

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Katedra rozvojových a environmentálních studií



Veronika Petrová

Bakalářská práce

Možnosti propojení globálního rozvojového vzdělávání s konceptem venkovní výuky

Vedoucí práce: Mgr. Helena Nováčková

Olomouc 2022

BIBLIOGRAFICKÁ IDENTIFIKACE

Jména a příjmení autorky: Veronika Petrová

Název bakalářské práce: Možnosti propojení globálního rozvojového vzdělávání s konceptem venkovní výuky

Pracoviště: Katedra rozvojových a environmentálních studií

Studijní obor: Mezinárodní rozvojová a environmentální studia

Forma studia: prezenční

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Helena Nováčková

Rok obhajoby bakalářské práce: 2022

Abstrakt: Bakalářská práce ve své teoretické části charakterizuje dále diskutované pojmy, konkrétně globální rozvojové vzdělávání a venkovní výuku. Též vymezuje jejich pozici v rámci českého vzdělávacího systému. Dále jsou v práci rozpracovány společné principy, cíle, témata a výukové metody obou vzdělávacích přístupů. Na základě analýzy společných prvků jsou zhodnoceny možnosti propojení globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky. Cílem praktické části bylo vytvořit výukovou lekci, která v sobě bude propojovat prvky obou přístupů. Výstupem praktické části je tematický den pro žáky 5.-6. tříd základních škol na vybraná globální rozvojová témata, který se odehrává ve venkovním prostředí při aplikaci společných výukových metod.

Klíčová slova: vzdělávání, globální rozvojové vzdělání, venkovní výuka, učení venku

BIBLIOGRAPHICAL IDENTIFICATION

Author's first name and surname: Veronika Petrová

Title of the bachelor thesis: Possibilities of connecting international development education with the concept of outdoor education

Department: Department of Development and Environmental Studies

Field of study: International Development and Environmental Studies

Form of study: present

Supervisor: Mgr. Helena Nováčková

Year of the defense of the bachelor thesis: 2022

Abstract: In its theoretical part, the bachelor's thesis characterizes the concepts discussed below, namely global development education and outdoor teaching. It also defines its position within the Czech education system. Furthermore, the work develops common principles, goals, topics, and teaching methods of both educational approaches. Based on the analysis of common elements, the possibilities of connecting global development education and outdoor teaching are evaluated. The aim of the part was to create a practical teaching lesson that will combine the elements of both approaches. The output of the practical part is a thematic day for students 5.-6. primary school classes on global development issues that take place in the outdoor environment through the application of common teaching methods.

Key words: education, global development education, outdoor education

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Veronika PETROVÁ**
Osobní číslo: **R19430**
Studijní program: **B0588A330001 Mezinárodní rozvojová a environmentální studia**
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová a environmentální studia**
Téma práce: **Možnosti propojení globálního rozvojového vzdělávání s konceptem venkovní výuky.**
Zadávací katedra: **Katedra rozvojových a environmentálních studií**

Zásady pro vypracování

Teoretická část –Místo globálního rozvojového vzdělávání a environmentální výchovy v našem vzdělávacím systému. Jak vzdělávat pro budoucnost?

Venkovní výuka jako jeden z

inovativních přístupů k současnému vzdělávání. Jaké jsou možnosti propojení konceptu GRV a venkovní výuky?

Praktická část –Tvorba a realizace výukové outdoor lekce na zvolené téma globálního rozvojového vzdělávání.

Rozsah pracovní zprávy: **10 – 15 tisíc slov**
Rozsah grafických prací: **dle potřeby**
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

Příčiny a důsledky: témata globálního rozvojového vzdělávání v historických souvislostech pro 2. stupeň ZŠ a SŠ. Olomouc: ARPOK, 2015. ISBN 978-80-906162-0-2.

DANIŠ, Petr. Tajemství školy za školou: proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2019. ISBN 978-80-7212-638-5.

Hruška J.; Globální a environmentální výchova na pobytových akcích (Manuál nejen pro učitele). Ekocentrum PALETA, Pardubice 2005

KŘÍŽ, Martin, Hana MIKULICOVÁ, Jiří NEŠPOR, Petra PITELKOVÁ a Jiří VORLÍČEK. Venkovní výuka: metodika pro učení přírodou. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání Brno, příspěvková organizace, 2019. ISBN 978-80-88212-21-8.

MÁCHAL, Aleš, Helena NOVÁČKOVÁ a Lenka SOBOTOVÁ. Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87604-01-4.

ŠTĚPNIČKOVÁ, Kateřina. Globální rozvojové vzdělávání trochu jinak –outdoorové a zážitkové hry. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, 2011. 128 s. ISBN 978-80-260-0229-1.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Helena Nováčková**
Katedra rozvojových a environmentálních studií

Datum zadání bakalářské práce: **27. dubna 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **22. dubna 2022**

L.S.

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.
děkan

doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a veškeré použité zdroje jsou uvedeny v seznamu zdrojů.

V Olomouci dne: _____

Veronika Petrová

Upřímné poděkování patří Mgr. Heleně Nováčkové, vedoucí této práce, která mě svým pedagogickým přístupem a životním postojem inspirovala pro téma globální a environmentální vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

BOV	badatelsky orientovaná výuka
EV	environmentální výchova
FoRS	České fórum pro rozvojovou spolupráci
GRV	globální rozvojové vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí České republiky
MŽP	Ministerstvo životního prostředí České republiky
NNO	nevládní nezisková organizace
NPI	Národní pedagogický institut České republiky
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SDGs	Cíle udržitelného rozvoje (Sustainable Development Goals)
VMEGS	Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

SEZNAM GRAFICKÝCH PŘÍLOH

Tab. č. 1 - Příklady zařazení globálních rozvojových témat do výuky

Tab. č. 2 - Příklady výuky na školní zahradě na 1. stupni ZŠ, včetně zařazení do vzdělávacích oblastí RVP

Tab. č. 3 - Společné průniky globálního rozvojového vzdělávání a environmentální výchovy

Tab. č. 4 - Organizace tematického dne

Obr. č. 1 - Společné průniky globálního rozvojového vzdělávání a environmentální výchovy

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	8
SEZNAM GRAFICKÝCH PŘÍLOH	9
OBSAH.....	10
ÚVOD	12
CÍL A METODIKA PRÁCE	13
1. GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	15
1.1. Oficiální dokumenty GRV v České republice.....	15
1.2. Aktuální východiska GRV	15
1.3. Principy, cíle a témata GRV.....	15
1.4. Metodologie.....	16
1.5. Postavení GRV v českém vzdělávacím systému.....	16
1.5.1. Průřezová témata	17
1.5.2. Zařazení GRV do průřezových témat RVP ZV.....	17
1.6. Způsoby začleňování GRV do výuky.....	18
1.6.1. Role nevládních neziskových organizací	19
2. VENKOVNÍ VÝUKA.....	20
2.1. Vymezení a cíle venkovní výuky.....	20
2.1.1. Metodický přístup.....	20
2.2. Význam venkovní výuky.....	21
2.3. Postavení venkovní výuky v českém vzdělávacím systému	22
2.3.1. Venkovní výuka v oficiálních dokumentech v České republice	22
2.3.2. Školní zahrady a pozemky.....	23
2.3.3. Další instituce zajišťující venkovní výuku	24
2.4. Bariéry venkovní výuky	24
3. SPOLEČNÉ PRINCIPY, CÍLE, TÉMATA A METODY GRV A VENKOVNÍ VÝUKY	26
3.1. GRV a environmentální výchova.....	26
3.2. Společné principy GRV a venkovní výuky	27
3.3. Společné cíle	27
3.4. Společná témata	28
3.5. Společné výukové metody	28
3.5.1. Výběr společných výukových metod	29
4. VÝCHODISKA K TVORBĚ VÝUKOVÉ LEKCE	32
4.1. Cíle a cílová skupina	32

