom ale je, keď sa majú na programe finančne podieľať“ (D13). Ďalší respondent uviedol, že uprednostňujú, ak sú programy hradené z grantov, takže sú pre školy zadarmo. Cena je pre tohto respondenta vysoká, preto ak nie sú tieto programy zadarmo, radšej si ich zrealizujú vo vlastnej réžii: „vítame možnosť mať program zadarmo, ktorý je hradený z grantu. Pokiaľ by si deti mali program hradiť, radšej si niečo podobného urobíme sami“ (D12).



**Obrázok 13:** Prijateľnosť ceny výukového programu (v %)

### Tematické dni

Ďalšou službou, ktorú ARPOK poskytuje školám a učiteľom, sú tematické dni. Zo všetkých respondentov túto službu využilo 29 %, viac ako polovica ju nevyužila a 18 % respondentov si nespomína (viď obrázok 14).



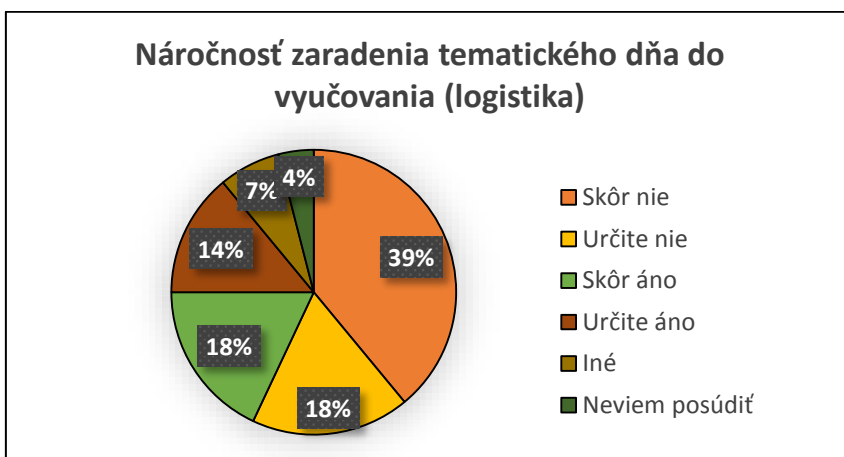
**Obrázok 14:** Využitie tematického dňa vo vyučovaní (v %)

Tematický deň v sebe zahŕňa program na 4 vyučovacie hodiny. Predmetom záujmu bolo zistiť, či je vôbec pre školy reálne si **tematický deň do vyučovania začleniť**. Pre polovicu respondentov je to určite alebo skôr reálne začleniť si štvorhodinový program do vyučovania, pre 11 % je to určite nereálne začleniť (viď obrázok 15). Respondenti s odpoveďou iné uviedli, že je to pre nich reálne začleniť „mimo maturitné obdobie“ (D13), alebo že to závisí od „jednotlivých tried“ (D27).



**Obrázok 15:** Možnosť začleňovania tematických dní do vyučovania (v %)

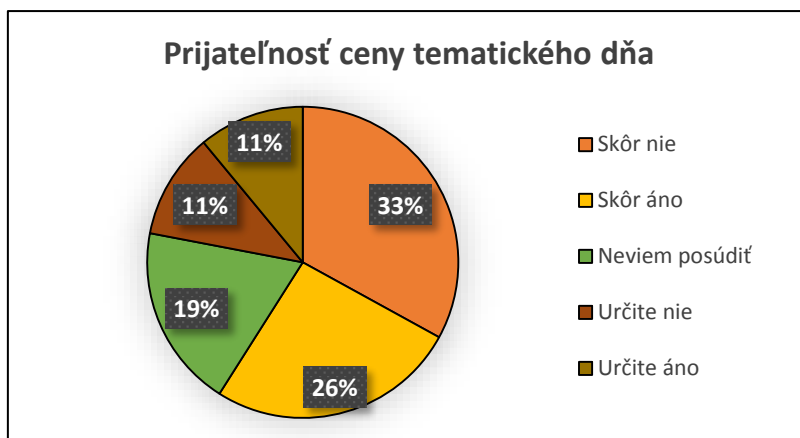
V oblasti logistickej náročnosti zaradenia tematického dňa je vhodné premýšľať nad tým, ako vyzerá praktická príprava na začlenenie takéhoto programu. Pri tematických dňoch sa často miešajú žiaci z viacerých tried, striedajú sa na stanovištiach a podobne. Preto bolo zisťované, či je pre školy logisticky náročné zorganizovať tematický deň. Pre 32 % respondentov bola organizácia tematického dňa určite alebo skôr náročná, pre viac ako polovicu to bolo určite alebo skôr nenáročné (viď obrázok 16). Návrhy na to, čo by učiteľom pomohli uľahčiť organizáciu, boli veľmi strohé. Bol spomenutý len jeden konkrétny podnet, ktorý sa vzťahoval k včasnej komunikácii s vedením školy, aby sa dal tematický deň začleniť do vyučovania: „pôjde to, keď sa dopredu dohodorím s vedením školy“ (D13).



**Obrázok 16:** Náročnosť začlenenia tematického dňa do vyučovania (v %)

Návrhy tém, ktoré by učitelia uvítali spracované formou tematických dní, boli „témy spojené s obchodom“ (D13), keďže respondent bol z obchodnej akadémie. Ďalšou požiadavkou bolo spracovanie akejkoľvek témy „prezentovanej cez jedlo a hračky“ (D14), ktorá by boli vhodná pre malé deti. Posledným návrhom bol tematický deň na „jednu tému - asi 6 stanovišť s viacerými úlohami (zábavné i poučné)“ (D12). Respondent rovnako uviedol, že bol veľmi spokojný s projektom Enviglobe, kde sa s podobnými aktivitami oboznámil.

Cena tematickeho dna je urcite alebo skôr prijatelna pre 37 % respondentov, urcite alebo skôr neprijatelna je pre 44 % respondentov (vid' obrazok 17). Jeden z respondentov sa vyjadril, že kvôli vyššej vzdialenosti od Olomouca sa škole navyšuje cena kvôli nákladom na cestovné pre lektorov.



**Obrázok 17:** Prijateľnosť ceny tematickeho dna (v %)

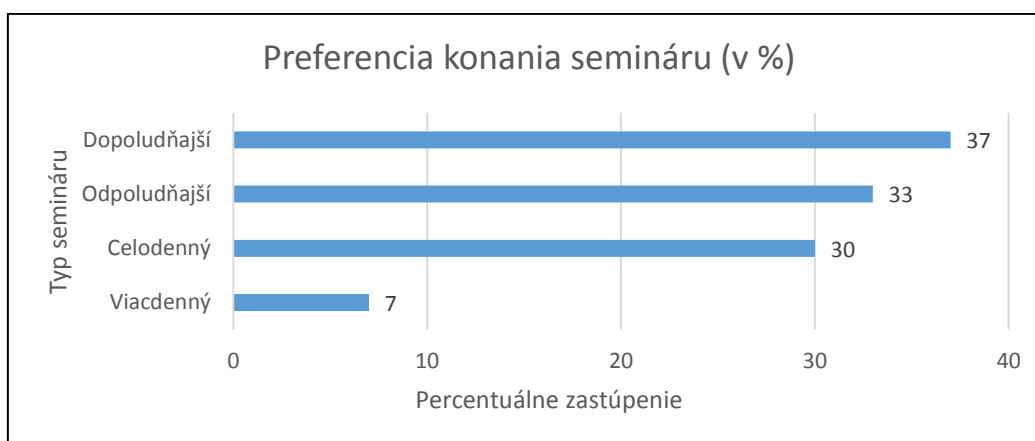
## Metodické príručky

Ďalším skúmaným produktom boli metodické príručky. Zo všetkých respondentov až 86 % vlastní nejakú z metodických príručiek ARPOKu. Najčastejšie učitelia vlastnili príručku *Svět v jednom dni – rozvojová témata v projektových dňoch*, ktorá vyšla v dvoch vydaniach, pre 1. a 2. stupeň základných škôl. Toto môže byť dôvodom, prečo ju učitelia vlastnili najčastejšie (50 % respondentov). Viac ako polovica respondentov získala príručku na seminári alebo ju dostala, lebo s ARPOKom spolupracovala (30 %). Z tém, ktoré by respondenti uvítali, boli uvedené globálne hospodárstvo a obchod.

Z respondentov, ktorí sa vyjadрили k metodickým príručkám, sú všetci spokojní so štruktúrou a formou príručiek. Ako prínos je považované to, že sú „prehľadné, je v nich časová náročnosť, počet detí, odkazy“ (D12). Ďalej bola vyzdvihovaná logickosť a zrozumiteľnosť či „popis vedenia aktivít“ (D20) s časovou dotáciou a „pripravené pracovné listy“ (D20) a odkazy s informáciami. Tieto požiadavky sa podobajú požiadavkám na ideálny materiál GRV z výskumu Centra občanského vzdelávania. Aj tam sa rovnako uvádza, že materiály by mali mať základné informácie s aktivitami, spracované pracovné listy a ďalšie odkazy k téme. (Hrubeš a kol., 2014) Učitelia mali možnosť doplniť, čo by v metodických príručkách ešte uvítali alebo doplnili. Avšak, učitelia boli s nimi spokojní a nepožadovali žiadne zmeny.

## Semináre

Ďalšou skúmanou službou boli semináre, ktorých sa už zúčastnilo 79 % všetkých respondentov. Dĺžka seminárov zvyčajne pedagógom určite alebo skôr vyhovuje. Učiteľia mali možnosť uviesť ideálnu dĺžku seminára. Tá sa avšak veľmi líšila, od 1,5 hodiny po víkend. Väčšina sa ale nachádzala v rozmedzí 3-5 hodín. Dvaja respondenti uviedli, že by chceli popoludňajšie semináre. Pri otázke, kde si mali respondenti určiť, či by uprednostnili dopoludňajší, popoludňajší, celodenný alebo viacdenný seminár, sa ale respondenti najčastejšie prikláňali k dopoludňajším seminárom, viď obrázok 18.



**Obrázok 18:** Preferencia typu seminárov (v %)

To obdobie, ktoré najviac vyhovuje na účasť na seminári, uviedlo najviac respondentov ako mesiace november-december (52 %), 30 % respondentov uviedlo mesiace september-november a marec-apríl. Jeden respondent uviedol, že by uprednostnil seminár v období letných prázdnin, „lebo sa nemusí doprosovať vedeniu školy“ (D20). Ďalší respondent uviedol, že ho „nechcú púšťať“ (D6) na semináre, ale že to záleží aj od pracovného úväzku a hodín. Posledný respondent spomenul, že „každý školský rok je iný“ (D14), že sa nedá určiť, ktorý mesiac je vhodný na seminár.

Ako najčastejšia bariéra v účasti na seminári bol uvádzaný čas, keďže dopoludnia majú učiteľia vyučovanie a boli by neprítomní na pracovisku. S tým súvisí supľovanie, ktoré môže byť problematické v časoch, kedy má škola viacej aktivít: „pokiaľ sa v škole zide viac požiadaviek, je problém so supľovaním“ (D25). Ďalším uvádzaným aspektom bola „strata výuky“ (D9). „Vzdialenosť“ (D8) na seminár bola ďalšou z prekážok, ktorú respondenti uvádzali. Jeden z respondentov uviedol, že bariérou je vedenie, ktoré uprednostňuje semináre, ktoré sú „zadarmo a nenarušia vyučovanie učiteľa“ (D6).

Z učiteľov, ktorí sa vyjadrili k užitočnosti seminárov, sa len jeden respondent vyjadril, že seminár bol skôr neužitočný. Zvyšok vyjadrených respondentov ich zasa považuje za určite (52 %) alebo skôr užitočné (30%). Zvyšok úžitok seminárov nevedel posúdiť. Väčšina respondentov

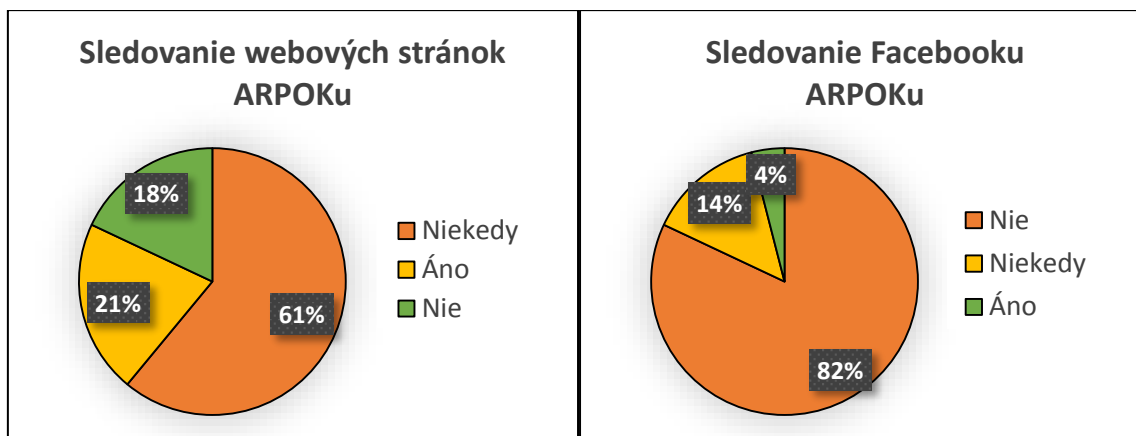
videla prínos seminárov v „*nových nápadoch a podnetoch do vyučovania*“ (D8). Ďalej sa ako prínos uvádzalo „*rozšírenie obzorov v dostupnej literatúry*“ (D12) a prepojením s ďalšími témami (environmentálna výchova). Praktické ukážky sú považované za dobrú „*prax pre učiteľov*“ (D28) a „*zvyšujú povedomie, čo ešte sa dá so žiakmi realizovať*“ (D13).

Respondenti sa rovnako vyjadrili k materiálom, ktoré na seminároch získali. Ak boli respondenti schopní sa vyjadriť, tak všetci uviedli, že boli určite alebo skôr využiteľné vo vyučovaní (19 % toto nevedelo posúdiť). Rovnaký podiel respondentov sa nevedel vyjadriť k inšpirácii po absolvovaní seminárov. Všetci respondenti, ktorý sa vyjadrili, považovali semináre za určite alebo skôr inšpiratívne. Jeden z respondentov uviedol, že „*účasť na seminári Poznáváme svet v rámci projektu ‚Učíme v súvislostiach‘ bola veľmi inšpiratívna*“ (D13). Väčšina respondentov rovnako zdieľala s ostatnými účastníkmi semináru svoje skúsenosti a príklady dobrej praxe.

Niekoľko respondentov uviedlo príklady seminárov, ktoré by radi absolvovali. Jedným z návrhov bol seminár na aktivity pre učiteľov, ktoré by sa zameriavali na to, „*ako pracovať s deťmi*“ (D13). Bohužiaľ, respondent svoju odpoveď príliš nerozvil, takže nie je k dispozícii skonkrétne tejto požiadavky. Ďalším návrhom bolo „*pokračovanie v seminári*“ (D17). Táto odpoveď je rovnako strohá. Je možné sa domnievať, že to respondent myslel ako pokračovanie seminára, ktorého sa už zúčastnil. Rovnako je možné toto chápať ako rozšírenie či špecifickejšie zameranie seminára, ktorého bol respondent účastníkom.

#### Iné (komunikačné prostriedky ARPOKu a vzdelávanie učiteľov)

Posledná časť dotazníku sa venovala informovanosti učiteľov o komunikačných prostriedkoch ARPOKu a ďalšom vzdelávaní učiteľov. V tejto časti sa zameriavalo na webové stránky a Facebook ARPOKu. Väčšia časť respondentov sleduje webové stránky v porovnaní s Facebookom, ktorý sleduje len 4 % respondentov, čiže jeden z respondentov (viď obrázok 19). To môže byť spôsobené aj vekom respondentov, ktorí mali v priemere 20 rokov praxe. Pozitívnym zistením však je, že až 61 % respondentov niekedy navštevuje webové stránky ARPOKu.

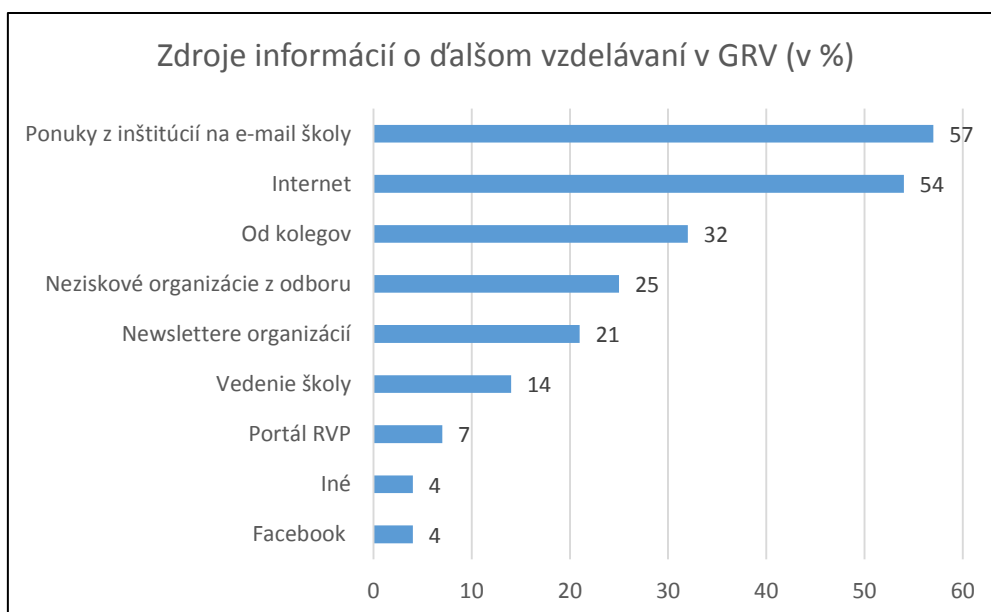


**Obrázok 19:** Sledovanie webových stránok a Facebooku ARPOKu (v %)

Všetci respondenti, ktorí odpovedali a vedeli si spomenúť, boli už niekedy oslovení koordinátorom ARPOKu s ich ponukou služieb. To je pozitívne zistenie, lebo ponuka ARPOKu sa dostáva priamo k učiteľom.

Ďalším aspektom bolo ďalšie vzdelávanie učiteľov. Predmetom záujmu bolo zistiť, odkiaľ učitelia čerpajú informácie o seminároch, publikáciách či metodikách globálneho rozvojového vzdelávania. Čo sa týka informovanosti o ďalšom vzdelávaní, tak až 89 % respondentov sa považuje za dostatočne informovaných o možnostiach ďalšieho vzdelávania. Len 7 % respondentov sa považuje za skôr nedostatočne informovaných.

Najčastejším zdrojom (57 %) informácií o ďalšom vzdelávaní prichádza formou priamych ponúk z rôznych inštitúcií na e-mail školy (viď obrázok 20). Nasleduje internet (54 %) a prostredníctvom kolegov (32 %). V položke iné boli uvedené kontakty, ktoré si respondent vytvoril počas rokov praxe.