4.2.	Témata.....	33
4.3.	Základní model učení a použité metody	33
4.3.1.	Modely učení.....	33
4.3.2.	Použité metody	34
5.	ORGANIZACE TEMATICKÉHO DNE.....	35
6.	TEMATICKÝ DEN	36
6.1.	Co jsou globální problémy?	36
6.2.	Lékařská péče	36
6.3.	Špatný přístup k pitné vodě.....	36
6.4.	Moře plné plastů	37
6.5.	Kácení tropických deštných lesů	37
6.6.	Co jsem dnes dozvěděl nového?	37
7.	DISKUZE	38
7.1.	MOŽNOSTI PROPOJENÍ GRV A VENKOVNÍ VÝUKY V NAŠEM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU.....	38
7.2.	JE NA TAKOVÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ NAŠE ŠKOLSTVÍ PŘIPRAVENO?.....	39
8.	ZÁVĚR	41
	ZDROJE	42
	PŘÍLOHY	50

ÚVOD

„Vzdělání je to, co nám zůstane, když zapomeneme všechno, co jsme se naučili ve škole,“ napsal o důležitosti vzdělání jeden z nejvýznamnějších českých spisovatelů Karel Čapek. Vzdělání není jen o znalostech, je také o schopnostech orientovat se ve světě, porozumět jeho fungování a provázanosti, umět přemýšlet v souvislostech a dívat se na problémy kriticky. Být vzdělaný znamená také získat dovednosti, s jejichž pomocí dokážeme pozitivně ovlivnit současný i budoucí svět. Vzdělaný člověk si je vědom svého podílu odpovědnosti za to, jak se nám dnes žije a jednou žít bude. Se získáním všech vyjmenovaných kompetencí nám může pomoci vzdělávání.

České školy dbají spíše na výkon a srovnávání. Je důležitější pamatovat si spoustu holých neucelených informací než porozumět kontextu. Jenže jaká bude hodnota těchto informací v budoucnosti? Jak mohou žáky pouhé informace připravit na život ve světě, o kterém toho zatím mnoho nevědí? Jakou podobu by mělo mít české vzdělávání, aby žáci získali dovednosti, které jim napomohou uspět? Jakým způsobem by na dynamický rozvoj, provázanost světa a celou řadu krizí měla reagovat škola?

V bakalářské práci budou představeny dva vzdělávací proudy, které přinášejí do českých škol moderní inovativní prvky – globální rozvojové vzdělávání a venkovní výuka.

Úvodní kapitola popisuje globální rozvojové vzdělávání (GRV), které předává žákům kompetence pro život v dnešním globalizovaném světě. GRV podporuje žáky ve vytváření vlastních postojů a názorů na významné globální otázky. Venkovní výuka je oproti GRV přístup spíše lokální, který rozvíjí u žáků vztah k přírodě a životnímu prostředí s důrazem na jejich osobní prožitek. O jejich cílech, přínosech, metodách i formách pojednává druhá kapitola.

Na první pohled mohou GRV a venkovní výuka působit nesourodě. Oba proudy spojuje myšlenka učení v souvislostech a směřování k udržitelnému rozvoji. Podrobná analýza společných prvků obou vzdělávacích proudů je obsahem třetí kapitoly.

Poznatky budou rozpracovány v praktické části začínající čtvrtou kapitolou práce. Kapitola popisuje východiska k tvorbě praktické části a použité vzdělávací modely a metody. Výstupem praktické části je výuková lekce v podobě tematického dne rozpracována v páté a šesté kapitole. Tematický den v sobě kombinuje prvky a vzdělávací metody globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky. Jako cílová skupiny byli zvoleni žáci 5.-6. tříd základní školy. Právě přelom mladšího a staršího školního věku se doporučuje pro první výraznější zařazení globálních rozvojových témat do výuky.

Tématem výukové lekce jsou čtyři konkrétní globální problémy, které budou představeny na samostatných stanovištích. Celý tematický den prolíná myšlenka provázanosti současného světa. Cílem výukové lekce je žákům předat myšlenky odpovědnosti za své okolí, za svět, ve kterém žijeme. Zaštiťující myšlenka celého tematického dne je směřování k udržitelnému rozvoji a udržitelné společnosti. Vytvořená výuková lekce může být využita učiteli na základní škole jako forma začlenění globálních rozvojových témat do výuky. Pracovat s ní mohou i ekologická/environmentální centra či volnočasové oddíly pro mládež.

CÍL A METODIKA PRÁCE

Cílem této bakalářské práce je popsat možnosti propojení globálního rozvojového vzdělávání s konceptem venkovní výuky. V souladu s cílem práce je naformulována i hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou možnosti propojení globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky v rámci českého vzdělávacího systému?

Hlavní výzkumná otázka je dále rozvinuta vedlejší výzkumnou otázkou:

Jaké podmínky musí být splněny, aby bylo možné tvrdit, že k propojení došlo?

Při psaní teoretické části bakalářské práce byla využita metoda analýzy odborné literatury. Metoda byla autorkou zvolena po zvážení všech aspektů práce, tedy tématu, rozsahu, výzkumné otázky a zvoleného cíle. Práce je členěna do 6 kapitol, přičemž první 4 kapitoly jsou teoretického rázu. Pátá a šestá kapitola patří do praktické části práce a představují již zmiňovaný tematický den, při jehož přípravě byly aplikovány metody kritického myšlení.

U zpracování teoretické části jsem vycházela jak oficiálních dokumentů Ministerstva zahraničních věcí, Ministerstva životního prostředí, Národního institutu pro vzdělávání, Národního ústavu pro vzdělávání, tak i z odborných publikací a článků J. Činčery, Z. Váchy, J. Miléřové, P. Daniše, J. Nováčkové, T. Feřteka a dalších autorů. Čerpala jsem také z publikací a metodik vydaných organizacemi Lipka, Člověk v tísni, ARPOK, Nadace Proměny Karla Komárka nebo FoRS.

Při tvorbě praktické části práce jsem vycházela ze svých vlastních zkušeností s lektorováním denních výukových programů v Centru ekologických aktivit města Olomouce – Sluňákov. Využila jsem také své poznatky o globální problematice získané v průběhu studia oboru Mezinárodní rozvojová a environmentální studia. Právě provázanost globální a environmentální problematiky v rámci mého oboru mi byla inspirací pro výběr tématu bakalářské práce. Přínosná mi byla také praxe v organizaci ARPOK, kde jsem měla možnost se blíže seznámit s metodickými materiály. Dílčí problémy praktické části byly konzultovány s Mgr. Helenou Nováčkovou a Mgr. Romanou Pálkovou.

TEORETICKÁ ČÁST

1. GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

V úvodní kapitole bude charakterizován pojem globální rozvojové vzdělávání, které se u nás objevuje v rámci změn ve vzdělávací politice po roce 1989. O jeho cílech, principech, metodologii a začlenění do oficiálních dokumentů i běžné výuky pojednávají následující podkapitoly.

1.1. Oficiální dokumenty GRV v České republice

Globální rozvojové vzdělávání je propojení znalostí, dovedností, postojů a cílů terminologicky starší Globální výchovy a Rozvojového vzdělávání (Sobotová, 2012). Globální výchova má dnes postavení zastřešující disciplíny různých oborů (*Vzdělávání o lidských právech, Interkulturní vzdělávání, Výchova k míru a prevence konfliktů, Globální rozvojové vzdělávání, Environmentální výchova a Výchova k občanství*) (Nádvorník & Volfová, 2004). Rozvojové vzdělávání se zabývá otázkami mezinárodního dění a globálními problémy, které přímo souvisí se životem obyvatel chudých států. Důraz je kladen na posílení solidarity (Sobotová, 2012). Dříve bývalo rozvojové vzdělávání chybně chápáno jako jiné označení pro globální výchovu. (Nádvorník & Volfová, 2004).

Termín globální rozvojové vzdělávání byl navržen kolektivem autorů při přípravě podkladů k *Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015* (MZV, 2011). *Strategie* obsahovala první oficiální definici, cíle, principy a postoje GRV, jež jsou vytvořeny v souladu se zahraniční rozvojovou spoluprací ČR. Drobné úpravy přinesla *Aktualizace pro období 2016–2017*, výraznější obměny poté aktuálně platná *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech 2018–2030*. (MZV, 2016; MZV, 2018)

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

1.2. Aktuální východiska GRV

V současnosti jsou hlavním východiskem GRV *Cíle udržitelného rozvoje (Sustainable Development Goals – SDGs)* Těchto 17 cílů a 169 specifických podcílů se zabývá všem oblastem lidského života. SDGs patří pod *Agendu pro udržitelný rozvoj 2030 OSN* (MŽP, 2016). Cíle byly navrženy tak, aby přispívaly k utváření udržitelného světa (Skalická, 2020). Podrobnosti o zapojení České republiky do programu jsou rozpracovány ve *Strategickém rámci České republiky 2030*. (Skalická & Miléřová, 2017; MŽP, 2017)

Globální rozvojové vzdělávání je významnou součástí Strategického rámce. Jeho úloha je seznámit občany se SDGs a konceptem udržitelného rozvoje srozumitelnou formou a motivovat je k osvojení si dovedností a kompetencí potřebných při řešení globálních výzev. (MZV, 2018)

1.3. Principy, cíle a témata GRV

Globální rozvojové vzdělávání lze charakterizovat prostřednictvím jeho základních principů:

- globální odpovědnost – „zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žijeme“
- participace – „účast na řešení problémů a konfliktů“
- partnerství – „spolupráce a rovnocenné partnerství mezi aktéry, státními i nestátními“
- solidarita – „solidarita s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a ochota jim pomoci“

- vzájemná propojenost – „*vnímání současného světa jako celky a hledání souvislostí mezi místním, regionálním i celosvětovým děním*“
- otevřenost a kritické myšlení – „*otevřený a kritický přístup k informacím a názorům, schopnost morálního úsudku a rozhodnutí na základě informovaného zdroje*“
- sociální spravedlnost – „*aktivní podpora dodržování lidských práv a prosazování rovných příležitostí pro všechny*“
- udržitelný rozvoj – „*přizpůsobení životního stylu potřebě zachování a zlepšení kvality životního prostředí pro příští generace*“ (MZV, 2011)

GRV se zabývá několika tematickými oblastmi. Hlavní téma jsou propojenost světa a jeho vzájemná závislost, rozmanitost světa, životní prostředí, chudoba a nerovnost, lidská práva, mír a řešení konfliktů s důrazem na jejich provázanost (MVZ, 2018). Cíle jsou podrobně rozpracovány v samostatných oblastech s ohledem na cílovou skupinu: Formální vzdělávání, Neformální vzdělávání, Osvětové aktivity, Budování kapacit a Propojení GRV s dalšími politikami a oblastmi (MZV, 2018). Významným tématem GRV je vzdělávání k udržitelnému rozvoji (Opalecká, 2020).

Globální rozvojové vzdělávání se nesnaží jedincům informace o globálních problémech pouze předat, ale rozvinout u nich hlubší poznání a porozumění (Bán et al., 2018). Schopnost kriticky přemýšlet, uvědomovat si lokální a globální provázanosti současného světa a převzít za své jednání odpovědnost, umožní jedinci stát se globálním občanem (Skalická & Miléřová, 2020).

Cílová skupina GRV jsou pro formální vzdělávání žáci a studenti na všech vzdělávacích stupních a pedagogičtí pracovníci. Pro neformální vzdělávání to jsou děti, mládež, pedagogové a vychovatelé v zařízeních pro zájmové vzdělávání a zaměstnanci nestátních neziskových organizací, podnikových sférách, veřejné správě a sdělovacích prostředcích. (MZV, 2011)

Kompetence, které GRV u žáka rozvíjí jsou především schopnost práce a porozumění textu, komunikace, kritické a kreativní myšlení a samostatné řešení problémů (Bán et al., 2018).

1.4. Metodologie

Globální rozvojové vzdělávání vychází z konstruktivistického přístupu ke vzdělávání, který vnímá žáka jako aktivního tvůrce svého poznání (Novotná, 2018). Konstruktivistický přístup předpokládá, že žák do výuky vstupuje s předchozími představami nebo znalostmi o tématu, tzv. prekoncepty (Hornová, 2008). Během výuky žák získává nové poznatky, které porovnává s původními. Liší-li se prekoncepty od nových informací, žák hledá nová řešení. Výsledkem procesu je aktivní učení (Kříž et al., 2019).

GRV ve své výuce využívá participativní metody, typicky brainstorming, diskusi, myšlenkovou mapu, práci s textem, skupinovou práci, projektové vyučování nebo simulační hry. (Karvánková et al, 2015; Zelenková, 2010)

Právě simulační hry jsou při výuce o globálních rozvojových tématech vyhledávané a využívané. Simulační hra funguje na principu rozdělení smyšlených rolí mezi žáky a sehrání simulované akce. Úkolem žáků je chovat se, reagovat a řešit situace způsobem, jaký předpokládají u své postavy. Simulační hry učí žáky podívat se na situaci z jiného úhlu a vžít se do pozice jiného člověka. Simulační hry jsou vhodný způsob, jak zprostředkovat žákům život a pocity lidí v jiné části světa. Cílem je u žáka rozvinout solidaritu, hodnoty a postoje. (Nováková, 2018)

1.5. Postavení GRV v českém vzdělávacím systému

Tato kapitola se věnuje postavení globálního rozvojového vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Podkapitola 1.5.1 Průřezová témata se zaměřuje na obecnou charakteristiku průřezových témat. V podkapitole

1.5.2 Zařazení GRV do průřezových témat RVP ZV bude vysvětlena pozice globálního rozvojového vzdělávání ve vztahu k průřezovým tématům v českém vzdělávacím systému.