**Obrázok 20:** Zdroje informácií o ďalšom vzdelávaní (v %)



Respondenti sa mali možnosť vyjadriť k ďalšiemu spôsobu vzdelávania, ktorý by uvítali. Dvaja respondenti mali podobné odpovede, kde jeden chcel ďalšie vzdelávanie „online“ (D18) a druhý prostredníctvom „e-learningu“ (D8). Posledný respondent by zasa uvítal letnú školu. Respondent uviedol príklad, že „letná škola sa realizuje pre dejepis, kde sa cez prázdniny stretnú kolegovia. Tam sú pre nich pripravené prednášky a akcie, ktoré sú na vysokej úrovni“ (D20).

## 5.2 Analýza rozhovorov

### 5.2.1 Začleňovanie globálnych tém do vyučovania

#### Začleňovanie globálnych tém do vyučovania

Začleňovanie globálnych tém do vyučovania prebieha na každom type škôl inak. Na prvom stupni základných škôl sa zvyčajne s globálnymi témami žiaci prvýkrát zoznamujú. Ich začlenenie je do vysokej miery prepojené s **učivom v školských vzdelávacích programoch**: „*viac-menej to [začleňovanie] súvisí s obsahom učiva ktoré je dané pre ktorý ten ročník*“ (R1). Zároveň by sa dalo povedať, že hodiny nie sú primárne zamerané na globálne témy, ale skôr sú nejakým doplnením preberaného učiva. Častokrát začleňovanie týchto tém nie je plánované či systematické, ale skôr závisí od prinášania globálnych súvislostí k preberanej téme či záujmu žiakov: „*Nemávam presne hodinu zameranú na tú globálnu tému .... a väčšinou to fakt nie je, že by to bolo vyložene plánované, väčšinou to z niečoho vyplynie a dohodoríme sa, že ďalšiu hodinu tomu venujeme, alebo aj dvojhodinovku*“ (R6).

V jednej škole sa dokonca učitelia rôznych predmetov dohodli na preberaní rovnakého učiva v rovnakom čase. Tento prípad sa vyskytol na prvom stupni, keď sa vyučovanie zameriavalo na zvyky v rôznych krajinách. Respondentka R6 žiakom prinesie rôzne zvyky v Česku, ktoré sú potom v rovnakom období preberané v angličtine, kde sa zameriavajú na anglicky hovoriace krajiny a hľadajú sa podobnosti a odlišnosti. Toto je plánovaná činnosť, ktorá je možná aj vďaka tomu, že na tejto škole je nižší počet žiakov a pedagógov, ktorí sa medzi sebou jednoduchšie dohodnú a naplánujú prelínanie jednej témy vo viacerých predmetoch: „*...keď máme vianočné, veľkonočné zvyky, tak vyhľadávame, ako to majú v iných krajinách, v anglicky hovoriacich krajinách, aby si to mohli porovnať... čo sa týka trebárs konkrétne tých zvykov, tak to je plánované ... takže kolegyňa to s nimi preberie, ako je to v tých anglicky-hovoriacich krajinách, my si to preberieme, ako je to u nás, potom si povieme tie rozdiely*“ (R6).

Dôležitým aspektom pri začleňovaní globálnych tém do vyučovania na 1. stupni základnej školy je aj **výber učebníc**. V niektorých učebniciach sú začlenené globálne témy priamo, vo forme rôznych textov či cvičení. V niektorých prípadoch takáto učebnica učiteľom vyhovuje, lebo sa s globálnymi témami už počíta ako so súčasťou daného učiva, čo učiteľom zjednodušuje

začlenenie týchto tém do vyučovania. Zároveň im to dáva určitú faktografickú oporu a pripravené cvičenia, takže je pre nich zaraďovanie globálnych tém jednoduchšie: „*Hrozne záleží aj na výbere učebníc. Že sú učebnice, ktoré s týmto už počítajú, tie novšie... lebo ja si pamätám, že bola učebnica „Fraus“, a tá už vlastne prepojovala tie globálne témy už v českom jazyku, v matematike, že tak sa to už dostávalo [do vyučovania]*“ (R2).

Základné školy využívajú aj **vzdelávacie programy či tematické dni** ARPOKu. Tieto programy sú pravidelne začleňované do vyučovania a zvyčajne sa zameriavajú na spôsob života detí v iných častiach sveta či na jedlo, s ktorým sa mohli stretnúť: „*sme tu mali také príbehy detí, už si to presne nepamätám, ale súviselo to s multikultúrnou výchovou*“ (R1).

**Projektové vyučovanie** je ďalším spôsobom začleňovania globálnych tém do vyučovania. To je zamerané zvyčajne na globálne témy, často sa vyskytujú ekologické témy, medzinárodné dni venované určitej téme (Deň Zeme, vody, atď.) alebo väčšie tematické celky: „*Využívame začleňovanie tých tém v rámci projektov, ktoré máme naprieč všetkými ročníkmi, buď sú to také krátkodobé jednodňové ako Deň Zeme, ekologický projekt, alebo potom v rámci týždennej školy v prírode, taký jesenný adaptačný program*“ (R8). Jedna z respondentiek sa vyjadrila, že sa do niektorých programov zapája plošne celá škola. Zároveň zdôrazňuje, že na prvom stupni je zaradenie takýchto programov jednoduchšie. Je to spôsobené aj tým, že zvyčajne prvostupňoví učitelia učia takmer všetky predmety v jednej triede, preto je začlenenie projektového vyučovania jednoduchšie: „*Sú akcie, trebárs deň Zeme robíme celá škola. Ale väčšinou tie prvostupňové [učiteľky] si robievame viacej tých projektových dní... ten deň vody robím veľmi rada*“ (R6)

Ďalším spôsobom, akým sú globálne témy vnášané do vyučovania je aktívne **zapojenie do projektov**, akým je napríklad Adopcia na diaľku. Jedna zo škôl takto prináša tému vzdelávania, chudoby či spôsobu života detí v iných častiach sveta. V tejto škole je spolupráca prehĺbená aktívnym zapojením ďalšej organizácie, Arcidiecéznej charity, ktorá prináša do školy ďalšie informácie a aktivity spojené s týmto projektom: „*keď robíme Adopciu na diaľku, čo je vec na množstve škôl úplne bežná, tak sa snažíme, aby to bolo prepojené, zmysluplné [...] takže sme sa snažili naviazať spoluprácu s niekým, kto je tu blízko. Tak sme sa rozhodli pre Arcidiecéznu charitu [...] spolupráca s nimi je v tomto smere výborná, chodia k nám na besedy*“ (R8). Zároveň sú do tohto projektu aktívne zapojení žiaci aj rodičia, ktorí pod záštitou učiteľov organizujú fundraisingové aktivity. Tým aktívne prispievajú k zlepšeniu života človeka na opačnej strane sveta, čím žiakov aktívne zapájajú do riešenia globálnych výziev už od nízkeho veku: „*[žiaci] organizujú akcie v škole spoločne s nami a rodičmi, kde ten výťažok ide na tieto účely. Takže oni to majú ešte prepojené s tým, že sami dokážu prispieť tým, že nejaké dieťa vďaka im, im zaistí podobné podmienky, aké majú oni tu. Takže sa to snažíme takto prepájať*“ (R10).

Na druhom stupni sa globálne témy rovnako začleňujú **do jednotlivých predmetov**. Znova sa opakuje motív, kde toto začleňovanie nie je systematické, ale je to skôr využívanie priestoru v preberaných témach. Jeden z respondentov uviedol ako takýto príklad hodinu dejepisu, kde globálne témy začleňuje skôr pocity, tak ako to v danej hodine učiteľ považuje za vhodné a prínosné: „*dejepis má v tomto takú výhodu, že si v tom behu vždy môžem vyhmatnúť nejaký moment, kde je možné ,napasovať' nejakú tému a s deckami sa proste baviť [...] väčšinou to býva také živelné, nie že by som mal pripravený nejaký sled aktivít*“ (R4). Zároveň sa však v dejepise dodržiava preberanie dejepisu v chronologickom slede. Priestor na začlenenie globálnej témy je teda odvodený od preberanej témy a jej potenciálu na podnietenie diskusie. Takže aj keď nejde o systematické začleňovanie globálnych tém, tak je to aj tak do určitej miery pripravované systematicky, pretože učiteľ vie, kde sa mu v učive vyskytne priestor na začlenenie globálnej témy: „*ja sa držím nejakého chronologického sledu v tom dejepise, a väčšinou ma to napadne samé, keď viem, aké ma čaká téma v dejepise, tak mi z toho vysvitne nejaká téma pre diskusiu, a keď už vyložene pripravujem nejaký text, na základe ktorého sa potom máme baviť, tak to vlastne dosť nechávam na nejakú intuíciu*“ (R4) Respondent ďalej uvádza, že často pracuje s textami či k nim pripravenými otázkami, ktoré mu pomôžu rozviesť diskusiu a teda sa zamerať na tieto témy viac do hĺbky: „*najradšej pracujem s textami [...] a najčastejšie pracujem tak, že mám nejaký úryvok alebo text, a k tomu si pripravím nejaké otázky, ktoré mi pomôžu rozviesť tú diskusiu*“ (R4).

Ďalší z učiteľov rovnako začleňuje globálne témy do predmetov, ktoré mu poskytujú témy prelínajúce globálne výzvy či problémy. Konkrétne spomína 8. a 9. ročník, kde sa ponúka priestor na začlenenie globálnych tém do vyučovania vo viacerých predmetoch. Zároveň však uvádza, že začleňovanie veľmi záleží aj od kapacity triedy zaoberať sa problémami do väčšej hĺbky. Problémom sa stáva to, že nie vždy sú si žiaci schopní uvedomiť súvislosti globálnych výziev a života v Českej republike.: „*v ôsmej triede, ale aj v deviatej, napríklad, mám témy, ktoré sa týkajú globálneho rozvojového vzdelávania a mám ich napríklad v angličtine. [...] Takže som schopný s nimi prejsť také tie základné veci, ktoré by už podľa mňa mali poznať, ale nie vždy mi to príde, že by si tie veci boli schopní dať do súvislostí nejak.*“ (R13)

Začleňovanie globálnych tém na gymnáziách sa tiež stretávalo hlavne so začlenením do predmetov, ktoré respondenti vyučujú. Tieto predmety im poskytujú priestor na prinášania súvislostí s globalizovaným svetom: „*my v základoch spoločenských vied máme niekoľko kapitol, ktorých sa týchto globálnych tém týkajú, ekonómia, politológia, sociológia, všade je veľké uplatnenie*“ (R7). Zároveň sa pedagógovia snažia začleniť témy, ktoré poukazujú na svetovú prepojenosť, fungovanie sveta a jeho dopady na každodenný život ľudí na rôznych miestach vo svete. V tomto ohľade sa často spomínali základy spoločenských vied a v nich preberané témy:

„v politológii [...] robíme trebárs rôzne organizácie, tak vlastne aby si decká uvedomovali tie spojitosti, že my tu niečo riešime a potom na tej svetovej to môže byť úplne ináč. Takže politológiu veľa, potom v rámci aj sociológie keď riešime napríklad globalizáciu, tak celkovo konzumný spôsob života, média“ (R12).

Od vyučovaných predmetov sa často odvíja aj tematické zameranie globálnych tém. Niektoré témy sú prirodzenou súčasťou obsahu učiva. Vtedy záleží od záujmu a schopnosti učiteľa, ako dokáže priniesť informácie do globálnych súvislostí: „vzhľadom na predmety, ktoré učím, tak sa venujem predovšetkým ľudským právam a demokracii [...] zrovna tieto dve sú náplňou predmetu dejepisu, takže tam ide skôr o to, čo sa vypichne v tej hodine, na čo sa kladie dôraz“ (R3).

S tým súvisí aj motivácia učiteľa a **vzťah ku globálnym témam**. Je to ďalší faktor, ktorý ovplyvňuje začleňovanie globálnych tém do vyučovania. Pre niektorých z pedagógov je jednoduchšie a akoby prirodzené sa globálnym témam venovať, pretože globálne témy považujú za dôležité a kľúčové pre žiakov. Učitelia sú vnútorne motivovaní na začleňovanie globálnych tém: „pretože ja k tomu [začleňovaniu] trebárs mám vzťah, takže pre mňa je to ľahšie začleniť a vsunúť to vždy, keď sa dostaneme k nejakej téme [...] v tom zemepise mi príde, že je k tomu najbližšie [...] skôr, keď sa to tam proste hodí tak to tam dám“ (R5).

Aj na gymnáziách sa vyskytuje začleňovanie globálnych tém na základe **projektového vyučovania**. Tie sa týkajú zvyčajne globálnych tém, v tomto prípade to bola spotreba a jej dopady na rozvojové krajiny: „občas dostaneme aj príležitosť, dostaneme aj deň na to, aby sme urobili projekt a robíme svet v nákupnom košíku, čo je od NaZemi, už sme to párkrát robili“ (R3). Často sú tieto projektové dni vo vlastnej réžii pedagógov, ktorí si zorganizujú vyučovanie a takýto program začlenia do vyučovania: „v podstate som s tým (projektovými dňami) začala, keď [...] som robila [projekt] Enviglobe, tak tam bolo potreba niečo odskúšať, takže [...] som to vlastne tie nejaké stanoviska urobila a tak nejak 4 roky dozadu, tak vždy na konci roka robíme [tematické dni]“ (R5).

Na gymnáziách sa globálne témy zaraďujú aj formou **besied či diskusií**, kde sú do škôl pozývaní zaujímaví hostia, ktorí prinášajú globálne témy k žiakom: „my sa tu s kolegyňou ich [študentov] strašne moc snažíme do tej výuky zatiahnuť [...] niekoho pozvať, proste dotiahnuť sem iných ľudí, teraz som sa naposledy skamarátila s olomouckým Pragulicom, tak sme tu mali bezdomovca“ (R7).

Niektoré gymnáziá využívajú aj programy ARPOKu, ktoré sprostredkujú globálne témy žiakom formou 2-hodinového programu: „áno, už sme to [výukové programy] tu mali asi 3x, možno 4x [...] do výuky je to v pohode, pretože vedenie je k tomu prístupné“ (R5). Zároveň sa začleňovali takéto programy aj v anglickom jazyku, čo bolo prínosné pre anglické sekcie

či na začlenenie do hodín anglického jazyka: „*dost' sme to využívali tak pred 6-7 rokmi, tam som vám hovorila, že to bolo buď v angličtine, to som bola moc rada, že je možné niečo pre žiakov anglickej sekcie pripraviť*“ (R7).

Zároveň sa globálne témy začleňujú aj formou **exkurzií či vzdelávacích pobytov mimo školy**. Na gymnáziách sa realizujú rôzne exkurzie do ekologických centier, kde sa formou projektu žiaci oboznamujú s globálnymi, často environmentálnymi, témami. Tam žiaci niekoľko dní pracujú na projekte, ktorý posledný deň prezentujú, takže aj vytvoria určitý výstup: „*jazdíme pravidelne na prírodovedné praktikum, na strediská ekologickej výchovy, kde je to veľmi na toto zamerané [...] a robia sa tam simulačné hry, a tam sa vyučuje smerom k biológii, k zemepisu, ale tam množstvo ekologickej výchovy, takže ono sa to robí.*“ (R3)

Ďalším spôsobom začlenenia globálnych tém vo vyučovaní je **účasť na projektoch**, do ktorých je zapojená škola a žiaci sa na nich aktívne podieľajú. Takýmto projektom je napríklad Svetová škola. V tomto konkrétnom gymnázium sa zameriava na textilný priemysel a jeho dopady na producentov tejto komodity. Žiaci sa tak oboznamujú s aktuálnymi problémami, ktoré sú ovplyvňované zvykmi spotrebiteľov v „západných“ krajinách. Žiaci sa týmto globálnym výzvam venujú v dlhodobom projekte, akým je práve Svetová škola: „*aby o tom tie deti vedeli, že by mali začať sami od seba [...] aj to obchodovanie nás vo svojom dôsledku nejak ovplyvňuje... teraz spracovávam textilné továrne kvôli Svetovej škole, takže to je presne ono. Že kupujeme veci, ktoré na druhej strane vyrobí za nehorázne nízke ceny*“ (R5). Ďalšie gymnázium sa v rámci Svetovej školy venovali téme ako HIV, AIDS či homofóbia a s oporou pedagógov si žiaci sami pripravili viaceré aktivity spojené s touto témou: „*vlani vo februári sme robili na HIV, AIDS, akože túto problematiku a homofóbiu, pretože naše decká už rok predtým robili nejakú panelovú diskusiu dvojhodinovú, také výukové dopoludnie*“ (R12).

Z odpovedí zo strednej odbornej školy vyplýva, že zaradenie globálnych tém do vyučovania vychádza primárne zo **školského vzdelávacieho plánu (ŠVP)**, ktorý má v sebe obsiahnuté globálne témy vo všetkých predmetoch. Z toho vyplýva, že sa s globálnymi témami počíta ako s kľúčovým učivom, ktorému sa vo vyučovaní priraduje odpovedajúca dotácia: „*my máme ŠVP, takže my už to tam v tom ŠVP máme a vlastne začleňuje sa to do všetkých predmetov, aj do tých odborných predmetov [...] keď to mám priamo ako v tom celku z toho ŠVP, tak sa tomu venujem teda ako skutočne poctivo, ale snažím sa vždycky, trebárs nie každú hodinu, ale keď sa mi to hodí do ktorej hodiny, tak to vždycky nejakým spôsobom začleniť, to dať. Ale keď už tú tému mám [...] tak to už ako skutočne preberieme a sa tomu venujeme*“ (R14). Začleňovanie globálnych tém do jednotlivých predmetov na tejto škole má pomerne dobré podmienky a sú priamo prepojené s plánovaným obsahom učiva.

Ďalším spôsobom začlenenía globálnych tém do vyučovania je realizácia rôznych **výstav**, kde sú školám poskytnuté potrebné materiály, ktoré sa zamerané na globálne témy. V tomto prípade to bola výstava zapožičaná práve ARPOKom: „*môžem teda ARPOK chváliť a tiež sme tu mali výstavy rôzne*“ (R14).

#### Príprava a zdroje informácií

Príprava na hodinu s globálnou témou vyzerá inak u každého učiteľa. Na prvom stupni sa učítelia dosť opierajú o **učebnice**. V niektorých sú globálne témy už zaradené, tak ich učítelia využívajú vo vyučovaní. Keďže na prvom stupni sa žiaci s týmito témami stretávajú po prvýkrát a nemajú ešte tak rozvinuté abstraktné myslenie, tak je učebnica dostatočným zdrojom na prípravu. Ak avšak učebnica nedisponuje týmto učivom, učítelia hľadajú informácie do hodín na internete: „*novšie učebnice to tam majú už zaradené, trebárs ten Fraus, ale tie učebnice, ktoré sa využívajú bežne, tam túto tému priamo nemajú... takže, ak by som narazila na takúto tému, tak by som informácie hľadala na internete*“ (R2).

Jedna z gymnaziálnych pedagógov vyzdvihuje **príručku k maturite** zo základu spoločenských vied od nakladateľstva Didaktis, kde sú začlenené aktuálne témy, na ktoré sa dá vo vyučovaní nadviazať. Keďže ide o učiteľku s dlhou pedagogickou praxou, rovnako disponuje veľkou zásobou kníh a publikácií, z ktorých môže čerpať aktivity či inšpiráciu do prípravy hodín: „*jednak teda mám kopec kníh a učebníc, takže z toho, ako základ pre mňa je trebárs do základu spoločenských vied je učebnica Didaktisu, brnenského, ktorí vydali akoby zhuštenú príručku k maturite, avšak, majú tak kopec tých aktuálnych vecí. To je pre mňa akoby základ.*“ (R7).