1.5.1. Průřezová témata

Globální problémy a otázky jsou do českého vzdělávacího systému začleněny formou tzv. průřezových témat zahrnutých v Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) (Sequensová, 2015). V českém vzdělávacím systému se rozlišuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, základní umělecké vzdělávání, gymnázia, střední odborné vzdělávání, speciální vzdělávání a pro oblast informatiky a informačních a komunikačních technologií (MŠMT, 2020). Pro účely této práce byla zvolena varianta pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Průřezová témata reflektují aktuální otázky ve společnosti (Čáp et al, 2013). Jsou navržena tak, aby vedla žáky k osobnostnímu rozvoji a napomáhala jim s utvářením vlastních postojů a hodnot (Bartošek et al., 2021).

Okruhy průřezových témat pro základní vzdělávání jsou *Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova*. Okruhy procházejí napříč vzdělávacími oblastmi, čímž umožňují mezipředmětové propojení. Všechny okruhy musí být povinně zahrnuty do výuky, ale nemusí se objevit v témže roce. (Bartošek et al., 2021)

V České republice neexistuje výzkum, který by se zabýval otázkou, nakolik učitelé zahrnují průřezová témata do výuky. RVP ZV míru ani způsob zařazení do výuky nestanovuje. Průřezová témata mohou být náplní konkrétních předmětů, procházet každodenní výukou nebo mít formu tematických dnů (Bartošek et al., 2021; Činčera, 2009).

V následujících letech proběhne velká revize RVP ZV (Čiháková & Kubcová, 2020). Pro prvotní přezkoumání aktuálního nastavení průřezových témat byla vytvořena pracovní skupina. Výzkumná zpráva uvádí jako problematické samotné slovo *téma*, neboť průřezová témata odpovídají svým nastavením spíše přístupům. Chybí též skupinová shoda jak a zda vůbec témata do výuky začlenit. Jednou z navrhovaných změn je úplné vypuštění některých průřezových témat a vytvoření nových (MŠMT & NPI ČR, 2022).

Vzdělávací plány jsou dnes přeplněné, učitelé se potýkají s přetížením administrativou a tlakem na výkon, ze strany vzdělávacího systému, vedení školy i od rodičů (Skalická & Miléřová, 2017). Jedním z důsledků je nepřipravenost a nejistota učitelů při výuce průřezových témat, jejichž příprava a učení je náročnější na čas. U aktuálního nastavení kurikul chybí jasně předpokládaný cíl výuky. Přitom přesně určený měřitelný cíl není u průřezových témat prioritou. Jejich dopad by měl být především na rozvoj žákových hodnot a postojů, které lze stěží objektivně hodnotit (Čápková et al., 2022).

1.5.2. Zařazení GRV do průřezových témat RVP ZV

Globální rozvojové vzdělávání svým širokým tematickým záběrem prochází všemi okruhy průřezových témat (Sequensová, 2015; Bán et al., 2018; Karvánková et al., 2015). V RVP ZV se řadí pod okruh *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (VMEGS) (Miléřová, 2015; Belhová et al., 2009). Cíle a témata GRV a VMEGS se částečně překrývají s rozdílem, že VMEGS se profiluje převážně na evropské otázky (Skalická & Miléřová, 2017).

Témata VMEGS jsou mezi učiteli vnímána jako obtížná a těžce uchopitelná. Obdobná je situace u zařazení globálního rozvojového vzdělávání. Učitelé narážejí na vlastní nejistotu učit o komplexních globálních tématech. Mnoho z nich nezná možnosti metodické podpory. Dle šetření Českého fóra pro rozvojovou spolupráci (FoRS) by učitelé uvítali „*ucelenější začlenění GRV do výuky ve všech předmětech a materiály, které by ukazovaly větší propojenost mezi předměty.*“ (Skalická & Miléřová, 2017, s.24)

1.6. Způsoby začleňování GRV do výuky

GRV lze na základě jeho širokého tematického záběru implementovat téměř do všech předmětů (Stará, 2016; Bán et al., 2018).

Předmět	Téma	Název lekce
občanská výchova, zeměpis, přírodopis	Klimatická změna	Jak ovlivňujeme klima?
občanská výchova	Dětská práce, Lidská práva, Odpovědná spotřeba	Když nákup promluví
matematika	Rovnost mužů a žen, Právo na rovné pracovní příležitosti a respekt k jinakosti	Hod kostkou
informatika	Globalizace a propojenost světa	Proč jsem nemocný?
český jazyk a literatura	Globalizace, Sociální zodpovědnost, Cíle udržitelného rozvoje	Jste také superhrdinou či superhrdinkou?
Zeměpis	Klimatická změna, Spotřeba a výroba, Zdraví a kvalita života	Když krávy říkají záhada

Tabulka 1. Příklady zařazení globálních rozvojových témat do výuky. (Heidrichová et al., 2019; Krajčířová et al., 2021)

Podle průzkumu programu Varianty¹ praxe ukazuje tendence učitelů vyučovat o jednotlivých složkách GRV, např. lokální, ekologická nebo globální témata, bez důrazu na provázanost (Novotná, 2016; Rusek, 2015). Právě nahlížení na současný svět jako na provázaný celek je elementárním principem GRV (MZV, 2018). Výzkum Centra občanského vzdělávání uvádí, že důvody, proč učitelé zařazují globální rozvojová témata do výuky, jsou dva, a to osobní nebo naopak ryze pragmatické.

Osobní motivace učitelů vzdělávat o globálních tématech se přirozeně liší. Nejčastějším důvodem je osobní zkušenosti s některým z témat získaná například cestováním. Část učitelů zařadí globální témata do výuky, protože jsou povinnou součástí vzdělávacího plánu (Hrubeš et al., 2014). Dodnes neproběhly průzkumy, které by se mírou implementace globálních témat do výuky zabývaly, přesto lze očekávat, že část pedagogů se jim nevěnuje vůbec.

Globální rozvojová témata, která se ve školách objevují, jsou globalizace, lidská práva nebo globální problémy. Opomíjená zůstává humanitární pomoc a rozvojová spolupráce (Hrubeš et al., 2014). Ze všech průřezových témat dostává ve výuce nejvíce prostoru environmentální/ekologická tematika (ČŠI, 2016; Skalická et al., 2020; Novotná, 2016; Stará, 2016). Podle průzkum *České klima 2021: Výzkumný report pro nejmladší, 15-20 let* se studenti ve věku 15-20 let „méně než ostatní považují za ochránce přírody a ekology.“ (Krajhanzl, 2021, s.4) Z výsledku není zřejmé, jestli jsou environmentální témata předávána nezajímavě nebo jsou pro žáky a studenty málo atraktivní.