Zároveň učítelia využívajú ďalšie informácie ako videá či skeče na **internet**e, **zo správ v televízii** či dokonca z informačného centra v meste: „*mesto malo v informačnom centre minulý alebo predminulý rok brožúry k EÚ, takže to by som [materiály] k EÚ ešte niekde našla, a inak internet, nejaké skeče z internetu, videá, prípadne nejaké informácie z televízie, zo správ*“ (R2) Podobne sa vyjadrila aj ďalšia učiteľka z prvého stupňa, ktorá rovnako využíva knihy, encyklopédie, ale zároveň aj rozličné dokumentárne relácie v televízii: „*knihy, encyklopédie, niečo mám doma, niečo v učiteľskej knižnici, a dosť internet, alebo, prírodopisné, zemepisné dokumentárne relácie v televízii*“ (R6) Táto učiteľka rovnako využíva aj akademické práce študentov, z ktorých čerpala informácie pri príprave materiálov na hodiny: „*teraz neviem, či to bola brnenská univerzita, že mali odkazy na práce svojich študentov, takže aj z toho čerpám*“ (R6). Ďalší z učiteľov z druhého stupňa používa informácie z Českej televízie: „*je pre mňa dôležitý zdroj informácií Česká televízia. Tam sú myslím solídne informácie*“ (R13).

Zároveň sa po prvýkrát vyskytlo **zdieľanie materiálov medzi učiteľmi** učiacimi v rovnakých triedach. Toto zdieľanie funguje prostredníctvom **facebookovej skupiny**, kde si učitelia preposielajú materiály do hodiny, ktoré obsahujú pripravené materiály a aktivity s popisom ich realizácie. Tieto materiály potom používajú vo vyučovaní, takže si nemusia vymýšľať a pripravovať aktivity, ale jednoducho sa pripravujú len na ich realizáciu: „na facebooku máme stránky pre učiteľov 4.-5. triedy a tam sa dá kopec vecí a posielame si to. Pokiaľ je o to záujem, posielame si to [...] tam sa dá prihlásiť, musí ten, kto to založil, samozrejme potvrdiť to prijatie, ale kopec vecí je tam skutočne pekne urobených [...] akože aj námety na hry, ako sa to dá robiť, aj vysvetlenie, ako tie hry hrať“ (R6).

Rovnako sa učitelia pripravujú aj s pomocou **učiteľských webov**, akými sú napríklad server RVP, Dumy, Kabinet, Školákov, Veselé učení a Školaonline. Na týchto weboch hľadajú aktualizované informácie alebo pripravené materiály, ktoré by mohli použiť v hodine. Pre učiteľov je dôležité, aby tieto weby boli overené, dôveryhodné a mohli ich informáciám veriť: „tak najskôr začínam tými servermi pre školy, RVP, Dumy, [...] Kabinet, a tie čo sú pre mňa jednoznačne overené... Školákov, Veselé učení, Školaonline“ (R1). Učiteľ z druhého stupňa uviedol ďalšie príklady webov, z ktorých čerpá materiály do prípravy, sú to weby ako „občankáři.cz alebo Jeden svět na školách“ (R13). Ďalším spomenutým webom je Etická výchova, kde sú komplexne spracované aktivity pre učiteľov. Aktivity sú zoradené podľa tém, ktoré sú pripravené pre rozličné ročníky: „stránka Etická výchova, kde majú presne rozpracované cez motiváciu, hlavnú časť, potom vlastne zhodnotenie, a je to použiteľné, s pracovnými listami, tam si odkliknete tému, či už je to spolupráca, kreativita, tam si tú tému navolíte a tam si už vyberiete, ročník si navolíte, a vyjde vám k tomu kopec materiálov“ (R9).

Stredoškolský dejepisár rovnako uviedol **server Moderní dějiny** pre učiteľov dejepisu, kde sú prístupné materiály, ktoré môžu učitelia využívať v hodinách (prezentácie, pracovné texty, odkazy na videá, texty, atď.). Často sú v týchto materiáloch zakomponované aj témy globálneho rozvojového vzdelávania. Tento server môžeme považovať za ďalší spôsob, ktorým si učitelia môžu zdieľať svoje pripravené materiály a využívať vo vyučovaní materiály, ktoré vytvorili a použili iní učitelia: „čo sa týka tých moderných dejín, tak úplne to najlepšie, čo existuje je server moderní dejiny [...] to je aktivita učiteľov z Ostravska [...] no a tam je kopec hodín, interaktívnych prezentácií a to je ako hlavne zamerané na tie dejiny [...] zdá sa mi, zmyšľajú podobne ako ja, dívajú sa na dejiny podobne ako ja, tak v množstve z tých prezentácií je uprednostňované to hľadisko ľudských práv, demokracie, atď. Takže, odtiaľ čerpám veľa“ (R3).

Jedna zo škôl je členom **Centra přátel aktivního učení**, ktoré sprostredkúva aktuálne dianie v školstve a zoznamuje učiteľov s novými trendmi vo vzdelávaní. Zároveň sa učitelia zúčastňujú pravidelných stretnutí, kde dochádza k ďalšiemu vzdelávaniu a zdieľaniu materiálov

či námetov do hodín: „*sa stretávame a združujeme so školami podobne zameranými, že aj tam dochádza k nejakému prenosu a ochutnávkam nejakých projektov, ktoré si môžeme vzájomne zdieľať [...] my to sami iniciujeme takéto stretnutia, kde ponúkame niečo z tej našej práce a tiež nás ostatné školy pozývajú takto výmenne, a tiež nám ponúkajú svoje projekty, zdieľame si, vymieňame si skúsenosti*“ (R9).

Učiteľov na druhom stupni využíva pri príprave **metodické materiály od rozličných neziskových organizácií**, ktoré sa globálnym témam venujú. Slúžia ako zbierka materiálov a určitá inšpirácia na aktivity, ktoré sú možné začleniť do vyučovania: „*za tie roky som už nazbieral, za tie dva roky čo s tým viacej pracujem, nejaké konkrétne materiály od ARPOKu, NaZemi, tak ich mám v zásobe, čas od času sa do nich pozriem a popremýšľam, či by som mohol využiť nejakú konkrétnu lekciiu, trebárs, alebo nejakú časť aktivity z lekcie, skôr, než by som vymýšľal niečo vlastného. Tie vlastné veci, to je vyložene to spontánne*“ (R4). Tieto metodické materiály často učitelia získavajú aj na rôznych školeniach: „*keď som bola na nejakom projekte a dali nám vlastne už pripravené lekcie*“ (R5).

Okrem neziskových organizácií niektorí učitelia využívajú aj weby a materiály pripravené múzeami či odbornými ústavmi, ktoré sa venujú určitej téme. V tomto prípade to boli témy z dejepisu, konkrétne holokaust a totalita: „*Ústav pro studium totalitních režimů, [...] Múzeum židovského holokaustu v Brne [...] tiež som čerpal ohľadom holokaustu zo stránok Yad Vashem, Izraelského múzea holokaustu*“ (R3).

Jedna z učiteliek spomenula web Lesní pedagogika, ktorý pedagógom prináša materiály z **lesnej pedagogiky**. K dispozícii sú nielen materiály k environmentálnym témam vytvorené lesnými pedagógmi a dajú sa aj objednať vzdelávacie programy pre školy: „*ešte ma napadá lesná pedagogika [...] my sme s nimi mali program v prírode a oni mali nejaké pracovné listy, voľne stiahnutelné z tých stránok, a môžem povedať, že tiež boli úžasné [...] pekne urobené, odborníkmi, lesákmi, ktorí sa tým bavia, ktorých to zaujíma a ich to živí, a robia aj výukové programy pre školy*“ (R6).

Učitelia pracujú aj s **textami z tlače**, ktoré sa venujú globálnym či aktuálnym témam. Tieto materiály potom používajú v hodinách, kde s nimi žiaci pracujú. Jeden z učiteľov ich dopĺňa otázkami, na ktoré žiaci odpovedajú či ďalej s nimi pracujú: „*bud' z tlače, ktorú som prečítal alebo ma zaujalo, trebárs som prečítal o migrácii niečo v Respektu alebo o Rómoch niečo v Novém prostoru, tak si to vygooglim alebo si to nájdem [spätne] a nejakým spôsobom stiahnem ten text, nech je to stráviteľnejšie pre tie decká, a potom sa snažím tvoriť otázky, ktoré sú podnetné pre nejaké ďalšie, nejakú ďalšiu prácu*“ (R4).

Rovnako aj učiteľka z gymnázia často v hodinách pracuje s **aktuálnymi článkami**. Pri ich výbere si dáva záležať, aby sa články nezamerali na danú problematiku povrchno,



ale aby smerovali na jadro problému a otvárali nové otázky. Z takýchto článkov potom zvyčajne začne hlbšia a podnetnejšia diskusia, pretože sa žiaci majú možnosť oprieť o údaje z článku. Zároveň článok otvára mnohé otázky, ktoré často konfrontujú názory žiakov a nútia ich k argumentácii ich postojov: „*tak sa dosť v rámci čitateľskej gramotnosti naprieč predmetmi pracujem s aktuálnymi článkami. V rámci kritického myslenia robíme rôzne varianty, a to sa mi najviac osvedčuje aj v tom, že tie debaty sú potom také ďaleko hlbšie. Keď prídete a pýtate sa deciek na nejakú problematiku, trebárs na tú migráciu, tak oni vám zopakujú tie klišé, ktoré niekde počuli, alebo to čítajú na Facebooku alebo podliehajú takým tým nepravdám, a potom, keď človek donesie niečo, čo je akoby hlbšie napísané, tak následne tá debata je úplne iná*“ (R7). Zároveň je pri výbere článku dôležitý autor, aký má svetonázor, a v akom médiu článok vyšiel. Respondentka využíva autorov, ktorých prácu sleduje dlhodobo a považuje ju za kvalitnú: „*takže vyberám si články od tých ľudí, o ktorých viem, že sa o ich názor môžem nejakým spôsobom dlhodobo oprieť a zároveň si vyberám ľudí, ktorí akoby sú ‚v zhode‘ s mojim názorom, ale to nič nemení na tom, že mi to trebárs decká úplne potom roztrhajú*“ (R7).

Pre niektorých z pedagógov je pri globálnych témach je pri príprave dôležité si určiť **cieľ hodiny** a informácie, ktoré by chceli študentom predať. Potom nasleduje výber vhodnej **metódy** a samotná realizácia pripravenej hodiny. Zároveň táto učiteľka zdôrazňuje reflexiu hodiny, s ktorou potom pracuje do ďalších rokov a hľadá motívy, ako si hodiny ešte vylepšiť: „*si zopakujem nejaké tie základné informácie, to, čo by som im chcela predať. Takže to si spíšem, urobím si nejaký sumár, ako, čo, všetko, a potom sa snažím na to vymyslieť nejakú vhodnú aktivitu, ako by som im to predala, potom ju pripravím a potom sa to snažím všetko zrealizovať a potom si robím nejakú spätnú väzbu či áno alebo nie, či sa to podarilo*“ (R12).

Ďalší z gymnaziálnych učiteľov sa rovnako zameriava voľbu **interaktívnych aktivít** v hodinách a na **reflexiu činností**. Zároveň sa vyjadril, že si hodiny dejepisu do veľkej miery prispôbil globálnym témam, hlavne hodiny moderných dejín: „*už som [hodinu dejepisu] v podstate podľa tých globálnych tém prispôbil, takže tam sa dá povedať, že je to [začleňovanie] celkom normálne, hlavne keď beriem tie modernejšie dejiny, že tak pracujem... za prvé interaktívne, za druhé s dôrazom na tie témy, a z dôrazom na reflexiu tých činností*“ (R3).

Aspektom, ktorý ovplyvňuje prípravu učiteľov na hodinu s globálnou témou je **pedagogická prax a skúsenosti** so začleňovaním globálnych tém. Učitelia s dlhšou praxou už majú zvyčajne akúsi „zásobáreň“ aktivít, po ktorej siahajú, keď plánujú hodinu s globálnymi témami. V takýchto prípadoch učitelia skôr využívajú rôzne publikácie či príručky neziskových organizácií ako inšpiráciu, doplnenie hodiny o zaujímavé spestrenie: „*prípravy už mám a tak keď to učím stále dokola [...] ja dosť idem po nejakých publikáciách s týmito témami [...] a tam hľadám nejaké podnety, aby som vedela. Tam využívam často publikácie rôznych neziskoviek [...] a akurát*

*maximálne si nájdem nejaký film, nejakú ukážku alebo niečo k tomu, čo to trocha spestrí.“* (R5) Toto potvrdzuje aj skúsenosť učiteľky zo strednej odbornej školy, ktorá má tiež dlhú pedagogickú prax. Využíva pripravené aktivity z materiálov z rôznych neziskových organizácií, ktoré aktívne používa pri preberaní globálnych tém vo vyučovaní: *„tých materiálov mám strašne moc [...] s ARPOKom spolupracujem hrozne dlho [...] tak si nájdem nejakú tému skutočne v tých materiáloch, ktoré mám [...] rozpracujem si ju, mám aj CD-čka väčšinou, takže im [žiakom] kúsok trebárs pustím [...] na to my reagujeme a takto sa pripravujem“* (R14). Opačný prípad je zasa učiteľ z druhého stupňa, ktorý má kratšiu pedagogickú prax. Ten sa vyjadril, že týchto materiálov a príprav má ešte pomerne málo, čo mu do určitej miery komplikuje prípravu: *„v tom to bolo ako náročnejšie, že nemám až takú pedagogickú prax, takže nemám ani tú ,zásobáreň‘ tých aktivít, tých hier a proste takých vecí, takže vtom je to pre mňa náročnejšie“* (R13).

Veľmi zaujímavý postoj k príprave na hodinu s globálnou témou má jeden z učiteľov z druhého stupňa. Ten nepovažuje prípravu na takúto hodinu za „inú“, než je jeho do „klasickej“ hodiny. Považuje ju za rovnako náročnú a jeho príprava sa nelíši od preberanej témy: *„[príprava je] ako každá iná. Ako v tomto by som to asi úplne nerozlišoval [...] tá príprava je rovnaká ako na iné témy, takže v tomto to nie je nejakým spôsobom odlišné“* (R13).

### Prekážky pri začleňovaní tém GRV do vyučovania

Učitelia na základných školách čelia viacerým prekážkam pri začleňovaní globálnych tém do vyučovania. Prvou z nich je samotné **zaradenie globálnych tém do školských vzdelávacích programov**. Pre učiteľov je často nejasné, kde všade by sa dali začleniť globálne témy. Učitelia často začleňujú globálne témy v hodinách práve tam, kde vidia súvislosti, prepojenia s globálnymi problémami či výzvami. Častokrát si ale neuvedomujú priestor, ktorý by mohli využiť na začlenenie globálnych tém. Od viacerých respondentov zaznela žiadosť o rozpracovanie rámcového vzdelávacieho programu alebo školských vzdelávacích plánov, aby učitelia mali k dispozícii akýsi prehľad, ktorý by im objasnil potenciálny priestor na zaradenie globálnych tém do vyučovania: *„aby človek vedel, ktoré to téma je ako možnosť využiť.. a rozpracovať ďalej. Lebo je to veľmi široké, ale dať konkrétne nejaké body, ktorých sa to týka“* (R2). Rovnako sa vyjadrila aj učiteľka z inej základnej školy, ktorá by uvítala rozpracovanie začlenenie globálnych tém do jednotlivých predmetov, aby mali učitelia zmapovaný priestor, kde všade môžu globálne témy zaradiť: *„nejaké rozpracovanie, čo sa prepojuje v ktorej triede. Keď máme trebárs prírodovedu alebo vlastivedu alebo ja neviem češtinu, tak do ktorého predmetu v ktorej triede sa dá, alebo je vhodné alebo sa ponúka nejaká globálna téma“* (R8).

**Rozpracovanie globálnych tém a tematík**, ktoré pod jednotlivé témy patria, by uvítala aj jedna z učiteliek na gymnáziu. Podľa nej by mal vzniknúť sumár globálnych tém a do nich patriace problematiky, ktoré by sa napasovali na učivo, ktoré je v plánoch škôl. Takto by mali učitelia prehľad učiva a globálnych tém, ktoré je možné v hodinách prepojiť: *„sumár fakt tých [globálnych] tém [...] čo najväčší zoznam tých globálnych problematík alebo čo by sa dalo zaradiť medzi tú globálnu [...] tak aby to tam bolo“* (R12).

Ďalšou z prekážok je **dostupnosť informácií** o globálnych témach. Často sa učitelia utiekajú k webom neziskových organizácií, ktoré sa ale zvyčajne špecializujú na vybranú problematiku. Toto ale vyžaduje solídny prehľad o činnosti neziskových organizácií a sledovanie viacerých webov, čo je zdĺhavé a prácne. Neexistuje jednotný web alebo platforma, kde by informácie ku globálnym témam boli dostupné: *„NaZemi sa práve orientujú na pracovné podmienky a fairtradové obchodovanie, ale trebárs zasa tie globálne... teda neviem, kde by to práve bolo. Trocha majú práve na Jednom svete na školách, ale tam som sa práve na to dívala a moc tam toho úplne nie je“* (R5).

Okrem toho, že sa učiteľom zložito vyhľadávajú informácie, tak majú aj nedostatok materiálov či aktivít, ktoré by mohli využiť v hodinách. Preto by pre učiteľov bolo prínosné, ak by existoval **jednotný web na globálne témy** nielen s aktuálnymi informáciami, ale aj s pripravenými aktivitami či námetmi na projekty: *„[globálne témy] podľa rôznych oblastí napríklad, ako nejaké základné fakty, tak potom nejaké tie zaujímavé metódy, ako im to predať, aby to pre nich bolo zaujímavé“* (R12). Tento nedostatok aktivít a námetov na projekty pociťujú učitelia aj na základných aj na stredných školách: *„nejaká stránka, ktorá by sa tomu vyložene venovala, kde by boli rôzne záložky a podľa témy, ktorá by ma zaujímala.. to by bolo dobré, keby tam boli aj nejaké aktivity, keby tam boli aj práve odkazy na videá alebo priamo videá, ktoré by sa z toho dali púšťať“* (R5).

Problémom, ktorým učitelia čelia pri začleňovaní globálnych tém do vyučovania je často **komunikácia s kolegami**. Táto komunikácia má niekoľko rovín. Jednou z nich je komunikácia s kolegami v rámci predmetovej komisie, kde nie je konsenzus v témach zaradených v tematickom pláne školy. Preto môže byť problematické vytvoriť školský program, ktorý bude vyhovovať všetkým učiteľom daného predmetu. Tomuto problému čelí jeden z učiteľov z gymnázia: *„mám najzásadnejší problém v komunikácii s kolegami, pretože pokiaľ by sa predmetová komisia dohodovila, akákoľvek predmetová komisia, že chce toto [globálne témy] uprednostňovať, tak nevidím problém“* (R3). S rovnakým problémom sa stretávajú aj ďalší učitelia z gymnázií. Na danom gymnáziu tiež neexistuje konsenzus na začleňovanie globálnych tém do vyučovania: *„zo strany kolegov, tých druhých, propagátorov frontálnej výuky, je to [začleňovanie globálnych*

tém] brané ako niečo, čo do výuky vôbec nepatrí, takže aj keď som optimista a snažím sa udržovať za každú cenu nádej“ (R7).