¹ Varianty jsou vzdělávací program společnosti Člověk s tísní fungující od roku 2001. Cílem programu je vést žáky a studenty k porozumění globálním souvislostem a odpovědnosti, respektu k sobě a druhým. Program vychází z hodnot úcty, odpovědnosti, svobody, partnerství a důvěry v potenciál každého člověka. Významný program je Světová škola, do kterého se zapojilo téměř 4 000 škol. (Člověk v tísní, 2022)

Pohled na svět si žáci dnes běžně utvářejí skrze sociální sítě. Podle některých učitelů² je zájem žáků o výuku téměř nulový a vnímání světa spíše zkratkovité. Mnohým žákům také chybí schopnost přemýšlet kriticky a v souvislostech (Hrubeš et al., 2014). Schopnost kritického myšlení a myšlení v souvislostech patří mezi základní kompetence GRV (MZV, 2018)

ForS doporučilo „*systematicky zavádět témata a metodiky GRV do přípravy učitelů.*“ (Milěřová, 2015, s.7) Činnost České školní inspekce přinesla závěr, že metody podněcující aktivní participaci žáků, jsou ve školách využívány zcela minimálně (Skalická et al., 2020; Hrubeš et al., 2014) a doporučila:

- věnovat se ve větší míře tématům souvisejícím s propojeností světa, aktuálním děním a problematikou rozvoje
- využívat ve větší míře aktivizující metody a formy výuky
- zavést ve školách funkci koordinátora pro začleňování globálních a rozvojových témat (ČŠI, 2016)

1.6.1. Role nevládních neziskových organizací

Nevládní neziskové organizace (NNO) jsou významný aktér v implementaci globálního rozvojového vzdělávání do českého vzdělávacího systému (Sequensová, 2015; Antošová, 2008). NNO mohou školy využít jako zprostředkovatele rozvojových témat formou školení a seminářů pro učitele nebo prostřednictvím metodických a výukových materiálů (Antošová, 2008; Skalická & Milěřová, 2017). Spolupráce školy nebo pedagoga s NNO může být jednorázová i dlouhodobá. Mnoho vzdělávacích programů lze dokonce absolvovat online (Člověk v tísni, 2022).

Významnou pozici si NNO získaly, kvůli své schopnosti ovlivňovat vzdělávací systém zdola i shora. Vliv zezdola vychází ze spolupráce se školami. Zároveň bývají NNO přizvány k tvorbě strategických dokumentů v roli experta na problematiku. (Sequensová, 2015)

Školy reagují na poptávku rodičů. Podle reprezentativního výzkumu *Česká veřejnost a změna klimatu 7 z 10 českých občanů podporuje „zavedení výuky o změně klimatu a ochraně klimatu na všech základních a středních školách.“* (Krajhanzl et al., 2021, s.82) V posledních letech se tak objevují školy, které se aktivně zapojují do množství projektů nebo podporují žáky ve vlastní iniciativě. Na druhé straně i dnes lze nalézt školy, na kterých výuka o globálních rozvojových tématech neprobíhá. NNO se svými aktivitami snaží o osvětu veřejnosti v globálních otázkách a začleňování globálního rozvojového vzdělávání do všech škol (Sequensová, 2015).

Mezi významné nevládní neziskové organizace v České republice patří Člověk v tísni s programem Varianty, NaZemi, ARPOK, M.O.S.T., INEX, ADRA. (Globální rozvojové vzdělávání, 2022)

² Reprezentativní výzkum organizace ARPOK, kterého se zúčastnilo 47 učitelů.

2. VENKOVNÍ VÝUKA

„Potenciál přírody a okolí školy je nevyčerpatelný. Je to učebnice, kterou můžeme otevřít kdykoliv a kdekoliv. Stačí se dívat, poslouchat, vnímat, ptát se, hledat odpovědi.“ (Kříž et al., 2019, s.6) Těmito poetickými slovy popsal venkovní výuku Jiří Vorlíček, metodik Lipky³ a koordinátor Venkovní výuky. Následující kapitoly představují vzdělávací koncept venkovní výuky její vymezení, cíle, cílovou skupinu a vyučovací metody.

2.1. Vymezení a cíle venkovní výuky

V České republice nebyla doposud pro výuku venku stanovena jednotná definice a označení. (Kolářová et al., 2022) V literatuře se objevuje několik obdobných pojmenování – venkovní učení, venkovní výuka, outdoor výuka, učení venku, učení venku v přírodě nebo terénní výuka (Daniš, 2018; Chmelová, 2021). Pro účely této práce bude používán pojem venkovní výuka.

Pro účely této práce budeme chápat venkovní výuku jako vyučování, které probíhá ve venkovním prostředí a aktivně a dlouhodobě ho začleňuje do procesu učení skrze vnímání přírodních a společenských procesů (Vácha & Ditrich, 2021; Kolářová et al., 2022). V širším pojetí lze pod venkovní výukou zahrnout také vyučování, které probíhá ve městech nebo obcích, např. projekty ve spolupráci s místní komunitou, pokud se odehrává venku (Daniš, 2018).

Venkovní výuku lze blíže specifikovat jako výuku na školním pozemku, v blízkosti školy nebo ve vzdálenějších místech, kam může třída pohodlně dojít pěšky či dojet městkou hromadnou dopravou. Venkovní výuka může mít formu několika vyučovacích hodin, celodenního výletu nebo několikadenní pobytové akce. Prostředím pro venkovní výuku může být park, pole, les, louka nebo zahrada. Jako venkovní výuku nechápeme výuku ve venkovní učebně, která probíhá obdobně jako výuka uvnitř pouze s tím rozdílem, že žáci jsou venku. Venkovní výukou není ani procházka po ulici podél silnice nebo centrem města. (Daniš, 2018)

Venkovní výuka se doporučuje pro žáky 4. – 7. tříd základní školy a příslušným ročníkům víceletých gymnázií (Kříž et al., 2019). Její cíle jsou:

- Umožnit žákům učit se ve venkovním reálném prostředí a zvýšit tím smysluplnost a propojenost informací ze školního kurikula.
- Rozvíjet a prohlubovat vztah žáků k místům, v nichž žijí.
- Vnímat, zkoumat a hodnotit ekologické a environmentální souvislosti v přírodě.
- Motivovat žáky a učitele k aktivnímu učení (se) ve venkovním prostředí. (Kříž et al., 2019)

2.1.1. Metodický přístup

Metodický cyklus venkovní výuky tvoří pět na sebe pevně navazujících kroků – Evokace, Senzitivita a prožitek, Bádání, Hledání souvislostí a Reflexe. Téma, prostředí a aktivity jsou voleny s ohledy na potřeby a specifika vyučované skupiny (Kříž et al., 2019). Metodický přístup venkovní výuky vychází z konstruktivistické pedagogiky, která je popsána v kapitole 1.4 Metodologie.

Inspirací pro metodický přístup venkovní výuky bylo souvislostní učení, které dbá na myšlení a jednání v souvislostech (Kříž et al., 2019). Smyslem souvislostního učení je, aby žák poznával ekosystémy jako celek, vnímal provázanost přírodních, kulturních a společenských vztahů a uvědomoval si svůj podíl odpovědnosti za život budoucích generací (Hornová, 2008).

³ Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání je jedna z největších a nejstarších organizací v České republice, které se věnují environmentální výchově, vzdělávání a osvětě dětí, mládeže a dospělých. (Lipka, 2022)

Venkovní výuka v sobě nese také prvky badatelsky orientované výuky (BOV) (Kříž et al., 2019). Žák při ní získává nové poznatky a dovednosti prostřednictvím badatelských aktivit a metod (zkoumání, experiment, měření, pozorování). Žák se učí aktivně a téměř samostatně poznávat a objevovat skutečnosti. Tím rozvíjí BOV jeho postoje, vnímání a myšlení (Dostál, 2015). U starších žáků podporuje rozvoj kritického myšlení (Vácha, 2015).

Podle zvoleného tématu probíhá výuka venku v konkrétním přírodním prostředí, často v blízkosti školy. Princip vázání na místo má venkovní výuka společný s místně zakotveným učením. Místně zakotvené učení je přístup k výuce, který využívá přírodní, kulturní a další různé aspekty místního prostředí. Žáci dostávají možnost objevovat přírodu v jejich nejbližším okolí (Borovinová et al., 2020). Rozdíl mezi venkovní výukou a místně zakotveným učením je přístup k zapojení se do komunitních projektů. Těch se žáci v rámci venkovní výuky neúčastní (Kříž et al., 2019). Oba přístupy spojuje princip vzdělávání pro udržitelný rozvoj (Borovinová et al., 2020).