Ďalšou rovinou komunikácie s kolegami je, keď sa neinformujú o programoch, ktoré do vyučovania začleňujú. To potom učiteľom znemožňuje žiakov oboznámiť s danou témou či prispôbiť tomu vlastné plány pre danú triedu: „ja som ani netušila, že niečo máme [objednané], som sa to dozvedela ten deň predtým poobede. Už vôbec som nevedela, že niekto príde z ARPOKu, ale ani som netušila, keď mi povedali, čo si mám pod tým predstaviť“ (R6). Bolo spomenuté ďalším respondentom, že sa niekedy stane aj to, že niekto objedná program bez toho, aby to skonzultoval s pedagogickým zborom a boli dohodnuté úlohy jednotlivých učiteľov: „minimálne si to [začlenenie programu] chce odkonzultovať v rámci zborovne, čo sa nie vždy deje [...] zase je to o komunikácii, o tej internej komunikácii, čo je akurát s kolegom, ktorý má na starosti prevenciu, metodiku prevencie, tak sa neraz stalo, že to potom nefungovalo, tá komunikácia, že sme si navzájom nepredali tie informácie“ (R13).

Problém, s ktorým sa učitelia pri začleňovaní globálnych tém, je **nedostatok času**. Ten sa môže prejavovať v tom, že pociťujú, že majú **nedostatočnú hodinovú dotáciu** na jednotlivé predmety. Aby mohli byť globálne témy častejšie a kvalitnejšie začleňované do vyučovania, učitelia potrebujú viac času, aby sa týmto témam mohli venovať do hĺbky: „musela by byť zvýšená dotácia hodín. Ale neviem, na úkor čoho. Trebárs, keď sme odborná škola, tak my vlastne musíme spĺňať určité požiadavky, [študenti] musia mať tú prax, že musia byť tu v laboratóriách a musia všeobecne byť vzdelaní. Takže zvýšenie dotácie hodín, ale to by asi chcel každý predmet, že by sa navýšila dotácia hodín“ (R14). Toto potvrdzuje aj ďalšia učiteľka z gymnázia, ktorá pociťuje nedostatok hodín v základoch spoločenských vied, kde sa často venuje globálnym témam: „my máme až do druhého ročníka na štvorročnom štúdiu, teda od prímky až po 2. ročník štvorročného štúdia a s tým súvisiace triedy, my máme len jednu hodinu týždenne ZSV. To je jedna z tých vecí, ktorá mi napadá, ktoré by pomohli, keby základy spoločenských vied [...] dostalo 2 hodiny“ (R7).

Ďalším limitom v začleňovaní globálnych tém je **dĺžka vyučovacej hodiny**. Programy od neziskových organizácií sú často koncipované na 90 minút, čo je problém pre učiteľov, lebo majú zvyčajne k dispozícii len jednu hodinu: „v 45-minútovej hodine sa dá ťažko urobiť aj najkratšia lekcija, ktorá je od Človeka v tísni, od Variant. Už dávno som si ujasnil, že ak tam napíšu 45 minút, tak ja to mám na 2 hodiny a niekedy ani to nestihnem, pretože za prvé, veľa rozprávam, a za druhé sa snažím neustále vracieť k reflexii s deckami, aby si uvedomili, o čom to vlastne je a kde je tá hlavná správa“ (R3). Aj respondentka zo strednej odbornej školy uvádza, že jej pri začleňovaní 2-hodinových programov chýbajú hodiny. Avšak, vždy sa snaží dohodnúť s učiteľom, od ktorého by si potrebovala danú hodinu vziať. Riešia to „prepožičaním“

hodín či ich presunmi, ktoré sú ale robené pod záštitou ústretovej zástupkyne: „je to tiež trochu komplikovanejšie, keď nie sú tie dvojhodinovky. Takže tam je to komplikované v tom, že niekomu musíte vziať hodinu. Tak buď mi tú hodinu ,dá ‘ [...] my to zapíšeme do triednej knihy ako jeho, ako on si to zapíše. [...] Alebo sa dohodneme, ja si teraz vezmem dve hodiny [...], tak ty si potom vezmeš trebárs dve hodiny [...] Ale väčšinou je to o tom, že to robí pani zástupkyňa, vychádza v ústrety“ (R14).

Jedna z učiteliek uvádza, že keď má k dispozícii dve hodiny za sebou, tak sa jej tieto programy začleňujú jednoducho a často s nimi pracuje. Avšak, vo väčšine hodín má k dispozícii len jednu hodinu, čo jej znemožňuje kvalitnejšie sa venovať témam do väčšej hĺbky: „mám ekonomické semináre, ktoré trvajú hodinu a pol, tak tam to problém nie je, ale v základných hodinách ZSV to problém je. Keď máme len tých 45 minút a všetko to, čo som vám tu vravela, je veľmi komplikované“ (R7).

Zároveň je pre učiteľov veľmi náročné zorganizovať rozličné besedy, diskusie so zaujímavými ľuďmi či projektové vyučovanie. Je to pre nich práca navyše, ktorú ale považujú za dôležitú a prínosnú pre žiakov. Zvyčajne musia zaistiť logistiku takejto akcie, napísať rozličné správy a dohodnúť hostí. Táto činnosť je pre učiteľov náročná a vyčerpávajúca: „v podstate tí, [...] čo vyznávajú interaktívnu výuku, tak sa hrozne moc nadru, pretože všetko si musíme dohodnúť sami, vytelefonovať, pozvať, zariadiť, dohodnúť, na 4 strany napísať, a mňa to teda hrozne vyčerpáva“ (R7).

**Financie** sú ďalším z aspektov, ktoré ovplyvňujú začleňovanie programov realizovaných externými subjektami ako sú neziskové organizácie či ekologické centrá. Niektoré zo škôl s tým majú problém, lebo nedisponujú financiami na pokrytie ceny týchto programov. Jedna z učiteliek sa vyjadrila konkrétne k výukovým programom ARPOKu, ktoré stoja 40 Kč na žiaka a zároveň sa platí cestovné, ktoré pri väčšej vzdialenosti od Olomouca môže podstatne navýšiť cenu programu: „keď som chcela takúto lekciu zorganizovať, tak že [riaditeľka] nemôže platiť zároveň program. Že by si decká zaplatili program, to áno, ale že ona nemôže platiť cesták akoby vás [lektorov]. Takže s tým, že je problém [...] a pre nás je asi problém tej vzdialenosti... Lebo vy [ARPOK] to v Olomouci robíte len za cenu toho programu“ (R5). Jedna zo škôl si je schopná tieto programy do určitej miery financovať z príjmov ZRPŠ alebo ich zaplatia rodičia. Takže to nie je príliš náročné pre rodičov alebo školu si takéto programy do vyučovania zaradiť: „prispeva na časť tých programov ZRPŠ, ktoré práve zase má príjem financií z tých akcií, ktoré robíme so školou [...] a z tých sa čiastočne prispeva (...) potom aj trebárs na takéto programy. A čiastočne to platia rodičia, časť sa dá prispieť z prevádzky“ (R8).

## Návrhy na zjednodušenie začleňovanie globálnych tém

Jedna z prekážok, ktorým učitelia čelili, bol nedostatok materiálov, aktivít a metód, ktoré by mohli učitelia pri začleňovaní globálnych tém v hodinách využívať. Takýmito materiálmi, ktoré by uvítali učitelia na prvom stupni, sú **pracovné listy**. Pre učiteľov je to vhodná metóda, ako žiakov môžu oboznámiť s globálnymi témami: „*forma pracovného listu by bola najlepšia [...] nejaká úvodná informácia a k tomu úlohy, aktivity*“ (R1). Ďalšia z učiteliek z prvého stupňa by rovnako uvítala pripravené aktivity, ktoré by sa dali začleniť či už ako **projekt s pripravenými materiálmi**. Takýmito materiálmi by mali byť pracovné listy alebo záznamami, ktoré budú žiaci využívať: „*spracovaný projekt, ako ide, zo všetkým, ako to ide za sebou vrátane metodických materiálov, napríklad pracovných listov, alebo nejakých záznamov, do ktorých si deti môžu zakresľovať. Keď je to takto kompletne, my sme schopné si to upraviť a to určite veľmi uľahčí prácu*“ (R10).

Učitelia prvého stupňa by uvítali aj **texty**, ktoré by mohli použiť na hodinách čítania. V týchto hodinách by si mohli začleniť aj vlastné texty, ktoré by mohli smerovať aj na globálne témy: „*konkrétne zamerané texty, z ktorých by niečo vyplynulo... a vzťahujú sa k učivu, to určite áno. Že už by si to mohol človek pretiahnuť do ‚čítania‘ a mohol tomu venovať viacej času. A bolo by to ‚čítanie‘ zmysluplnejšie využité, než len čítať z čítanky*“ (R1).

Ďalším zo spôsobov, ako zjednodušiť začleňovanie globálnych tém do vyučovania je **zdieľanie materiálov**. V predchádzajúcej kapitole boli identifikované spôsoby, akými si učitelia zdieľajú svoje materiály. Často sú to učiteľské weby, neziskové organizácie či facebookové skupiny učiteľov. Jedným z návrhov bolo zdieľanie príprav učiteľov. Toto by bolo veľmi prínosné pre začínajúcich učiteľov, ktorí si tvoria prípravy do všetkých predmetov, ktoré učia. Keby existovala možnosť, ako by si učitelia mohli túto „batériu“ materiálov predať, bolo by to veľmi prínosné: „*ako začínajúci učiteľ, a keď vlastne dostaneš nový predmet, tak ja si vlastne tvorím tie veci [prípravy, aktivity]. Takže napríklad, čo som vlani učil prírodopis, tak tie prezentácie, čo som si spravil, [...] tak som to posunul proste kolegyni, ktorá to učí tento rok. Takže má celý balíček vlastne vytvorený toho, čo sa učí.*“ (R13).

Podobný podnet mal jeden z učiteľov z gymnázia, ktorý by uvítal, keby mal možnosť v menšej skupine učiteľov rovnakého predmetového zamerania **konzultovať** jednotlivé témy a používané metódy a zdieľať prípravy a nápady do hodín: „*by mi veľmi pomohlo, keby som o tom mohol s niekým komunikovať. Keby sme boli trebárs 2-3 dejepisári, ktorí by sme na tom pracovali spoločne [...] a s kým by sa dalo spolupracovať, že by sme si navzájom pripravovali hodiny a navzájom [ich] predávali*“ (R3).

Zjednodušenie začleňovania globálnych tém do vyučovania by pre učiteľov bolo aj zdieľanie aktivít či nápadov do jednotlivých predmetov, akýsi „**veľtrh nápadov**“. Kde by si učitelia pripravili príspevok s praxou z ich hodiny a zároveň by sa mohli inšpirovať

aktivitami od iných učiteľov. Zameranie by sa mohlo meniť, mohlo by sa zameriavať na globálne témy alebo na jednotlivé metódy. Zúčastnení učitelia by získali nielen inšpiráciu, čo môžu používať v hodinách, ale aj pripravené materiály: „*stretávanie učiteľov, pravidelné, k jednotlivému predmetu. Že predsa len tie poznatky sú, [...] veľtrh nápadov, že kto chce a prihlási sa, a má nápad, môže nejakú tú aktivitu k téme pripraviť, mať ju zapracovanú do tej prezentácie. Že človek si aj sám niečo nachystá ale sa s tým podelí, keď vie že dostane priehrštie niečoho iného. Niečo naspäť*“ (R2)

Ďalším nápadom na zdieľanie **skúseností z vyučovania**. Toto zdieľanie by však nezahrňovalo získavanie materiálov, ale na dobré a nepríjemné skúsenosti, ktoré majú učitelia nielen s vyučovaním globálnych tém, ale aj s komunikáciou s kolegami, vedením, atď.: „*zdieľanie dobrých a zlých skúseností, že by to nebolo o tom dávať učiteľom nové materiály, alebo ich učiť nejaké nové veci, ale vyložene sa sústrediť na to, aby rovnako zameraní učitelia zdieľali svoje skúsenosti, ale aj zaradovaním do konkrétnej výuky týchto tém, ale tiež toho čo je okolo, o čom sa tu bavíme, vzťahy s vedením, ako tie konkrétne veci riešiť. Čo by pomohlo nielen v tom, že by som získal inšpiráciu od niekoho, kto to robí dobre*“ (R4).

Okrem zdieľania materiálov a skúseností by učitelia privítali aj rozličné **metódy**, ktoré by mohli využívať v hodinách. Ideálne by boli metódy, s ktorými by sa učitelia zoznámili a ukázali si spôsob, ako s nimi pracovať v rozličných hodinách pri rôznych témach: „*vybrať si ten typ metódy a „napasovať“ to na inú tému, čo je asi to, čo využívam najmenej [...] že nápady ako sa to dá jednoducho využiť na akúkoľvek tému*“ (R4). Zároveň by bol zo strany učiteľov aj o **metódy, ktoré sú založené na prežitku, na aktivizácii žiakov**. Často sa učitelia opierajú o metódy, ktoré majú odskúšané a často ich začleňujú, čo môže byť žiakmi vnímané ako opakujúci sa prvok. Preto by bolo pre učiteľov dobré mať k dispozícii ďalšie interaktívne metódy práce so žiakmi, ktoré by mohli využívať pri začleňovaní globálnych tém do vyučovania: „*zaujímavé metódy, ako im to [globálne témy] predať, aby to pre nich [žiakov] bolo zaujímavé*“ (R12). Nové metódy z modernej zážitkovej pedagogiky by uvítal aj ďalší učiteľ z gymnázia. Tento učiteľ už viaceré metódy vo svojej praxi využíva, ale chcel by si rozšíriť povedomie o nových metódach, ktoré ešte nepozná: „*krásna moderná pedagogika, o ktorú sa tiež snažím [...]nehovorím, že ja tak učím všetky hodiny, ale mrzí ma to, že nie, ale snažím sa o to, takže pracujem na tom a smerujem k tomu*“ (R3). Ďalšími metódami, o ktoré by mali učitelia záujem, sú aktivity či hry, ktoré zvýšia energiu detí počas hodiny. Takýmito metódami by mali byť tzv. „**energizery**“, ktoré sa dajú začleniť do hodiny, keď učiteľ vidí, že žiakom klesá pozornosť a energia: „*chýbajú hry, proste nejaké také tie aktivizujúce prvky do tej výuky, energizery alebo niečo, proste [keď] vidíš, že tá hodina ,ide do kelu‘ [...] si myslím nie len o pedagogickom talente, o tej zásobárni, ktorú máš [...] a potom to proste skúšať v tom vyučovaní*“ (R13).

Učitelia by mali záujem aj o ľudí „z praxe“, ktorí majú osobnú skúsenosť s globálnymi témami. Pre učiteľov by bolo vhodné, ak by si mohli týchto ľudí pozvať do vyučovania na besedu či diskusiu, kde by mohli sprostredkovať svoje skúsenosti žiakom: *„trebárs k tej globálnej problematike by mohli byť ľudia, ktorí majú určitú oblasť naštudovanú alebo majú osobnú skúsenosť, a mohli by prísť medzi deti a tú skúsenosť im predať“* (R2). Toto by uvítala aj jedna z učiteľiek, ktorá spomenula spoluprácu s **odbornými pracoviskami**, ktoré pracujú s deťmi s rôznymi postihnutiami. V rámci inklúzie v školách by boli pre učiteľov prínosné kontakty na tieto odborné pracoviská, ktoré by mohli tému inklúzie prinášať do škôl prostredníctvom aktivít pre žiakov: *„teraz sú s inklúziou sú rôzne deti v škole, deti s rôznymi postihnutiami, tak keď môžeme nadviazať spoluprácu s nejakým odborným pracoviskom, tak je to prínosné [...] nám pomohla spolupráca so združením JAN, Jedeme autistům naproti, sú to odborníci, bližšie sa to dá ešte spojiť nejakou zážitkovou pedagogikou, takže pre nás by to bola veľká pomoc“* (R8).

### 5.2.2 Produkty a služby ARPOKu

V tejto časti sa bude venovať konkrétnym produktom a službám ARPOKu. Pozornosť bude venovaná tomu, ako sa začleňujú do vyučovania, aké sú prekážky pri ich začleňovaní a o aké témy by mali učitelia záujem.

#### Výukové programy

##### *Začleňovanie výukových programov do vyučovania*

Výukové programy využila väčšina z respondentov. Pre niektorých učiteľov je jednoduché si takýto program do vyučovania začleniť. Nemajú problém si takýto dvojhodinový program vložiť do vyučovania, aj keď je často nutná **dohoda s kolegom**, ktorý má nasledujúcu hodinu: *„do vyučovania je to v pohode, pretože celkom vedenie je k tomu prístupné a nie je problém zablokovať dve hodiny, s tým, že akurát ten druhý predmet odpadne. Ale viac-menej tu s tým tak ľudia počítajú, keď je potreba niečo zorganizovať, takže im to nevádi alebo nie sú proti“* (R5).

Zároveň na prvom stupni to je pomerne jednoduché, pretože prvostupňoví učitelia zvyčajne učia takmer všetky **predmety v rovnakej triede**. Preto si môžu pomerne jednoducho zmeniť svoj rozvrh: *„na prvom stupni to až taký problém začleniť nie je, pretože väčšinou si každá z nás učí väčšinu svojich predmetov učí v triede“* (R6).

Na jednej zo škôl zaraďovanie týchto tém do vyučovania zjednodušili tým, že využívajú jeden deň v týždni, kedy má väčšina tried **dlhšie vyučovanie popoludní**. Toto vyučovanie zvyčajne pozostáva z „výchov“, preto nie je veľký problém, keď tieto hodiny odpadnú: *„pokiaľ sú nejaké*



programy, tak sa to snažíme dávať do popoludňajšieho vyučovania v utorok, kde majú žiaci od štvrtej až po deviatu triedu akoby predĺžené vyučovanie a končia až o tretej, takže majú siedmu a ôsmu vyučovaciu hodinu, kde, keďže sú to hlavne výchovy ako výtvarná výchova, u tých nižších ročníkov, tak tam sa to dá krásne zrealizovať“ (R13).

Niektorí učitelia sa vyjadrili, že pre nich tieto programy nie sú vyčlenené mimo plánované učivo, nejaký zaujímavý doplnok, ale že sú plnohodnotnou súčasťou vyučovania. Preto je začleňovanie programov s globálnymi témami dôležitou súčasťou vyučovania: „*tiež sme zažili doby, kedy niekto mal pocit, že to je také ako nadstavba a že tá výuka mu bude chýbať. My naopak si myslíme, že toto v tých deťoch ostane omnoho viac ako možno nejaká hodina odučená*“ (R8).