Vyučovací metody venkovní výuky jsou např. pozorování, pokus, projektová metoda, kooperativní metody, badatelsky orientované vyučování nebo metody zážitkové pedagogiky (Činčera & Holec, 2016; Vácha & Ditrich, 2021). Žáci se učí v reálném prostředí, nově nabyté zkušenosti vytváří základ pro další rozvoj schopností, dovedností a hodnot žáků i učitelů (Kříž et al., 2019).

2.2. Význam venkovní výuky

V roce 2016 proběhl reprezentativní výzkum *České děti venku*, který se zabýval otázkou, kde a jak tráví děti svůj čas. Závěrem výzkumu je skutečnost, že průměrný žák základní školy stráví ve všední den 4 hodiny a 14 minut u digitálních médií (sledování televize, internet, hraní počítačových her) a 1 hodinu a 41 minut venku (na hřišti, na zahradě, na ulici, v parku, v přírodě). (Nadace Proměny, 2016)

Výzkumy z posledních patnácti let se shodují, že děti jsou dnes méně psychicky odolné, mají potíže se soustředěním, trpí poruchami pozornosti a učení (Čiháková & Kubcová, 2017), méně se hýbou, jsou obézní nebo se potýkají s cukrovkou 2. typu (Daniš, 2016). Upadá též jejich zájem stýkat se s vrstevníky i dospělými a pravidelně jsou jim předepisovaná antidepresiva (Daniš, 2016; Coyle, 2010). Všechny popsané důsledky lze označit jako *syndrom deficitu přírody*⁴. (MZP, 2016)

Jaká je souvislost všech uvedených informací s venkovní výukou? Pravidelný kontakt s přírodou snižuje stres a zlepšuje u dětí náladu, soustředění, pozornost, i vzdělávací výsledky (Daniš, 2018; Čiháková & Kubcová, 2020; Daniš, 2016). Jak zmiňuje Nováčková (2015, s.12) „(příroda) učení podmínila klidem, příjemností, hravostí“. Autorka také kritizuje moderní pojetí školy, které je svým nastavením pro děti často zdrojem stresu. Právě „*pobyt, hra a odpočinek v přírodě snižují únavu z myšlení, obnovují pozornost a posilují schopnost soustředění*“ (Daniš, 2016). Venkovní prostředí je také nikdy nekončící zdroj inspirace a dalšího bádání (Kříž et al., 2019; Čiháková & Kubcová, 2020).

Děti se venku také přirozeně více hýbou. Pohyb, ideálně pravidelný, má nespočet benefitů na lidské zdraví, např. snižování nadměrné hmotnosti, posílení imunity (Chmelová, 2021; Čiháková & Kubcová, 2020). Pobyt v přírodě podporuje zlepšení motoriky a koordinace pohybu, rozvoj praktických dovedností a vlastní iniciativu (Daniš, 2016; Vácha & Ditrich, 2021; Činčera & Holec, 2016; Rajčincová, 2011). Pobyt a výuka venku pozitivně ovlivňuje vztahy ve škole, motivaci k učení, vztah k místní komunitě, sebejistotu a odpovědnost žáka nebo stravovací návyky (Čiháková & Kubcová, 2020). Zmíněné benefity potvrdilo i mnoho odborných studií.

⁴ *Syndrom deficitu přírody, též poruchu osobnosti z nedostatku přírody (Nature Deficit Disorder)* uvedl Richard Louv v roce 2005 ve své knize *Last Child in the Woods*. Ačkoliv nebyl první, kdo na problém nedostatku kontaktu dětí s přírodou upozornil, úspěch knihy povznesl téma v angloamerických zemích na úroveň celospolečenské debaty. (Daniš, 2016)

K předpokládaným dopadům patří též posílení environmentálních postojů, větší znalost a orientace v ekologické problematice a změna v sociálním chování žáků (Kříž et al., 2019).

Nalezneme studie, které říkají, že pro žáky je mnohem snadnější osvojit si „vědomosti a dovednosti ze skutečného života“ v přírodním prostředí „náznorněji než z příkladů v učebnici.“ (Vácha & Ditrich, 2021, s.3; Ševčíková, 2021) Celosvětově neexistuje dostatek studií, které by porovnávaly, v jakém případě je učení ve venkovním prostředí účinnější než učení ve třídě. Z uskutečněných výzkumů vyplývá, že venkovní výuka je pro žáky zábavnější (Chmelová, 2021) a celkově přínosnější, pokud je program sestaven kvalitně, poutavě a přiměřeně věku žáků (Činčera & Holec, 2016; Kroufek & Činčera, 2021).

2.3. Postavení venkovní výuky v českém vzdělávacím systému

V této kapitole bude popsána pozice venkovní výuky v českém vzdělávacím systému a formy jejího zakomponování do oficiálních vzdělávacích dokumentů. Budou též zmíněny formy realizace venkovní výuky, se kterými se můžeme v České republice setkat. Podkapitola 2.3.2 Školní zahrady a pozemky se bude věnovat fenoménu školních zahrad. V podkapitole 2.3.3 Další instituce zajišťující venkovní výuku budou stručně představeny ostatní vzdělávací instituce, které s konceptem venkovní výuky pracují.

2.3.1. Venkovní výuka v oficiálních dokumentech v České republice

V reakci na rozšiřující se společenskou poptávku byly myšlenky venkovní výuky (Nepraš & Šikulová, 2021) zahrnuty do *Státního programu environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství pro léta 2016–2025* (MZP, 2016; Daniš, 2018). Program a jeho cíle byly navrženy tak, aby systém *Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty* (EVVO) a *Environmentálního poradenství* (EP) vyváženě rozvíjel klíčové znalosti, dovednosti a postoje se zaměřením na klíčová environmentální témata a souvislosti. Cílem *Programu* je otevřenost změnám, stabilita systému založeného na spolupráci a srozumitelnost pro veřejnost (MZP, 2016).

EVVO, jehož je venkovní výuka součástí, se rozděluje do tematických oblastí *Vztah k přírodě, Vztah k místu, Ekologické děje a zákonitosti, Environmentální problémy a konflikty a Připravenost jednat ve prospěch životního prostředí* (MZP, 2016). Venkovní výuka byla obsahově zahrnuta pod cíl 5.2, který podporuje kontakt dětí a dospělých s přírodou. Výuka, která umožní žákovi kontakt s přírodou a zachová prostor „*pro spontánní aktivity a nestrukturovaný čas dětí v přírodě*“ (MZP, 2016, s.35), je důležité začlenit na všech vzdělávacích stupních. (Daniš, 2018; MZP, 2016).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se o venkovní výuce zmiňuje, byť jen nepřímo, v rámci průřezového tématu *Environmentální výchova* (EV). Tematicky má venkovní výuka nejbližší ke vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*, pod níž patří vzdělávací obory Fyzika, Chemie, Přírodopis a Zeměpis (Kříž et al. 2019).