Zároveň mali niektorí učitelia pri začleňovaní týchto programov pochybnosti, ako často je takéto začleňovanie udržateľné. Niekedy majú školy **plány preplnené rozličnými aktivitami**. Jeden z respondentov uviedol, že rodičia sa v jednom momente sťažovali, že sa deti „normálne neučia“. Toto bolo spôsobené viacerými aktivitami, ktoré v tom čase škola realizovala a vyučovanie sa veľmi líšilo od „typického“ týždňa v škole. Preto je veľmi dôležité poznať, kedy je pre školu vhodné takýto program zaradiť, alebo počkať na „voľnejšie“ obdobie: „*spätná väzba od rodičov, že im určité obdobie prišlo, že by boli radi, keby sa tie deti učili, nechcem povedať, ako normálne. Že bolo obdobie, že bolo čo týždeň niečo. Alebo to proste nabúrava tú výuku, zvlášť keď napríklad sa to stane v predmete, ktorý napríklad vyučujúci má jedenkrát do týždňa alebo napríklad má len dve hodiny do týždňa [...] človek by si mal nájsť nejakú tú únosnú medzu [...] pretože to nie sú iba výukové programy, ale napríklad s tým súvisí lyžiarsky výcvik, súvisí s tým to, že u nás v škole sa hrá divadlo*“ (R13).

Všeobecná zhoda bola taká, že výukové programy sú prínosom do vyučovania, ale učitelia musia poznať tú správnu mieru, aby to nebolo pre žiakov a školu príliš **finančne náročné**: „*naplánujem si to tak, aby som po nich každých 14 dní nechcela 200 Kč. Aby som s nejakou primeranou sumou, povedzme za rok, vyšla*“ (R1).

Učiteľom by pomohlo, keby **ponuka výukových programov kopírovala ich tematické plány**. Aby ponuka ARPOKu smerovala na konkrétne témy a čas ich začlenenia v plánoch.: „*keby organizácie, ktoré tieto veci [výukové programy] robia, poznali naše plány a pozreli sa, v ktorej dobe my čo preberáme, a už by to potom mohli cieľiť, ja neviem, že prídu do druhého ročníku kde berú sociológiu a teraz tam preberajú zrovna globalizáciu, tak ja by som na jeseň na tú globalizáciu prišla. Takže to by pomohlo*“ (R7). To je ale pomerne veľká požiadavka, pretože ARPOK spolupracuje s viacerými školami. Schodnou možnosťou by mohlo byť zameranie programov na témy, ktoré sú kľúčovou časťou jednotlivých predmetov v RVP. To znamená, že ponúkané programy ARPOKu by boli lepšie komunikované ako súčasť určitého učiva, ktoré

je zaradené v RVP. Učitelia by tak nemali pocit, že tieto programy sa okrajovo dotýkajú preberaného učiva, ale sú jeho plnohodnotnou časťou.

Kľúčovým zistením bolo, že zo strany učiteľov zaznela požiadavka o **aktivity**, hlavne do čítania, kde by sa deti mohli s témou v plánovanom programe oboznámiť **ešte pred realizáciou programu**. Keďže na prvom stupni sa často žiaci s globálnymi témami stretávajú prvýkrát, tak pre nich môžu byť niektoré témy úplne neznáme. Preto by učitelia uvítali texty či aktivity do literatúry, češtiny či čítania, ktoré by boli určitým prvým zoznamením s danou témou. Prežitok programu by bol tak pre žiakov hlbší a prínosnejší: *„deti pripraviť na to, že budeme robiť nejaký projekt, že bude nejaká činnosť, možno trebárs aj nejaké texty, ktoré by s tým súviseli, že by sme si ich začlenili do čítania, do literatúry, alebo do češtiny, a už by sa tá téma začala objavovať, a mohlo by to byť trebárs čítanie s porozumením, otázky k textu, a tým by sme sa naladili na tú vlnu, že niečo takého existuje, že sa s tým stretnú, a potom by to vyvrcholilo trebárs tou 3-hodinovou aktivitou, celodennou aktivitou“* (R1).

Ďalšou dôležitou informáciou bolo, že učitelia prvého stupňa zvyčajne **po realizácii programu** ešte s témou pracujú (viac na prvom stupni, lebo je to jednoduchšie s potrebnými hodinami). Žiaci si tému ešte nejak „dožívajú“, bavia sa o nej, kreslia či metódou voľného písania nechajú doznieť svoje emócie: *„bavíme sa, väčšinou to potom ešte nejakou výtvarne robíme, že vo výtvarnej im dám priestor to spracovať alebo naopak, čo je ešte za dotaz, ako by sa to dalo riešiť, a tak. My väčšinou tomu venujeme ešte celé dopoludnie“* (R6). Tieto aktivity po realizácii programu môžu slúžiť aj ako výstupy pre rodičov. Tí sa tak môžu bližšie oboznámiť s tým, čo ich deti robili v škole, akým témam sa venovali, ako sa im to páčilo či čo ich zaujalo: *„keď si deti niečo prežijú, tak o tom prežitku rozprávajú. Bud' napíšu pár riadkov, ako slohovku, alebo namaľujú obrázok k tej téme... je to aj preto, že keď potom prídu rodičia a pýtajú sa, čo to bolo, tak si to tam môžu prečítať na nástenke, pozrieť sa“* (R6).

### *Témy výukových programov*

Existuje viacero **tém**, o ktoré majú učitelia záujem. Na prvom stupni sú to zvyčajne témy, ktoré nie sú abstraktné a žiaci ich poznajú. Prvostupňoví učitelia majú často záujem o témy, ktoré prinášajú rozdiely medzi životom či činnosťami detí z iných častí sveta: *„porovnanie života v rôznych regiónoch, trebárs detí, aké majú možnosti v živote, ako vyzerá rodina [...] aj decká to zaujíma“* (R5).

Učitelia si chválili programy o jedle či o mobile, ktoré má ARPOK v ponuke: *„mne sa veľmi páčil ten mobil, ten bol úžasný [...].Takže to sa mi strašne páčilo. A nakoniec aj to o tom jedle“* (R6). Ďalej by učitelia uvítali tému detských práv *„detské práva možno, to je taká dobrá téma“*

(R10) či témy z histórie „*história. To si myslím, že je podchytené málo [...] že by som z nášho pohľadu výukové programy uvítala... 19. storočie a vyššie, tam by som to brala, čokoľvek, akúkoľvek tému*“ (R2). Téma z histórie by mala byť začleneniteľná v predmete vlastiveda, pretože do tohto predmetu nie je k dispozícii veľa materiálov.

Na druhom stupni a stredných školách je najväčší dopyt po témach ako migrácia, prepojenosť sveta či solidarita: „*migrácia, mediálna gramotnosť, schopnosť dialógu, témy ako prepojenosti v spotrebe, sveta v spotrebe a témy solidarity, premýšľanie o sociálnych dopadoch, spotrebe*“ (R3). Učitelia sa v téme migrácie dajú rozdeliť na dve skupiny. Na tých, ktorú túto tému považujú za dôležitú vo vyučovaní a tých, ktorí sa tejto téme vyhýbajú alebo majú problém ju začleniť do vyučovania. Učitelia, ktorí sa tejto téme chcú venovať, by uvítali, keby majú túto tému viac rozpracovanú a majú k dispozícii viacej aktivít: „*téma migrácie, stále sa o tom hovorí, tak možno to keby bolo viac aktuálnejšie dajme tomu rozpracované. A nie iba jednostranne, že sa na to tak pozeráme my, ale trebárs aj z tej druhej strany*“ (R14).

Téma migrácie a islamu sa stala pre učiteľov akousi výzvou, lebo je to téma aktuálna, ktorá momentálne hýbe spoločnosťou. Preto majú niektorí učitelia problém, ako takúto tému uchopiť a začleniť do vyučovania, keďže vyvoláva silné emócie: „*mám jednu hodinu tematicky naplánovanú o islame, a chcel by som ju modifikovať, aktualizovať, ale neviem ako, pretože je to veľmi chýlostivé*“ (R3). Niektorí z učiteľov považuje aj tému multikultúrnosti či aktuálneho spoločenského diania za problematické, pretože môžu rovnako vyvolávať silné emócie či potenciálne konflikty: „*témy, ktorým by som sa skôr ako vyhol, a to je téma multikultúrnosti. Zvlášť na spoločenské dianie alebo spoločenskú situáciu ako u nás tak v Európe [...] by to mohlo byť ako možno aj nejaký potenciálny spor alebo možno obyvatelia nie sú na to úplne nastavení a zvlášť ako rodičia potom*“ (R13).

Ďalšou témou, ktorá sa vyskytovala medzi učiteľmi bola téma ľudských práv. V tomto môžeme vidieť rozdiel v zameraní základnej a strednej školy. Na prvom stupni je zvyčajne záujem o detské práva, ale na stredných školách sú to už ľudské práva všeobecne, lebo žiaci majú už vyvinuté abstraktné myslenie: „*ľudským právam. [...] by sa to dalo uplatniť prakticky kdekoľvek*“ (R12).

Témou, ktorá rezonovala medzi gymnaziálnymi učiteľmi bola problematika náboženstiev a viery: „*čo ja asi vidím akože svoj nedostatok, čo sa týka náboženstiev a tá problematika náboženstiev*“ (R12). S touto témou mal problém aj ďalší z učiteľov, ktorí sa stretával s tým, že veriaci žiaci boli pri hodinách týkajúcich sa náboženstva či viery stigmatizovaní. Preto by aj tento učiteľ uvítal materiály či aktivity zamerané na tieto témy: „*problém s duchovnými témami, a o náboženstve, pretože spoločnosť tu [...] je strašne proti nábožensky zameraná*“ (R3).

Často bol od učiteľov dopyt po ekologických témach či fairtrade: „všetky ekologické témy a fairtrade [...] je to zas použiteľné v biológii, v chémii, v ekonómii, všade tam by to mohlo ísť skrz všetky predmety“ (R7). Do tejto problematiky by sme mohli zaradiť aj výrobu energie a tému jadrových elektrární. Túto tému by chcela učiteľka prepojiť s aktuálnymi udalosťami: „k téme jadrových elektrární [...] aké sú hrozby, keby sa porušia tie valce, kde sa to uchováva a možno aj porovnanie s Fukušimou“ (R5).

## Tematické dni

### Začleňovanie tematických dní

Tematické dni je službou ARPOKu, ktorá zvyčajne trvá 4 vyučovacie hodiny. Preto môže byť pre učiteľov výzva takýto program zaradiť, lebo si vyžaduje pomerne veľkú **koordináciu žiakov a učiteľov**: „tak tematický deň je taká výuková forma, ktorá vyžaduje organizáciu a dohodu so všetkými učiteľmi, a ten človek cíti, že to nie je všetkým po chuti a že majú svoje veci, ktoré potrebujú urobiť [...] to je vždycky na tom kto chce a sa na tej škole dohodne“ (R4).

Pre niektorých učiteľov, hlavne pre prvostupňových, je však začlenenie dvojhodinového programu zasiahnutím do programu triedy, takže by radšej uvítali, keby sa na ich škole realizovali tematické dni. Aj keď ich realizácia je podmienená skoršou **dohodou s ostatnými pedagógmi**: „pre nás [je] jednoduchšie [začlenenie tematických dní] [...] ale zasa je to potrebné vedieť dopredu“ (R2).

Pre učiteľov gymnázií je začlenenie tematického dňa však **náročné kvôli počtu hodín**, ktoré pokrýva. Preto ho niektoré školy začleňujú do tých častí školského roka, kedy je „narušené“ štandardné vyučovanie **celoškolskými udalosťami** ako sú maturity, prijímacie skúšky, polrok či obdobie pred prázdninami: „väčšinou to začleníme, [...] keď sú maturity by som povedala a vyučujúcich je veľa preč alebo sú na maturitách a tak ďalej. Ale dá sa to zorganizovať, jedenkrát ročne, možno aj dvakrát sa to dá zorganizovať“ (R14). To potvrdzuje aj ďalšia učiteľka: „keby vyložene boli [...] pred Vianocami tie dni, alebo na konci školského roka, také tie hluché, keď sa nič moc extra nerobí.“ (R12)

Na ďalšej škole tento problém vyriešili tak, že tematické dni sú založené **na báze dobrovoľnosti** a žiaci nie sú povinní sa ich zúčastňovať: „piatok poobede, že sme to mali dobrovoľne, tak to pre nás bol nejaký problém to úplne začleniť“ (R7). Jedna z učiteliek sa s týmto problémom vysporiadala tak, že si tematické dni **realizuje vo vlastnej réžii**: „keby to bolo výnimočne, tak áno, keby sa to týkalo len pár tried, ale lepšie je to práve, keď si to organizujem sama, keď je to tom poslednom týždni v júni, už sa neučí a sú tak nejak tie projektové dni“ (R5).

Realizácia tematických dní vo vlastnej réžii je uprednostňovaná aj jedným z respondentov, ktorý má so študentami vytvorené **vzťahy a dôveru**. Preto je pre neho príjemnejšie realizovať tieto tematické dni s kolegami namiesto lektorov, ktorí sú pre študentov cudzí ľudia: „*máme s tými deťmi akýsi vzťah, poznáme sa, rozumieme si, vieme, ako spolu rozprávať atď.*, takže ja by som za seba vždycky uprednostnil robiť si to sám, než pozývať niekoho, kto ich nepozná a kto k nim bude pristupovať ako neznámy človek“ (R3).

Tematické dni by sa však dali začleniť **do adaptačných kurzov** na začiatku štúdia, kedy triedni učitelia vytvárajú program pre nových žiakov: „*by som to určite využila pre svoju triedu ako triedny učiteľ na stmelenie kolektívu a tak [...] na začiatku školského roku, ako sú také tie adaptačné kurzy [...] aspoň na to dopoludnie, aby saoznámili vôbec v tom prvom týždni*“ (R12).

#### *Témy tematických dní*

Pre starších žiakov by učitelia uvítali témy ako ľudské práva, šikana a stereotypy. Tieto témy považujú učitelia za dôležité a prínosné pre dospievajúcich žiakov: „*tematiku šikany, možno tú ľudsko-právnu tematiku [...] budovanie tých vzťahov v tej skupine [...] možno tie predsudky, tie stereotypy*“ (R12).

Z ďalších tém by mohla byť zastúpená „*zdravá výživa a zodpovedná spotreba*“ (R14) a zoširoka pojatá globalizácia z rôznych aspektov jej dopadov: „*globalizácia, ale raz by to mohla byť ekológia, inokedy migrácia*“ (R7).

Pre mladších žiakov by učitelia uvítali témy, ktoré by priblížili spôsob života a zvyky ľudí z iných krajín sveta „*ako to vyzerá v škole pre rovnako staré deti v niektorých európskych krajinách. Pretože školstvo sa v európskych krajinách dosť líši [...] majú väčšinou aj v rámci angličtiny, že ako prebiehajú Vianoce, sviatky v niektorých krajinách, [...] aj európska Veľká noc*“ (R1). Podobným podnetom bolo spracovanie témy menšín v Česku a porovnanie životného štýlu ľudí pochádzajúcich z týchto krajín. Nápad na túto tému vychádza z toho, že v škole sú žiaci pochádzajúci z rôznych krajín: „*máme jednu študentku z Kambodže. A práve som si vravela, že v tom ďalšom roku by bolo dobré spracovať ďalšie krajiny, lebo tu máme Ukrajinku a Vietnamcov troch, takže možno tu z tohto hľadiska prisťahovalcov, tak vnímanie ako to vyzerá u nich, aké sú tam podmienky, vnímanie to trebárs s našim životom*“ (R5).

Niektorí učitelia nevedeli uviesť príklad konkrétnej témy, ale uvítali by tému, ktorá by sa dala spracovať z viacerých perspektív či zaradení do viacerých predmetov: „*mne sa páči, ak je to na jednu tému a sú tam rôzne pohľady na ten problém, trebárs aj z rôznych predmetov skĺbiť*“ (R5). Ako príklad takejto univerzálnej témy, ktorá by sa dala napasovať na viacero

predmetov či perspektív, môže byť napríklad chudoba: „*mali sme chudobu napríklad, takže zase, tam sa dá na to akoby nabaliť veľa vecí aj praktických [...] to je taká univerzálna téma, ktorá akoby zastrešuje aj rôzne témy ďalšie*“ (R13).

## Semináre

### Zúčastnenie sa na seminári

To, či je pre učiteľov jednoduché sa zúčastniť seminárov závisí od toho, ako je vedenie školy ochotné uvoľňovať učiteľov a ako absencia učiteľa naruší chod vyučovania. Pre niektorých učiteľov je to veľmi jednoduché, pretože **vedenie školy** podporuje učiteľov v ďalšom vzdelávaní: „*nahlásim, dopredu sa teda spýtam a väčšinou je mi vyhovené [...] naopak dbajú na to, aby sme sa tu vzdelávali aby sme chodili*“ (R14). Ďalší z učiteľov má veľkú podporu u vedenia pri účasti na seminároch. Zároveň aj kolegovia sú ochotní vymeniť si hodiny, aby bola účasť na seminári pre daného učiteľa možná a čo možno najmenej problematická: „*vedenie dosť podporuje ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov, ako každé vedenie, pretože nielen je to povinnosť, ktorú musia učitelia vykazovať, že sa zúčastnia týchto vecí. A preto, že to je dobré vedenie, tak chce mať vzdelaných učiteľov. Takže v tomto mi vychádzali dosť v ústrety, aj moji kolegovia, s ktorými som si vymieňal nejaké hodiny, tak aby to klaplo a zároveň nechýbali nejaké hodiny*“ (R4).

Pre niektorých učiteľov je to zasa problematické, pretože vedenie úplne nepodporuje účasť pedagógov na seminároch, pretože potom musí riešiť **suplovanie učiteľa a financie** potrebné na seminár. Aj keď sú semináre zadarmo, tak škola musí zaplatiť náklady na cestovné a suplovanie hodín učiteľa: „*problém dostať sa zo školy [...] zdôvodnil som to tým, že [...] tu je príležitosť zadarmo. Takže ma pustili, ale samozrejme pre nich to nie je zadarmo, oni ma musia zasuplovať, zaplatiť mi cesták a tak. Že pre nich je práve to zasuplovanie drahšie, než je cena tých dlhších seminárov*“ (R3). Na ďalšej škole má vedenie problém s uvoľňovaním učiteľov na celý deň kvôli suplovaniu a presunom vo vyučovaní. Preto uprednostňuje, ak sú semináre až po vyučovaní: „*z vyučovania to [uvoľnenie] problém je [...] u nás sem-tam niekoho pustia na celý deň, takže na celý deň je to také no. [...] takže to skoršie poobedie a neskôr*“ (R1).

Pre „cezpoľných“ učiteľov je náročné cestovanie do Olomouca, obzvlášť, ak sa musia na miesto seminára dopraviť verejnou dopravou. Tieto presuny podstatne navyšujú dĺžku cesty a preto učitelia musia opúšťať pracovisko ešte skôr, než by museli. Preto by učitelia uvítali, ak by boli **miesta seminárov dostupné** v blízkosti autobusovej a železničnej stanice: „*priamo oproti nádraží, trebárs potom, keď už je to niekde ďalej v tom meste, tak pre tých dochádzajúcich je to také, že musia ešte počítať s tým, že minimálne pol hodiny sa potrebujú niekde prepraviť*“ (R5).