I přes zařazení venkovní výuky do RVP ZV, zaznívají názory, že aktuální nastavení kurikula neposkytuje dostatečný čas a prostor pro její realizaci (Činčera et al., 2019). Přitom právě čas má u venkovní výuky velmi důležitou pozici. Pokud vyrazí učitel s žáky ven pouze jednou, budou žáci přirovnávat zážitek spíše k výletu (Kříž et al., 2018). K dosažení znalostních, dovednostních a postojových cílů venkovní výuky je potřeba chodit s žáky ven pravidelně (Kolářová et al., 2022). Minimální doporučený počet vyučovacích hodin pro dosažení vzdělávacích cílů je deset (Kříž et al., 2019). Jak bylo zmiňováno v kapitole 1.5.1 Průřezová témata, RVP ZV klade na učitele velké množství požadavků. Ty jim přirozeně ubírají čas, který by mohli věnovat přípravě na výuku venku (Čápková et al., 2022).

S venkovní výukou se u nás můžeme setkat především ve formě:

- *školních zahrad a výuky v prostředí školních pozemků*

- adaptačních kurzů, škol v přírodě a dalších programů zaměřených na rozvoj vztahů ve třídě
- pobytových programů organizovaných školou či externími subjekty
- místně zakotveného učení a komunitních projektů (Kříž et al., 2019; Vácha & Ditrich, 2021)

2.3.2. Školní zahrady a pozemky

Využívání školních zahrad a pozemků zažívá dnes celosvětově rozmach (Vácha, 2015). U nás se o jejich rozšíření zasloužila především centra environmentálního vzdělávání (např. Lipka, Chaloupky), včetně vytvoření metodických materiálů Kříž et al., 2019). Školní zahrady jsou venkovní prostory utvořeny na míru dětem. Nejedná se o betonový dvůr, ani uměle vybudované hřiště s prolézačkami. Je to místo, které umožňuje začlenit do výuky praktické aktivity napříč předměty a poskytuje prostor pro hru, pozorování, objevování a bádání. Zahrady rozvíjí vztah žáků k okolnímu prostředí a přírodě. (Danks, 2018; Vácha, 2015).

Školní zahrady se obvykle nacházejí přímo v areálu školy, případně ve vzdálenosti do 10 minut chůze (Ryplová et al., 2019; Vácha & Ditrich, 2021). Přestože školní zahradu vlastní 73 % z 645 dotázaných škol, pro výuku ji využívá jen 6 % z nich (Kříž et al., 2019; Nadace Proměny, 2016; Vácha, 2015).

Možnosti využívání školní zahrady jsou velmi široké. Lze je přirovnat k živé laboratoři, která umožňuje využití aktivizačních výukových metod a vybočení z každodenního stereotypu (Vácha & Ditrich, 2021; Vácha, 2015). Příklady využití školní zahrady ve výuce na 1. stupni ZŠ jsou uvedeny v tabulce:

Oblast RVP	Předmět	Činnost
Jazyk a jazyková komunikace	český jazyk a literatura, cizí jazyk, další cizí jazyk	popisání dne v zahradě, čtení o zahradě, knihy v obrazech, šifry z přírodnin, pravopis v pohybu
Matematika a její aplikace	matematika a její aplikace	vytyčení délkových měr, osa souměrnosti, měření 1 aru, 1 metr venku, skákavé zlomky, tvary venku
Informatika	informatika	pořizování a počítačové zpracování fotografií zahrady a jejích prvků, vyhodnocení dat z meteorologické stanice
Člověk a jeho svět	člověk a jeho svět	inventarizační výzkum a pozorování různých stanovišť
Člověk a společnost	dějepis, výchova k občanství	oživlá historie (zprostředkování historického života skrze hry)
Člověk a příroda	fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis (geografie)	meteorologické prvky, pozorování rostlin a živočichů v jejich přirozeném prostředí, určování světových stran, váha, kilo, výroba herbáře
Umění a kultura	hudební výchova, výtvarná výchova	frotáž kůry stromů, kresba a malba zahradní krajiny, listové vitráže
Člověk a zdraví	výchova ke zdraví, tělesná výchova	zdravá výživa a správné stravovací návyky, pěstování vlastní zeleniny, pohybové aktivity
Člověk a svět práce	člověk a svět práce	výroba hmyzího hotelu, výsev, výsadba a sklizeň plodin

Tabulka 2. Příklady výuky na školní zahradě na 1. stupni ZŠ, včetně zařazení do vzdělávacích oblastí RVP ZV. (Ryplová, 2019; Učíme se venku, 2022; Bartošek et al., 2021)

Výuka ve školní zahradě podporuje provázanost jednotlivých předmětů (Vácha & Ditrich, 2021; Vácha, 2015). U nás se venkovní výuka, ať už ve školní zahradě či mimo ni, realizuje převážně v rámci přírodovědných předmětů, výchovy ke zdraví a pracovních činností⁵ (Daniš, 2018). Přirozeně – nejlépe se o přírodě učí v přírodě samotné (Kříž et al., 2019). Učení venku však nemusí být v budoucnu pouze doména zmíněných předmětů. Sami učitelé školní zahrady preferují pro jejich časovou dostupnost. Lze predikovat, že využívání školních zahrad bude v následujících růst (Vácha, 2015).

U nás si výuka na školní zahradě získala oblibu hlavně mezi učiteli a žáky 1. stupně ZŠ a mateřských škol (Nepraš, 2020). Na 2. stupni ZŠ a středních školách se výuka v prostorách školních zahrad objevuje zřídka. Výjimkou jsou střední odborné školy a střední odborná učiliště se zaměřením na zemědělství, krajinářství, zahradnictví, aj. (Ryplová et al., 2019).

Školní zahrady nemusí být využívány pouze pro účely výuky. Po vyučování je mohou využívat školní družiny, zájmové kroužky organizované školou nebo externí subjekty. Využít je lze při tematických a projektových dnech (např. Den Země) nebo akcích pro veřejnost. (Ryplová et al., 2019)

Školní zahrady vybízí k zakomponování principů udržitelného rozvoje do výuky. Umožňují učitelům přirozeně propojovat výuku a zkušenosti z každodenního života a rozvíjet u žáků environmentální postoje (Vácha, 2015; Vácha & Ditrich, 2021).

2.3.3. Další instituce zajišťující venkovní výuku

Významné postavení mají programy a služby neziskových organizací, středisek ekologické výchovy, návštěvnická centra národních parků a CHKO, botanických zahrad, muzeí, domů dětí a mládeže a dalších institucí (Daniš, 2018). V jaké míře jsou tyto služby školami využívány, není přesně zmapováno.

Nejrozšířenější jsou u nás výukové programy a projekty ze sekce environmentální výchovy, které si v externích zařízeních objednáva 92 % základních a středních škol. Školy nejčastěji volí 2–3hodinové výukové programy, které jsou pro ně časově schůdnější (ČŠI, 2016). Dopad krátkých programů je však mnohem nižší, než by tomu bylo v případě pravidelného a komplexního začlenění do výuky. Krátké programy bývají zaměřeny především na znalostní cíle. Pro rozvoj dovedností, hodnot a postojů je potřeba, aby se žák s tématy setkával pravidelně a uceleně (Kolářová et al., 2022). Variantou jsou programy environmentální výchovy (př. GLOBE), které trvají po celý školní rok. Dlouhodobé programy u nás dnes využívá méně než 20 % škol (Daniš, 2018).