Jedna z respondentiek uviedla, že keď sa podieľala na dlhodobom projekte Enviglobe, tak absolvovala niekoľko seminárov. „Súhlas“ na účasť týchto plánovaných seminárov bol dohodnutý s riaditeľom školy a ARPOKom, ktorý získal písomné prehlásenie riaditeľa, že bude uvoľňovať učiteľku na plánované semináre. Toto bola záruka pre učiteľku, že nebude mať problémy s uvoľnením z hodín. Toto by mohla byť stratégia ARPOKu, ako zaistiť účasť pedagógov na seminároch, hlavne tých dlhodobých: *„to bolo dlhodobé, že to trvalo 2 roky a že sme sa vždy po polroku stretávali [...] tam vlastne bolo to, že riaditeľ musel súhlasiť, že nás bude púšťať, tak to bolo dobré, že sme už mali istotu, že tam budeme môcť jazdiť, takže keď mi to pani riaditeľka schválila, už som nemala problém s tým uvoľňovaním napríklad“* (R5).

V tejto škole je účasť na seminároch a spolupráca s ARPOKom považovaná za pridanú hodnotu. To znamená, že škola sa môže profilovať tým, že je aktívna, rovnako aj učitelia, ktorí sa ďalej vzdelávajú. Tieto informácie sú zdieľané cez web školy s rodičmi. Toto môže slúžiť ako dobrá medializácia školy. Preto by táto učiteľka uvítala, keby sú k dispozícii fotky zo seminárov, ktoré by mohla na webe školy zdieľať: *„rozosielať fotky [zo seminárov], aby si to škola mohla dať na web, že ten učiteľ bol na tomto [školení] [...] my si trebárs máme za úlohu plniť vlastne školský web [...] takže možno toto by sa dalo zaradiť, že by sme tú spoluprácu ukázali rodičom“* (R5).

#### Prínos seminárov

Za najväčší prínos seminárov ARPOKu učitelia považujú **zážitkové metódy** oboznamovania sa s témou a **praktické odskúšanie** jednotlivých aktivít: *„mne sa páči, že si to tam môžem vyskúšať. Že nie všetko napríklad, ale niečo z toho, že si to sama prežijem a potom si to viac zapamätám, a keď už sa potom na to chystám do výuky, tak je to pre mňa jednoduchšie, než keby som si to prečítala len v tej knižke“* (R5).

Ďalším prínosom seminárov je **relevantnosť k pedagogickej praxi**, využiteľnosť informácií a bezprostredné zaradenie poznatkov či metód do vyučovania hneď po absolvovaní seminára: *„môžem to takmer okamžite aplikovať do svojej výuky, môžem to prenášať na tie decká“* (R7).

Učitelia považujú semináre ARPOKu za veľmi **profesionálne** pripravené a **prínosné**: *„na profesionálnej úrovni je to vedené, majú znalosti, skutočné znalosti, dávajú veľa materiálov, ktoré my sme nikde nezohnali, motiváciu ... Sú veľmi šikovní by som povedala, pracujú na veľmi dobrej úrovni, sú to profesionáli a ja z toho, hovorím, neustále čerpám“* (R14).

Ako ďalší prínos bolo identifikované **zoznamovanie sa** s aktívnymi učiteľmi, ktorí používajú nové a aktivizujúce metódy a zdokonaľujú svoje učiteľské schopnosti. Je to pre učiteľov veľkou inšpiráciou, používať tieto metódy vo vyučovaní a ďalej na sebe pracovať, vzdelávať sa v rozličných

oblastiach: „zoznámil s ľuďmi, ktoré tieto veci zaujímajú, tak nejak inšpiratívne a angažovane zapojujú do svojej výuky, takže to bolo veľmi príjemné“ (R4).

Pre učiteľov je prínosné, ak semináre pozostávajú z **niekoľkých stretnutí**. Vtedy sa môžu preberaným témam venovať dlhodobejšie, do väčšej hĺbky a zároveň je k dispozícii čas na vlastnú reflexiu učenia: „vždy mi viac vyhovuje, keď je tých stretnutí niekoľko [...] je vidieť, že sme na tom rovnako, ako tí žiaci; čím je toho viac, tým viac si toho pamätáme, než keď prejdeme jedným takým“ (R7). Rovnako prínosné boli semináre, ktoré boli **súčasťou dlhodobých projektov**. Semináre boli pravidelné, intenzívnejšie a niekoľkodenné: „mne sa páčilo [...], že to bolo dlhodobé, že to trvalo 2 roky a že sme sa vždy po polroku stretávali, [...] že sme v rámci toho projektu aj niekam odišli, že sme tam noc prespali a vlastne sme sa tomu venovali potom večer tým témam, že sme si kopec aktivít odskúšali, a že to bolo také dlhodobejšie“ (R5).

#### *Témy a námety na semináre*

Seminár, ktorý by učitelia uvítali, by mal byť predstavenie ponuky ARPOKu. Tento seminár by uvítalo viacero pedagógov. Učitelia často z informácií o službách ARPOKu na webových stránkach nevedia odhadnúť, o čom program je či aké metódy budú využívané. Preto by bol pre nich vhodný seminár, kde by sa k týmto informáciám dostali: „seminár pre učiteľov a predstavili stručne jednotlivé programy. Čo ponúkate, čo ktorý program obnáša. Pretože podľa tej anotácie, ktorú máte, my nie sme schopní si úplne povedať, že to je super a to nie. A keby ste nám predstavili lektorov, každý lektor by povedal, aký robí program, čo ponúka. Hodinový seminár s prezentáciou vašej práce“ (R11). Rovnako by bolo užitočné, aby ARPOK svoju ponuku prezentoval osobne, nie len cez e-mailovú komunikáciu: „osobný kontakt nejakého človeka, ktorý obchádza, aj keď to znie hrozne, ale príde do tej školy a ponúkne konkrétne, ako že by ešte rozširoval tú spoluprácu ostatných škôl“ (R8). Takto by mohla byť predstavovaná aj ponuka programov učiteľom, s ktorými ARPOK ešte nespolupracuje: „keby ste [...] ponuku na začiatku školského roka po tých školách nie rozoslali, ale prišli osobne, pretože ja sa domnievam, že v poslednej dobe cez všetky maily, SMSky a telefóny... osobné stretnutie, nie je nad to“ (R7).

Komunikácia je ďalšou témou, o ktorú majú učitelia záujem. Učitelia majú záujem o rôzne aspekty komunikácie, ako napríklad bezpečná komunikácia: „aby učiteľ vo vzťahu k žiakom, kolegom, vedeniu vedel nejakým spôsobom bezpečne komunikovať“ (R7), komunikačné zručnosti ako „moderovanie debaty“ (R4), motivácia žiakov: „ako motivovať tých žiakov, proste zapojiť do tej výuky“ (R13) či ako komunikovať s rodičmi problémových žiakov „ako komunikovať s deťmi a rodičmi tých problémových detí, ktorí ignorujú akúkoľvek autoritu, a obzvlášť z tých rodín, kedy otcovia neuznávajú ženu ako vôbec osobnosť“ (R6).



Ďalším návrhom na seminár je téma organizácie a realizácie projektových dní. Tieto projekty sú zvyčajne náročné na koordináciu nielen učiteľov, ale aj žiakov: „ako realizovať projektové dni: možno nejaké nápady na projektové dni, skôr organizačne ako to urobiť (...) ako to zrealizovať, aby sa všetci zabavili a aby si z toho niečo odniesli, aby to malo zmysel“ (R5).

### Ďalšie vzdelávanie pedagógov

Pri otázke možnosti ďalšieho vzdelávania sa učitelia neuvádzali spôsoby, ktorými by sa chceli ďalej vzdelávať. Je to spôsobené aj tým, že sú zahltení vlastnou prácou. Zároveň už nemajú energiu a čas, ktorý by mohli vynaložiť na ďalšie vzdelávanie: „posledným časom som tak prehltená, že skôr moja situácia je taká, že musím uberať a zjednodušovať, a trebárs už ani nemám čas“ (R7).

Jedna z učiteliek by uvítala aj ďalší priestor na vzdelávanie sa. Využila by, keby existoval priestor (po dosiahnutí určitej praxe) zúčastniť sa dlhodobého vzdelávania, určitých kurzov, ktoré by boli úplne odlúčené od výkonu zamestnania. Tak by učiteľ mohol prejsť intenzívnejšími kurzami a získať nové námety do hodín. Mohlo by to fungovať ako určitý pracovný benefit, kedy by mali „prázdniny“ od školy a mohli sa venovať ďalšiemu vzdelávaniu: „keby konečne uzákonili [...] že po 7-10 rokoch praxe bude mať učiteľ [...] dajme tomu mesiac plateného voľna na to, aby sa mohol ďalej vzdelávať a aby mohol v tom mesiaci absolvovať tie kurzy, mohol načerpať nové námety, všetko. Mimo prázdnin a mimo dovolenku, tak toto by človek asi uvítal viacej. Také to intenzívnejšie, zážitkové“ (R6).

Učiteľom chodia pravidelne ponuky o možnostiach ďalšieho vzdelávania prostredníctvom e-mailu: „kde som na nejakom seminári bola, tak mi väčšinou chodia e-mailly“ (R7). Učitelia využívajú aj newslettery organizácií či osobné kontakty: „fungujem hlavne na nejakej osobnej rovine, takže využívam osobné kontakty, takže chodia mi nejaké newslettery, ale proste chodia mi aj osobné pozvania“ (R13). To zodpovedá aj zisteniam z dotazníkového šetrenia.

## 6. Diskusia

V tejto časti boli zhrnuté výsledky z analýzy rozhovorov a dotazníku. Bolo odpovedané na výskumné otázky, ktoré sa týkajú začleňovania globálnych tém do vyučovania a ponuky ARPOKu pre učiteľov.

### Začleňovanie globálnych tém

Ako najčastejšie začleňované globálne témy do vyučovania sa vyskytovali témy ako globalizácia, konflikty, migrácia či problémy životného prostredia. To približne odpovedá aj výsledkom výskumu Centra občanského vzdelávania. Avšak, v práci boli niektoré témy zhustené či vynechané. Preto sa výsledky nedajú úplne porovnať. Podobné výsledky sú ale badateľné pri frekvencii začleňovania globálnych tém do vyučovania. Najčastejšie sú globálne témy začleňované raz/dvakrát za mesiac alebo raz do týždňa.

Spôsobov, akými učitelia začleňujú globálne témy do vyučovania je viacero. Najčastejšie sú súčasťou predmetu, ale zároveň sú realizované formou projektového vyučovania či výukových programov. Toto opäť odpovedá aj výsledkom Centra občanského vzdelávania, jediný väčší rozdiel bol v začleňovaní výstav a exkurzií. Z rozhovorov ďalej vyplynulo, že okrem uvedeného učitelia sú často súčasťou projektov ako Adopcia na diaľku či Svetová škola. Učitelia využívajú materiály od viacerých neziskových organizácií či ekologických stredísk.

Pri príprave na hodiny učitelia využívajú hlavne učebnice, materiály od neziskových organizácií a internet. Na internete často využívajú učiteľské weby ako portál RVP, Dumy, Kabinet, Školákov, Veselé učení, Školaonline, Lesní pedagogika, Etická výchova či Moderní dějiny. Ďalej učitelia vyhľadávajú na internete aj aktuálne články, s ktorými v hodinách pracujú. Tieto články sú často využívané ako začiatok pre ďalšie aktivity či podnietenie diskusie. Začleňovanie globálnych tém do vyučovania je vo veľkej miere ovplyvňované vlastnou motiváciou učiteľov a vzťahom ku učeniu globálnych tém. To úzko súvisí s komentárom respondenta D27, ktorý uviedol, že je nutné „zvýšiť prestíž globálnym témam“, až potom to bude prioritou vo vzdelávaní.

### Prekážky v začleňovaní globálnych tém

Prekážok či bariér, ktorým učitelia čelia, je niekoľko. Prvou z nich je začlenenie globálnych tém do školských vzdelávacích programov. Učitelia často nevedia, aké témy sa dajú začleniť v jednotlivých vzdelávacích oblastiach či prierezových témach. Preto by uvítali, ak by existovalo komplexné rozpisanie globálnych tém a s nimi súvisiacich problematík, ktoré by boli začlenené do jednotlivých vzdelávacích oblastí, prierezových tém a učiva tak, aby kopírovali rámcové

vzdelávacie programy. Toto by oboznámilo učiteľov s komplexnými problematikami globálnych tém a rozšírilo záber ich možného zaradenia do vyučovania.

Problémom učiteľov je aj dostupnosť informácií o globálnych témach. Bolo uvádzané, že učitelia hľadajú materiály a informácie od neziskových organizácií. Avšak, tieto organizácie sa často zameriavajú len na niektoré globálne témy. Učitelia tak potrebujú mať veľmi široké povedomie o týchto organizáciách, čo vyžaduje veľa úsilia a času. Preto by potrebovali, aby existovalo jednotné miesto, kde by boli prístupné informácie k jednotlivým témam a zároveň aj aktivity, ktoré by mohli použiť vo vyučovaní.

Ďalším problémom je komunikácia v rámci pedagogického zboru. Učitelia sa stretávali s problémami pri zaradovaní globálnych tém do školských vzdelávacích programov, pretože v predmetovej komisii nie je konsenzus o obsahu ŠVP. Komunikácia s kolegami často zlyháva pri organizácii či objednávaní programov od externých subjektov.

Financie dozaista tiež ovplyvňujú zaradovanie globálnych tém. Z dotazníkového šetrenia je zrejmé, že pri objednávaní týchto programov musia zvažovať aj finančnú náročnosť programu. Aj pri začleňovaní tematických dní a výukových programov ARPOKu bola vždy zastúpená časť učiteľov, pre ktorých sú tieto programy náročné. Uprednostňujú, ak sú tieto programy hradené z projektov. V prípade vysokej ceny sú si učitelia zorganizovať podobný program vo vlastnej réžii. Z rozhovorov ďalej vyplynulo, že pri týchto programoch učitelia zvažujú aj ďalšie platené aktivity, ktoré majú v škole naplánované. Učitelia si preto musia naplánovať aktivity tak, aby príliš finančne nezaťažovali žiakov.

### Zjednodušenie začleňovania globálnych tém

Učitelia cítia, že majú nedostatok vhodných materiálov o globálnych témach. Zároveň je pre nich problematické jednoducho získať informácie. Preto by uvítali, ak by existoval spôsob na zdieľanie materiálov. Ako bolo vyššie uvedené, učitelia často využívajú weby pre učiteľov či stránky, kde sú špecializované lekcie. Jedna z respondentiek využívala facebookovú skupinu, kde boli zoskupení učitelia učiaci v rovnakých triedach a zdieľali si už pripravené materiály. Toto je jedna z požiadaviek učiteľov, aby mali priestor na zdieľanie už pripravených materiálov. Bolo uvedené, že by učitelia uvítali zdieľanie v skupinách. Forma tohto zdieľania sa pomerne líši, od malých konzultačných skupín na výmenu materiálov cez „veľtrhy nápadov“ po pravidelné „okružle stoly“, kde by učitelia mohli zdieľať príklady dobrej a zlej praxe z vyučovania či konflikty na pracovisku.

Zo strany učiteľov je veľký dopyt po metódach, ktoré by mohli používať vo vyučovaní. Učitelia by si najskôr chceli vyskúšať vedenie týchto metód, aby nabrali zručnosti na ich realizáciu.

Uvítali by akúsi „batériu“ metód založených na zážitku, ktoré by mohli používať. Rovnako by chceli pracovať s motiváciou žiakov, preto by uvítali tzv. „energiser“y. Tieto materiály by mali byť pre učiteľov dostupné, ideálne by bolo, ak by existoval jednotný web s detailným obsahom učiva (a jeho zaradenie v RVP) jednotlivých globálnych tém, informácie a aktivity k nim. Učítelia (predovšetkým prvého stupňa) majú záujem o pracovné listy. Tí by uvítali aj texty do hodínach čítania. Ďalší učítelia mali záujem o komplexné programy, ktoré by mohli použiť v projektovom vyučovaní. Tieto materiály by mali odpovedať dĺžke jednej vyučovacej hodiny a nie dlhšie, lebo len málo učiteľov má k dispozícii dve po sebe idúce hodiny. Zároveň by mali byť založené na zážitku, aktivizácii žiakov a používajúce inovatívne metódy. Týchto materiálov majú učítelia nedostatok. To odpovedá aj výsledkom z Tematickej správy Českej školskej inšpekcie. Učítelia zvyčajne používajú „klasické“ metódy ako výklad učiva. Odporúčením Českej školskej inšpekcie bolo častejšie používanie aktivizujúcich metód. (Česká školní inspekce, 2016) Je možné, že ich učítelia nevyužívajú kvôli tomu, že ich nepoznajú alebo nemajú zručnosti, aby ich to vyučovania začleňovali.

Učiteľom by pomohli aj kontakty na ľudí z praxe, ktorí majú osobnú skúsenosť s globálnymi témami a boli by schopní svoje skúsenosti predať žiakom prostredníctvom aktivít. Rovnako by bolo prínosné nadviazať spoluprácu s odbornými organizáciami, ktoré sa venujú začleňovaniu detí s postihnutím do školy. Bolo by prínosné, ak my mohli realizovať aktivity na tému inklúzie.

### Produkty a služby ARPOKu

Z dotazníkového šetrenia vyšlo, že najviac učítelia využívajú metodické príručky a výukové programy. S metodickými príručkami sú učítelia veľmi spokojní a takmer tri štvrtiny respondentov dotazníku vlastní niektorú z metodických príručiek. Učítelia vyzdvihujú ich prehľadnosť, zrozumiteľnosť, popis vedenia aktivít s časovou dotáciou a pripravené pracovné listy a odkazy s informáciami. Doplnili by ešte tému obchodu, svetového hospodárstva a projektových dní s viacerými stanoviskami zo zábavnými a poučnými aktivitami, podobnými projektu Enviglobe. S metodickými materiálmi od ARPOKu boli učítelia veľmi spokojní, aj keď sa rozhovory tejto téme nevenovali. Bolo pre nich ale prínosné, keď tieto materiály získali na školeniach či počas spolupráce s ARPOKom. Jeden z respondentov z dotazníku uviedol, že by uvítal materiály k ekologickej výchove pre stredné školy, lebo ich je nedostatok.

Učítelia z dotazníkového šetrenia nevyužívali služby knižnice alebo konzultácií. To môže byť spôsobené nevedomosťou, že takáto služba je učiteľom k dispozícii alebo tým, že ju pedagógovia nepotrebujú.

## Výukové programy

Výukové programy boli jednou z najviac využívaných služieb učiteľmi, ktorú využilo 75 % respondentov. Respondenti tieto programy považujú za užitočné a to hlavne v 3 rovinách. Prvou z nich je tá, že prinášajú globálne témy v súvislostiach, iné pohľady na danú tému či práve to, že ide o témy, ktoré sa nás týkajú. Táto potreba učiť v súvislostiach je zakotvená aj v kľúčových kompetenciách, ktoré sú v školských rámcových programoch zakotvené, a v cieľoch Národnej stratégie GRV. (Ministerstvo zahraničných vecí Českej republiky, 2016) Zároveň jej začlenenie zapadá do viacerých prierezných tém, hlavne do Výchovy k mysleniu v európskych a globálnych súvislostiach. Učiteľom by pomohlo, keby ponuka výukových programov viacej kopírovala tematické plány škôl. Ďalším prínosným aspektom výukových programov je invencia v metódach, v aktivizácii žiakov a v celkovom spracovaní programu. Tie práve chýbajú v „bežných“ hodinách v škole, čo odpovedá správe Českej školskej inšpekcie. (Česká školní inspekce, 2016) Zároveň bola vyzdvihovaná rola lektora.

Pri začleňovaní týchto programov do vyučovania sa učitelia stretávajú s problémom vyčlenenie dvoch vyučovacích hodín. Pre učiteľov prvého stupňa je to v tomto smere jednoduchšie, lebo zvyčajne učia všetky predmety v jednej triede. Na druhom stupni a stredných školách učitelia zaraďovali výukové programy do poobedňajšieho vyučovania či počas dvojhodinových seminárov.

Zaujímavým podnetom pre začleňovanie týchto programov je priestor, ktorý mu venujú na prvom stupni základných škôl. Učitelia zvyčajne s témou programu pracujú na ďalších hodinách a často kreslením či písaním vytvoria výstupy, ktoré sú zdieľané s rodičmi či na webe školy. Zároveň by na prvom stupni uvítali materiály, ktoré by žiakov oboznámili s témami výukových programov. Na prvom stupni sa žiaci často stretávajú s niektorými témami úplne po prvýkrát, preto by boli vhodné texty do čítania či pracovné listy s aktivitami. Bolo by to také prvotné zoznámenie s témou, na ktorú by nadväzoval výukový program.

Pre učiteľov môže byť cena tohto programu neprijateľná. V oblasti financií bola spomenutá neochota finančnej spoluúčasti žiakov na programoch či navýšenie ceny programu kvôli väčšej vzdialenosti od Olomouca (náklady na cestovné lektorov).

Existuje viacero tém, o ktoré majú učitelia záujem. Na prvom stupni sú to zvyčajne témy, ktoré nie sú abstraktné a žiaci ich poznajú. Prvostupňoví učitelia majú často záujem o témy, ktoré prinášajú rozdiely medzi životom či činnosťami detí z iných častí sveta. Na druhom stupni a stredných školách je najväčší dopyt po témach ako migrácia, prepojenosť sveta či solidarity.

## Tematické dni

Tematický deň využilo 29 % respondentov z dotazníku, čo môže byť spôsobené tým, že až 25 % nepoznalo ponuku týchto dní. Zároveň až 44 % respondentov považuje za nereálne začleniť 4-hodinový program do vyučovania a pre 32 % je to logisticky náročné. Toto bolo potvrdené aj pri rozhovoroch, kde zaznelo, že tematické dni sú náročné na koordináciu žiakov aj učiteľov. Je nutná dohoda s kolegami. Začlenenie tematického dňa by bolo vhodné v „hluchých“ obdobiach, napríklad počas maturity, prijímacích skúšok či pred začiatkom prázdnin. Rovnako by tematické dni boli vhodným programom do adaptačných kurzov na začiatku štúdia. Časť pedagógov si radšej realizuje tematické dni vo vlastnej réžii, lebo je to pre nich jednoduchšie. Realizácia tematických dní vo vlastnej réžii je uprednostňovaná aj ďalším z respondentov, ktorý má so študentmi vytvorené vzťahy a dôveru.

Z tém, ktoré by učitelia uvítali, boli v dotazníku spomenuté obchod a akákoľvek téma pre menšie deti, ktorá by bola spracovaná skrz hračky a jedlo. To odpovedá aj zisteniam z rozhovorov, kde by učitelia základných škôl uvítali témy, ktoré by priblížili spôsob života a zvyky ľudí z iných krajín sveta alebo menšín žijúcich v Česku. Pre starších žiakov boli najčastejšie uvádzané témy ako ľudské práva, šikana a stereotypy, globalizácia a migrácia. Učitelia by uvítali tému, ktorá by sa dala spracovať z viacerých perspektív či zaradení do viacerých predmetov, napríklad chudoba.

## Semináre

Viac ako  $\frac{3}{4}$  respondentov z dotazníku sa zúčastnilo seminára. Ideálna dĺžka seminárov sa medzi učiteľmi líšila, od 1,5 hodiny po celý víkend. Väčšina učiteľov spadala do rozmedzia troch až piatich hodín.

Učitelia čelili viacerým bariéram, ktoré im znemožňovali účasť na seminári. Prvou z nich je čas. Učitelia sa vyjadrovali k nutnosti suplovania, keď nie sú prítomní na vyučovaní a k strate hodín či organizácii vyučovania. To súhlasí aj s odpoveďami z rozhovorov, kde často dochádzalo k problémom s uvoľňovaním učiteľov z vyučovania, suplovaniu a presunom hodín medzi učiteľmi.

Vzdialenosť na seminár bola ďalšou z prekážok. Toto bolo spomenuté aj v dotazníkoch, kedy by respondentka uvítala, keby sa semináre konali v blízkosti železničnej a autobusovej stanice, aby sa cezpoľní učitelia nemuseli uvoľňovať z vyučovania ešte skôr, kvôli preprave v meste.

Vedenie školy bolo v dotazníku spomínané skôr negatívne, lebo uprednostňuje bezplatné semináre nenarušujúce vyučovanie učiteľa alebo nechce uvoľňovať učiteľov z vyučovania.

V rozhovoroch sa vyskytli problémy s vedením, ktoré boli rovnako spájané s finančnou náročnosťou seminárov (suplovanie, cestovné náklady) a problémami s reorganizáciou vyučovania a zabezpečením suplovania. Rovnako sa ale o vedení hovorilo ako o podporovateľovi ďalšieho vzdelávania. Pri probléme uvoľňovania z vyučovania bola uvedená pozitívna prax, kedy pri dlhodobom projekte Enviglobe ARPOK vyžadoval písomné potvrdenia od riaditeľov s prísľubom, že bude uvoľňovať učiteľov na plánovanú sériu školení.

Veľkým prínosom seminárov pre respondentov z dotazníku bolo získanie nových nápadov a podnetov do vyučovania, rozšírenie obzorov v dostupnej literatúry a prepojením s ďalšími témami. Praktické ukážky sú považované za dobrú prax pre učiteľov a zvyšujú povedomie, aké aktivity sa dajú so žiakmi realizovať. Pre väčšinu respondentov boli semináre inšpiratívne. To súhlasí s výsledkami rozhovorov. Tam boli rovnako vyzdvihovalé zážitkové metódy a praktickosť seminárov, ktoré sú relevantné k pedagogickej praxi. Ako ďalší prínos bol identifikovaný osobný presah, kedy učitelia ocenili, že mali možnosť sa zoznámiť s ďalšími aktívnymi učiteľmi a nazbierať inšpiráciu. Z toho vyplýva, že učitelia chcú získavať kompetencie na realizovanie zážitkových aktivít a metód, ktoré sú málo zaraďované do vyučovania. Učitelia oceňovali, ak mali možnosť zúčastniť sa série školení či sa podieľať na dlhodobom projekte, aj keď to bolo náročné z dôvodu uvoľňovania sa zo školy.

Témy seminárov, o ktoré mali učitelia záujem bolo predstavenie ARPOKu a jeho kompletnej ponuky. Učitelia by ocenili osobný kontakt a sprostredkovanie ponuky ARPOKu. Učitelia mali veľký záujem o tému bezpečnej komunikácie, riešenie krízových/nepříjemných situácií so žiakmi či rodičmi a komunikačné zručnosti (motivácia žiakov, vedenie debaty). Učitelia mali ešte záujem o seminár realizáciu projektového dňa. Práve semináre sú najčastejším spôsobom, ako sa respondenti z dotazníku zoznámili s ARPOKom (50 %).

Ďalším dôležitým spôsobom sú webové stránky či kolegovia a vedenie. Z toho jasne vyplýva, že pre učiteľov je kľúčové osobné stretnutie či odporúčanie kolegov. Možno aj kvôli tomu by uvítali predstavenie ponuky ARPOKu jej zamestnancom. Respondenti z dotazníku mali skúsenosť s tým, že boli oslovení koordinátorom ARPOKu s ich ponukou služieb. To je dosť pozitívna informácia, lebo respondenti sú v kontakte s ARPOKom a môže sa k nim takto dostať ponuka ich produktov a služieb.

## Ďalšie vzdelávanie

O možnostiach ďalšieho vzdelávania sú učitelia najviac informujú prostredníctvom ponúk, ktoré priamo prichádzajú na e-mail školy. Ďalej sa respondenti o týchto ponukách informujú na internete, od svojich kolegov alebo na webe či newsletteroch organizácií. Respondenti

z dotazníku sa cítia byť dostatočne informovaní o možnostiach ďalšieho vzdelávania. Respondentom z rozhovorov tiež prichádza ponuka na e-mail, takže majú podobné skúsenosti ako respondenti z dotazníku. Avšak, v rozhovoroch zaznelo, že učitelia sú zahltení všetkými ponukami, ktoré smerujú do škôl. Možno aj preto uprednostňujú osobné stretnutie so zamestnancom ARPOKu.

Niektorí respondenti z dotazníku sa vyjadrili ku konkrétnym možnostiam ďalšieho vzdelávania. Dvaja respondenti by uvítali vzdelávanie online či prostredníctvom e-learningu. Ďalší respondent sa vyjadril, že by uvítal letnú školu pre kolegov, kde by boli pripravené kvalitné prednášky a akcie. Tú by uvítal aj jeden z učiteľov z rozhovoru. Vo všeobecnosti sú ale učitelia z rozhovorov vyťaženi a nemajú čas a energiu na ďalšie vzdelávanie.

V dotazníku zaznela aj požiadavka na pokračovanie v seminároch, ktoré už boli realizované. Toto odpovedá zisteniam z rozhovorov, kde učitelia preferovali sériu seminárov alebo dlhodobú účasť na projektoch so seminármi.

Na poslednú výskumnú otázku bude odpovedané v samostatnej kapitole Odporúčania pre ARPOK.



## 7. Odporúčania pre ARPOK

Odporúčania pre ARPOK sú rozdelené do 2 častí. V prvej sú uvedené podnety a nápady, ktoré by učiteľom pomohli pri začleňovaní globálnych tém. V časti druhej sa odporúčania venujú konkrétnym službám a produktom, ktoré ARPOK školám a učiteľom poskytuje.

### 7.1 Zaradovanie tém globálneho rozvojového vzdelávania do vyučovania

1. Vytvorenie komplexného zoznamu globálnych tém. V ňom by mal byť uvedený podrobný obsah učiva a zaradenie do rámcových vzdelávacích programov a prierezových tém k jednotlivým globálnym témam.
2. Vytvorenie jednotného webu, ktorý by zastrešoval informácie, aktivity a materiály k jednotlivým globálnym témam. Bolo by vhodné, aby tieto materiály boli rozdelené podľa stupňa vzdelania, teda pre 1., 2. stupeň a stredné školy. Tento web by mohol obsahovať aj odkazy na ďalšie učiteľské weby či webové stránky, ktoré poskytujú pripravené materiály pre učiteľov rôzneho zamerania. Informácie k témam by mohli byť aktualizované dobrovoľníkmi či stážistami ARPOKu, ktorí sú zvyčajne vysokoškolskí študenti schopní pracovať s relevantnými a cudzojazyčnými zdrojmi informácií.
3. Vytváranie skupín učiteľov v rámci okresu/kraju s rovnakým predmetovým zameraním, ktorí by si mohli zdieľať svoje materiály do hodín a metódy, ktoré využívajú. Toto stretávanie by mohlo byť 1-2-krát za rok, ktoré by fungovalo ako akási „burza nápadov a aktivít“, kde by boli pripravené workshopy, praktické ukážky jednotlivých materiálov, zdieľanie dobrej praxe z ich školy či konzultácie medzi učiteľmi.
4. Realizovanie „okruhlych stolov“, kde by učitelia mohli zdieľať príklady dobrej a zlej praxe zo začleňovania globálnych tém do vyučovania, komunikácie či konfliktami v zborovni či s riaditeľom či iné náročné situácie, s ktorými sa môžu počas svojej pedagogickej praxe stretnúť.
5. Vytvoriť zoznam s kontaktmi na „ľudí z praxe“, ktorí majú osobnú skúsenosť s nejakou z globálnych tém, alebo odborných stredísk či neziskových organizácií, ktorí sa danou problematikou zaujímajú a sú schopní realizovať besedy či iné aktivity pre žiakov.

### 7.2 Produkty a služby ARPOKu

1. Pripraviť a poskytnúť učiteľom texty či aktivity pre učiteľov na oboznámenie sa s témou pred realizáciou výukových programov či tematických dní (hlavne základná škola)
2. Klásť väčší dôraz na komunikáciu s učiteľským zborom – po objednaní programu by mal koordinátor komunikovať s učiteľom (ktorý si program objednáva) nielen o logistike

a potrebných pomôckach pre lektorov. Obsah tejto komunikácie by mal obsahovať aj výzvu o oboznámenie kolegov o realizácii plánovaného programu a jeho cieľoch. Koordinátor by mohol ponúknuť aktivity, ktoré by učители mohli využiť ako prvotné oboznámenie s témou, určité naladenie (viď predchádzajúci bod).

3. Koordinátor by mohol učiteľovi ponúknuť niekoľko možností na aktivity po realizácii programu. Žiaci by tak mohli nechať doznieť svoje emócie, ale zároveň vytvoriť kresby, texty, ktoré môžu slúžiť ako výstup pre rodičov či materiál na webové stránky školy, čo môže slúžiť ako dobrá medializácia/PR školy.
4. Upraviť ponuku programov ARPOKu tak, aby jasne poukazovala na učivo či predmet, do ktorého je možné ju začleniť. Malo by byť jasné, že program témou odpovedá učivu uvedeného v RVP a je plnohodnotnou súčasťou učiva, nie jeho doplnením.
5. Témy (výukových programov) vhodné pre mladších žiakov sú porovnanie života detí v rôznych častiach sveta, ekológia, detské práva, pre starších žiakov potom ľudské práva, migrácia, viera a náboženstvá.
6. Ponúkať tematické dni ako vyplnenie „hluchých dní“ počas maturít, prijímacích skúšok, pred prázdninami, atď.
7. Realizovať seminár na predstavenie ponuky ARPOKu a osobné stretávanie sa s učiteľmi (v školách).
8. Realizácia seminárov blízko železničnej/autobusovej stanice pre zjednodušenie cesty cezpoľným učiteľom.
9. Ak je to možné, pri sérii seminárov vyžiadať od riaditeľov súhlas o uvoľňovaní učiteľa na plánovaných seminároch.
10. Učiteľom posilať fotky zo seminárov, ktorí ich môžu použiť na webe školy ako určitú medializáciu pre školu a zároveň informovanosť rodičov o vzdelávaní sa učiteľov.

## 8. Záver

V práci boli analyzované potreby učiteľov pri začleňovaní tém globálneho rozvojového vzdelávania do vyučovania. Boli zmapované spôsoby ich začleňovania vo vyučovaní, prekážky a spôsoby, akými by sa dali prekonať. Ďalším cieľom bola analýza produktov a služieb ARPOKu.

Boli použité dve metódy zberu dát a to dotazník a pološtrukturované rozhovory. Dáta zozbierané prostredníctvom týchto metód boli ďalej analyzované pomocou deskriptívnej štatistiky a tematickej analýzy. Na dotazníkovom šetrení, ktoré prebehlo od 24.6.-1.7. 2016 sa zúčastnilo 28 respondentov. Rozhovory boli realizované od 10.1.-25.4. 2017. Prvému rozhovoru predchádzal pilotný rozhovor, na základe ktorého bol upravený obsah rozhovoru a jeho otázky.

V práci bolo vytýčených 5 výskumných otázok. Na ne je odpovedané v kapitolách 5. Výsledky, 6. Diskusia a 7. Odporúčania pre ARPOK. Záverom je možné uviesť hlavné závery z práce.

Učitelia najviac potrebujú informovanosť o globálnych témach a možnostiach ich zaradenia do vyučovania, vzdelávacích celkov, učiva či školských vzdelávacích programoch. Potreby učiteľov boli identifikované aj v oblasti informácií o globálnych témach. Učitelia by uvítali, ak by existoval jednotný priestor, kde by boli informácie aktualizované a ku každej z globálnych tém. Týmto priestorom by mohla byť webová stránka. Učitelia by mali záujem aj o aktivity, ktoré by mohli začleniť do vyučovania, ideálne s dĺžkou 45 minút. Ďalšou z potrieb je zdieľanie príprav, materiálov či spôsobu začlenenia metód do vyučovania. Toto zdieľanie už funguje prostredníctvom viacerých učiteľských webov či webových stránok obsahujúcim materiály do vyučovania. Učitelia by uvítali pravidelné stretnutia, „veľtrhy nápadov“ či okrúhle stoly, kde by mohli zdieľať dobrú a zlú prax či problémy z vyučovania.

Bariéry, ktorým čelia, sú viaceré. Už bol spomenutý nedostatok informácií, materiálov či metód. Rovnako sa učitelia stretávajú s malou časovou dotáciou či programami, ktoré presahujú 45 minút a sú tak ťažšie začleniteľné do vyučovania. Učitelia si preto musia vymieňať hodiny, riešiť supľovanie či zmeny v rozvrhoch. Často čelia aj finančnej náročnosti programov, preto si ich robia vo vlastnej réžii či využívajú programy, ktoré sú hrazené z projektov.

Produktom a službám, ktorým bolo venovanej najviac pozornosti boli výukové programy, tematické dni a semináre. Vo výukových programoch by učitelia prvého stupňa potrebovali aktivity, ktoré by žiakom umožnili zoznámiť sa s globálnymi témami. Často s výukovými programami pracujú aj po skončení programu, kedy žiaci reflektujú svoje emócie pomocou kresieb či písania. Tieto výstupy sú potom použité na informovanie rodičov o činnostiach školy. Pre mladších žiakov by učitelia uvítali témy spojené s deťmi, s rozdielnym spôsobom života v iných

častiach sveta či ich zvyky. Učitelia by chceli spracované pre starších žiakov témy ako migrácia, prepojenosť sveta či solidarita.

Tematické dni sú náročným programom na začlenenie do vyučovania, lebo vyžaduje zložitú koordináciu učiteľov a žiakov. Preto sú niekedy začleňované na dobrovoľnej bázy či počas dní, kedy je narušené vyučovanie akciami ako maturitné či prijímacie skúšky či obdobie pred prázdninami. Učitelia by uvítali pre menších žiakov témy, ktoré by boli spracované skrz hračky a jedlo či zvyky ľudí z iných krajín sveta alebo menších žijúcich v Česku. Pre starších žiakov je záujem o témy ako ľudské práva, šikana a stereotypy, globalizácia a migrácia.

Semináre sú veľkým prínosom pri osvojovaní si zručností realizácie nových metód. Učitelia získajú materiály do vyučovania a inšpiráciu a skúsenosti, ako s globálnymi témami pracovať. Bol záujem o seminár na ponuku služieb ARPOKu či komunikačné zručnosti.

Odporúčania pre ARPOK sú zvyčajne zamerané na zvýšenie informovanosti o globálnych témach, o aktéroch, ktorí sa globálnym témam venujú. Chýba jednotný priestor na získavanie informácií, metód či inšpirácie do vyučovania. Zároveň si učitelia nie sú istí v možnostiach začleňovania globálnych tém, lebo nevedia, kde všade a aké témy by sa dali prepojiť s učivom v školskom vzdelávacom programe.

## 9. Zoznam literatúry

- ARPOK. Kdo jsme. IN: ARPOK [online]. 2015. [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: <http://arpok.cz/onas/kdo-jsme/>
- ARPOK. Výroční zpráva 2015. IN: ARPOK [online]. 2016. [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: [http://arpok.cz/wp-content/uploads/2016/06/2015\\_VZ.pdf](http://arpok.cz/wp-content/uploads/2016/06/2015_VZ.pdf)
- Berg, B.L. & Lune H.: *Qualitative Research Methods for Social Sciences*. Pearson. 2012. print. ISBN-10: 0-205-23496-8.
- Boyatzis, R. E.: Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development. 1998. In: Braum V. & Clarke V.: Using thematic analysis in psychology. In: *Qualitative Research in Psychology* [online]. Vol. 3, No. 2, pp. 77-101. 2006. [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: <http://search.proquest.com/psychology/docview/223135521/CEBE6C895EA14A51PQ/1?accountid=16730>
- Česká školní inspekce. Tematická zpráva Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách. In: Česká školní inspekce [online]. 2016. [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/TZ\\_globalni\\_rozvoj\\_temata/html5/index.html?&locale=ENG&pn=1](http://www.csicr.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/html5/index.html?&locale=ENG&pn=1)
- České fórum pro rozvojovou spolupráci. Informace o FoRS. In: České fórum pro rozvojovou spolupráci [online]. 2016a. [cit. 2017-01-08]. Dostupné z: <http://www.fors.cz/informace-o-fors/#.WHIV41PhDIW>
- České fórum pro rozvojovou spolupráci. Definice GRV. In: České fórum pro rozvojovou spolupráci [online]. 2016b. [cit. 2017-01-08]. Dostupné z: <http://www.fors.cz/globalni-rozvoje-vzdelavani/definice-grv/#.WHIVw1PhDIV>
- HORKÁ, H.: *Výchova pro 21. století: Koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Paido. 2000. Print. ISBN 80-85931-85-0.
- HRUBEŠ, M. & PROTIVÍNSKÝ, T. & ČÁP, P.: Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání. In: *Centrum občanského vzdělávání* [online]. 2014. Dostupné z: [http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560dc\\_uploaded\\_cov2014-postoje\\_a\\_potreby\\_ucitelu\\_grv.pdf](http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560dc_uploaded_cov2014-postoje_a_potreby_ucitelu_grv.pdf)
- Informačná služba OSN Viedeň. Miléniové rozvojové ciele. In: UNIS [online]. 2017a. [cit. 2017-01-14]. Dostupné z: <http://www.unis.unvienna.org/unis/sk/topics/2013/mdg.html>
- Informačná služba OSN Viedeň. Ciele udržateľného rozvoja. In: UNIS [online]. 2017b. [cit. 2017-01-14]. Dostupné z: [http://www.unis.unvienna.org/unis/sk/topics/sustainable\\_development\\_goals.html#MoreInfo](http://www.unis.unvienna.org/unis/sk/topics/sustainable_development_goals.html#MoreInfo)
- Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie v Slovenskej republike. Agenda 2030. In: *Kancelária Svetovej zdravotníckej organizácie v Slovenskej republike* [online]. 2017. [cit. 2017-01-14]. Dostupné z: <http://www.who.sk/agenda-2030/>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2015. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2015. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf)
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2016. [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf)
- Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011 - 2015 aktualizovaná pro období 2016 - 2017 a Akční plán. In: *Ministerstvo*

- zahraničních věcí České republiky* [online]. 2016. [cit. 2017-01-08]. Dostupné z: [http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni\\_vztahy/rozvojova\\_spoluprace/dvoustranna\\_zrs\\_cr/sektory\\_projekty/podpora\\_zrs/index.html](http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/sektory_projekty/podpora_zrs/index.html)
- Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011 - 2015. In: *FORS* [online]. Nedatované. [cit. 2017-01-08]. Dostupné z: [http://fors.cz/user\\_files/nsgrv.pdf](http://fors.cz/user_files/nsgrv.pdf)
  - Národní ústav pro vzdělávání. RVP pro střední odborné vzdělávání. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2009. [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-os>
  - Národní ústav pro vzdělávání. Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2017. [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>
  - Smetáčková, I.: Old lessons the V4 education systems should unlearn. In: *Visegrad revue* [online]. 2016. [cit. 2017-03-26]. Dostupné z: <http://visegradrevue.eu/old-lessons-the-v4-education-systems-should-unlearn/>
  - The Division for Sustainable Development. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. In: *The Division for Sustainable Development* [online]. 2015. [cit. 2017-01-14]. Dostupné z: <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>
  - United Nations. The Millennium Development Goals Report 2015. In: *United Nations* [online]. 2015. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: [http://www.un.org/millenniumgoals/2015\\_MDG\\_Report/pdf/MDG%202015%20Summary%20web\\_english.pdf](http://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20Summary%20web_english.pdf)
  - Varianty. Historie. In: *Varianty* [online]. 2015. [cit. 2017-01-12]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/historie>
  - Varianty. Globální rozvojové vzdělávání. In: *Varianty* [online]. Nedatované. [cit. 2017-01-12]. Dostupné z: <https://www.varianty.cz/globalni-rozvojove-vzdelavani>
  - Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2013. [cit. 2017-03-22]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>
  - World Bank. FAQs: Global Poverty Line Update. In: *World Bank* [online]. 2015. [cit. 2017-03-20]. Dostupné z: <http://www.worldbank.org/en/topic/poverty/brief/global-poverty-line-faq>

## 10. Přílohy

### Príloha 1: Prehľad otázok dotazníkového šetrenia

#### Úvod:

Vážení učitelé, jmenuji se Lenka Putalová a jsem studentkou magisterského studia Mezinárodní rozvojová studia na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dovolte mi se na Vás obrátit s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí diplomové práce Analýza potřeb učitelů při začleňování témat globálního rozvojového vzdělávání: Organizace ARPOK a její služby a produkty. Následující dotazník je členěn dle jednotlivých produktů a služeb ARPOKu. Prosím Vás o vyplnění dotazníku, který by Vám měl trvat přibližně 10 minut. Výsledky výzkumu by měly přispět k hlubšímu porozumění potřebám učitelů při začleňování témat globálního rozvojového vzdělávání a následné úpravě produktů a služeb ARPOKu.

Vaše odpovědi budou anonymní a získané údaje budou použity jenom pro účely této diplomové práce a pro organizaci ARPOK, která je iniciátorem tohoto výzkumu. Děkuji Vám za Váš čas a spolupráci.

V případě dalších otázek mě kontaktujte na e-mail adrese lenkaputalova@gmail.com nebo na telefonním čísle 775 492 532.

#### Začleňování globálních témat do výuky

##### Které předměty vyučujete?

.....

##### Na jaké škole vyučujete?

Základní škola	Gymnázium	Střední odborná škola	Jiné: ....
----------------	-----------	-----------------------	------------

##### Jaká je délka Vaší pedagogické praxe? (v letech)

.....

##### Která témata jsou pro Vás osobně důležitá v začleňování do výuky? (výběr více možností)

Globalizace	Chudoba a nerovnost, nízká vzdělanost, zdravotní problémy ve světě
Migrace ve světě	Podvýživa a hlad, potravinová bezpečnost
Mezinárodní instituce, světové hospodářství a obchodní vztahy	Zhoršující se životní prostředí
Lokální dimenze globálních problémů	Konflikty a násilí ve světě
Lidská práva	Rozvoj, humanitární pomoc a rozvojová spolupráce
Diskriminace a xenofobie	Jiné:
Demokracie a dobré vládnutí	

##### Jak často začleňujete globální témata do výuky?

Obvykle několikrát týdně	Přibližně jednou týdně	Jednou nebo dvakrát za měsíc	Méně než jednou měsíčně	Nezačleňuji	Jiné
--------------------------	------------------------	------------------------------	-------------------------	-------------	------

**Jakou formou realizuje Vaše škola výuku globálních témat? (více odpovědí)**

Projektové dny	Odborné přednášky
Výukové programy pro žáky	Zapojení do projektů (např. adopce na dálku, postavme školu v Africe)
Výstavy, exkurze	Jiné:
Začlenění do témat jednotlivých předmětů	

**Prostor na další poznámky a postřehy o začleňování globálních témat do výuky**

.....

## ARPOK

**Jak dlouho znáte ARPOK?**

Méně než rok	Více než 5 let
1-2 roky	Neznám
2-5 let	Jiné:

**Kde jste se dozvěděl/a o ARPOKu?**

Od kolegů	Od známých
Na školení, na semináři	Z vlastního zájmu
Na webových stránkách	Jiné: ....

**Co jste využil/a z nabídky ARPOKu ?**

Výukové programy	Výstavy
Tematické dny	Knihovna
Metodické příručky	Konference
Semináře	Jiné: ...
Konzultační centrum	

**Existuje nějaká další služba nebo další produkt, který by jste uvítal/a?**

.....

**Prostor na další poznámky a postřehy o produktech a službách ARPOKu**

.....

## Výukové programy

**Využila Vaše škola někdy výukový program ARPOKu ve výuce?**

Ano	Ne	Nevzpomínám si	Nevím
-----	----	----------------	-------

**Považujete výukové programy ARPOKu za užitečný způsob zařazování globálních témat do kurikula/vzdělávacího plánu?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Jiné
------------	----------	---------	-----------	------

**Proč?**

.....

**Myslíte si, že nabídka výukových programů ARPOKu je dostatečně široká?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Jiné
------------	----------	---------	-----------	------



Jsou oblasti či témata, ve kterých byste uvítal/a více programů, ze kterých byste si chtěl/a vybrat?

.....

**Vyhovuje Vám časová dotace 2x45min?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

**Je pro Vás jednoduché vyčlenit si dvě vyučovací hodiny z výuky?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

Jak se připravujete na realizaci výukových programů? Jsou nutné nějaké úpravy/reorganizace ve třídách?

.....

Jsou pro Vás náklady na výukový program přijatelné (cena výukového programu a cestovní náklady lektorů)? Informace o podmínkách pro realizaci výukového programu: <http://arpok.cz/pro-pedagogy/vyukove-programy/>

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

Prostor na další poznámky a postřehy o výukových programech

.....

Tematické dny

**Znáte nabídku tematických dní ARPOKu pro školy?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

**Využila Vaše škola už někdy tematický den organizovaný lektory ARPOKu?**

Ano	Ne	Nevzpomínám si
-----	----	----------------

**Je pro Vaši školu reálné začlenit do výuky program na čtyři vyučovací hodiny?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

Jsou témata tematických dnů ARPOKu užitečná pro žáky? <http://arpok.cz/pro-pedagogy/projektove-dny-2/>

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

Je nějaké téma či témata, která byste chtěl/a do nabídky tematických dnů doplnit?

.....

Je pro Vás (logisticky) náročné zorganizovat tematický den na Vaší škole (dostatek volných tříd, míchání žáků z více ročníků, dostatek učitelů, atd.)?

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

Co by Vám pomohlo při organizování tematických dnů? Uvítali byste nějaké změny? Jaké?

.....

**Je cena tematického dne přijatelná? (60 Kč/žák + cestovné při realizaci mimo Olomouc)**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

## Prostor na další poznámky a postřehy o tematických dnech

.....

## Metodické příručky

### Vlastníte Vy osobně nebo Vaše škola nějakou metodickou příručku ARPOKu?

ANYANA-děti a svět	Přihlížet nebo jednat?
Svět v jednom dni – rozvojová témata v projektových dnech	Příčiny a důsledky
Globální rozvojové vzdělávání trochu jinak – outdoorové a zážitkové hry	Na STOPĚ začleňování globálních témat do výuky
Poznáváme svět	Svět do všech předmětů
Jonáš cestuje	Jiné:

### Jak jste ji získali?

Na školení	Spolupracuji s ARPOKem, dostal/a jsem ji
Na semináři	Jiné:
Objednáním z internetu	

### Vyhovuje Vám nabídka témat, které metodiky obsahují?

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

### Jsou nějaká témata, která byste chtěl/a začlenit do metodických příruček?

.....

### Vyhovuje Vám struktura a forma metodických příruček?

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

### Proč?

.....

### Je něco dalšího, co by jste v metodických příručkách uvítal/a nebo doplnil/a?

.....

### Je něco, co by jste na nich změnil/a?

.....

## Prostor na další poznámky a postřehy o metodických příručkách

.....

## Semináře

### Zúčastnil/a jste se už nějakého semináře ARPOKu?

Ano	Ne	Nevzpomínám si
-----	----	----------------

### Vyhovovala Vám délka semináře?

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

### V jakém období školního roku byste uvítal/a semináře?

Září, říjen	Březen, duben
-------------	---------------

Listopad, prosinec	Květen, červen
Leden, únor	Jiné:

**Uvítal/a byste spíš dopolední, odpolední či celodenní semináře?**

Dopolední	Vícedenní
Odpolední	Jiné:
Celodenní	

**Je pro Vás jednoduché se semináře zúčastnit?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

**Co Vám brání v účasti na semináři?**

.....

**Považujete semináře ARPOKu za užitečné pro Vaše povolání?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

**Proč?**

.....

**Byly materiály, které jste na semináři dostal/a, využitelné ve výuce?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

**Byly pro Vás semináře inspirativní?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

**Sdílel/a jste s dalšími účastníky semináře své zkušenosti a příklady dobré praxe?**

Určitě ano	Spíš ano	Spíš ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	----------	---------	-----------	-------------------	------

**Prostor na další poznámky a postřehy o seminářích**

.....

Jiné:

**Sledujete webové stránky ARPOKu?**

Ano	Ne	Někdy
-----	----	-------

**Sledujete Facebook ARPOKu?**

Ano	Ne	Někdy
-----	----	-------

**Kontaktoval Vás někdy koordinátor ARPOKu emailem s nabídkou semináře/tematického dne/atd.?**

Ano	Ne	Nevzpomínám jsi
-----	----	-----------------

**Odkud získáváte informace o seminářích, publikacích nebo metodikách globálního rozvojového vzdělávání? (výběr možností)**

Od kolegů	Na facebooku
Od vedení školy	Z newsletteru organizací
Na portálu RVP	Nabídky často dostáváme z institucí přímo na e-mail školy
Na internetu	Jiné:
U neziskových organizací z oboru	

**Jste dostatečně informovaná/ý o možnostech dalšího vzdělávání v oblasti globálního rozvojového vzdělávání?**

Určitě ano	Spíše ano	Spíše ne	Určitě ne	Nedovedu posoudit	Jiné
------------	-----------	----------	-----------	-------------------	------

**Jaký další způsob vzdělávání byste uvítal/a?**

.....

**Prostor na další poznámky a postřehy:**

.....

**Pokud si přejete být informován/a o výsledcích výzkumu, uveďte prosím svůj e-mail. Výsledky Vám budou zaslány.**

.....

Závěr:

Velice Vám děkuji za vyplnění dotazníku a za Váš čas a energii. V případě dalších otázek mě kontaktujte na e-mailové adrese [lenkaputalova@gmail.com](mailto:lenkaputalova@gmail.com) nebo na telefonním čísle 775 492 532.

## Príloha 2: Prehľad otázok na pološtrukturované rozhovory

### Úvod:

- Na akej škole učíte?
- Koľko žiakov má približne škola?
- Aké predmety vyučujete?
- Aká dlhá je približne vaša pedagogická prax?

### 1. GLOBÁLNE TÉMY a ich ZARAĐOVANIE DO VÝUKY

- Čo si predstavíte pod pojmom globálne témy? Môžete mi uviesť príklad?
- Ktoré považujú za osobne dôležité. (Prečo?)
- Ako sa vám začleňujú do výuky? (Prečo?)
- Čo by sa muselo stať, aby globálne témy začleňovali jednoduchšie? (Prečo to tak (nie) je? Čo by ešte pomohlo?)
- Ako vyzerá príprava na hodinu s globálnou témou? (Môžete mi uviesť konkrétny príklad?)
- Z akých zdrojov čerpáte pri príprave výuky globálnych tém? (Sú dostačujúce? Kombinujete ich? Po ktorom zdroji siahate najčastejšie?)

### 2. PONUKA ARPOKU

#### A: VÝUKOVÉ PROGRAMY

- ;Využili ste niekedy takýto program?
- Aké témy by ste uvítali vo výukových programoch? (Sú nejaké témy, ktoré by sa hodili k profilu školy alebo aktuálnemu záujmu žiakov?)
- Čo by sa muselo stať, aby pre vás bolo jednoduchšie začleňovať výukové programy do výuky?
- Čo by pomohlo, aby pre vás boli jednoduchšie začleniteľné do výuky?

#### B: TEMATICKÉ DNI

- Využili ste niekedy tematický deň?
- Čo by vám pomohlo, aby ste na vašej škole mohli realizovať tematický deň, teda program na štyri vyučovacie hodiny? (Čo by to mohlo zmeniť?)
- Čo by vám uľahčilo realizovať tematický deň?
- Aké témy sú pre Vás vhodné na začlenenie na 4 vyučovacie hodiny? (Prečo? Existuje nejaká téma, ktorá by sa hodila k profilu vašej školy či žiakov? Aká je to?)

### **C: SEMINÁRE**

- Zúčastnili ste sa niekedy semináru ARPOKu?
- Bolo pre vás jednoduché sa zúčastniť semináru? (Čo vám v tom bránilo? Čo by vám pomohlo, aby ste sa mohli zúčastniť semináru?)
- V čom boli pre vás semináre užitočné? (V čom je to pre vašu prax prínosné?)
- Aké témy by ste uvítali? (Prečo?)
- Aká dĺžka semináru by vám vyhovovala? (Prečo?)

### **D: ĎALŠIE VZDELÁVANIE**

- Odkiaľ získavate informácie o seminároch, publikáciách alebo metodikách globálneho rozvojového vzdelávania?
- Existuje nejaký ďalší spôsob vzdelávania, ktorý by ste uvítali? (Čo by vám ešte pomohlo pri vzdelávaní sa o globálnych témach?)
- Čo by sa muselo stať, aby boli globálne témy súčasťou výuky? (Čo by vám pomohlo?)

Podakovanie za čas a ochotu. Možnosť zaslania výsledkov na e-mail.

### **Príloha 3: CD s prepismi a nahrávkami rozhovorov**

1. Rozhovor s respondentmi R1 a R2
2. Rozhovor s respondentom R3
3. Rozhovor s respondentom R4
4. Rozhovor s respondentom R5
5. Rozhovor s respondentom R6
6. Rozhovor s respondentom R7
7. Rozhovor s respondentmi R8, R9, R10 a R11
8. Rozhovor s respondentom R12
9. Rozhovor s respondentom R13
10. Rozhovor s respondentom R14

1. Nahrávka s respondentmi R1 a R2
2. Nahrávka s respondentom R3
3. Nahrávka s respondentom R4
4. Nahrávka s respondentom R5
5. Nahrávka s respondentom R6
6. Nahrávka s respondentom R7
7. Nahrávka s respondentmi R8, R9, R10 a R11
8. Nahrávka s respondentom R12
9. Nahrávka s respondentom R13
10. Nahrávka s respondentom R14