2.4. Bariéry venkovní výuky

Pedagogové zapojeni do reprezentativního výzkumu⁶ *Postoje českých učitelů k venkovní výuce* se k venkovní výuce stavěli převážně kladně a vyzdvihovali vliv venkovního prostředí a přírody na žáky. Dotazovaní učitelé připouštěli možnosti realizace venkovního učení v souladu s RVP ZV (Nepraš, 2020). Oproti zahraničním kolegům nepocitovali výrazný vliv venkovního prostředí na kázeň žáků (Nepraš, 2020; Daniš, 2018).

Součástí výzkumu⁷ bylo i zhodnocení limitů a bariér učení venku. Uváděné důvody byly počasí (61,3 %), prostředí venkovního zázemí a okolí školy (30,1 %), postoj vedení školy (16,1 %), připravenost a ochota učitelů (14 %), nedostatek času (12,9 %), chybějící pomůcky a nízká vybavenost (11,8 %). (Nepraš, 2020) Z výzkumu nelze přesně určit skutečné bariéry venkovní výuky. Příprava učitelů na výuku v přírodním prostředí je u nás na velmi nízké úrovni. Učitelé mohou tak přirozeně pochybovat o svých schopnostech výuku venku zvládnout. Některé z uváděných bariér mohou být ve skutečnosti pouze zástupné. (Činčera & Holec, 2016; Daniš, 2018).

⁵ Obdobná je situace na amerických školách (Vácha, 2015).

⁶ Účastníky výzkumu bylo 149 učitelů 1. stupně základní školy a 49 učitelek mateřských škol. Sběr dat probíhal formou dotazníků.

⁷ Dotazníkové šetření čítající 93 respondentů (učitelé mateřských a 1. stupně základních škol).

Ševčíková⁸ ve svém výzkumu přinesla další argumenty, proč učitelé neučí venku. Důvody byly strach z úrazů, alergií či nedostupnosti WC a tekoucí vody. Zaznívaly obavy „z prostředí bez tabule a žákovských stolů.“ Problematická byla i ztráta vyučovacího času, kvůli přesunu do přírody (Ševčíková, 2021, s.151).

Výzkum *Environmentální výchova z pohledu učitelů* není podrobně rozpracován, protože jeho výsledky měl vliv nereprezentativním výzkumným vzorkem (Daniš, 2018; Činčera et al., 2016). Přesto přinesl výzkum možná klíčový důvod, který motivuje učitele a vedení školy pro zavádění venkovní výuky. Je jí vlastní míra přesvědčení a environmentálního citění. (Kříž et al., 2019; Činčera & Holec, 2016).

Pro učitele, kteří mají zájem se o venkovní výuce dozvědět více informací, jsou dnes k dispozici četné metodiky (např. Lipka), nápady na aktivity do výuky (např. Učíme se venku) nebo kurzy a školení (např. Chaloupky, Sluňákov, Lipka, TEREZA, Veronica). (Ševčíková, 2021)

⁸ Kvalitativní výzkum, kterého se zúčastnilo 29 učitelů přírodopisu z 27 základních škol.

3. SPOLEČNÉ PRINCIPY, CÍLE, TÉMATA A METODY GRV A VENKOVNÍ VÝUKY

Globální rozvojové vzdělávání a venkovní výuka se na první pohled v mnoha ohledech liší. Podrobnějším prozkoumáním obou vzdělávacích směrů ukazuje, že mají společné některé principy, cíle, témata a metody. Analýza společných vlastností bude vycházet ze základních charakteristik GRV a VV uvedených v předchozích kapitolách. Způsob rozdělení byl převzat z publikace *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů* (Máchal et al., 2012).

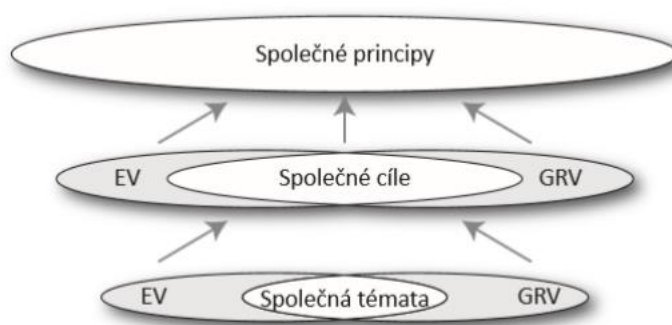
3.1. GRV a environmentální výchova

Globální rozvojové vzdělávání se řadí pod průřezové téma *Myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Venkovní výuka v oblastech vědomostí, dovedností, postojů a hodnot nejvíce koresponduje s průřezovým tématem *Environmentální výchova*. (Kříž et al., 2019)

Environmentální výchova (EV) je jedním z průřezových témat v Rámcovém vzdělávacím programu. Tvoří ji čtyři tematické okruhy: *Ekosystémy, Základní podmínky života, Lidské aktivity a problémy životního prostředí a Vztah člověka k prostředí* (Činčera, 2009). EV podporuje člověka v poznání vztahů člověka a životního prostředí. Porozumění jejich komplexnosti a složitosti by člověka mělo vést k budování udržitelné společnosti. EV rozvíjí žákovy znalosti o ekologických, vědecko-technických, ekonomických, občanských, časových i prostorových otázkách (Bartošek et al., 2021). Důraz by měl být kladen na rozvoj vztahů k budoucnosti a propojování lokálních, regionálních a globálních problémů (Činčera, 2009). EV lze též vnímat jako nadřazenou tematickou oblast venkovní výuky (Kříž et al., 2019).

Globální rozvojové vzdělávání i environmentální výchova se neustále vyvíjí. V reakci na zesilující proces globalizace, eskalaci některých globálních problémů a nové výzvy (klimatické změny, ropný zlom) se GRV a EV postupně prolínají. Společná témata GRV a EV jsou dnes ekonomická globalizace, světový obchod, klimatické změny, migrace, zhoršující se životní prostředí, populační růst, nedostatek nezávadné vody nebo směřování k udržitelnému rozvoji. (Nováčková & Sobotová, 2012)

Schéma níže zobrazuje prolínání GRV a EV v rovině principů, cílů a témat. Prolínání GRV a EV je dnes patrné především na úrovni společných témat. GRV a EV se věnují společným i původním tématům, často však směřují ke stejným cílům. Z tohoto důvodu je společných cílů víc než společných témat. (Nováčková & Sobotová, 2012)



Obr. 1 Společné průniky globálního rozvojového vzdělávání a environmentální výchovy (Nováčková&Sobotová, 2012, s.73)

Princip a schéma popisuje vztah globálního rozvojového vzdělávání a environmentální výchovy. Vzhledem k podobnostem venkovní výuky a environmentální výchovy ve znalostních, dovednostních, hodnotových a postojoyých cílech ho v této práci budeme aplikovat i na vztah GRV a venkovní výuky.

3.2. Společné principy GRV a venkovní výuky

Pro globální rozvojové vzdělávání a venkovní výuku je společný **princip směřování k udržitelnému rozvoji**, tedy rozvoji, „*který zcela nevyčerpá a nezníčí základnu přírodních zdrojů a naše životní prostředí.*“ (Sobotová a Nováčková, 2012, s.71; Čajka et al., 2021; Kříž et al., 2019) Jinými slovy udržitelný rozvoj se zaměřuje na „*prosazování harmonie mezi lidskými bytostmi a mezi lidstvem a přírodou,*“ (Nováček, 2009, s.2) na lokální, regionální i globální úrovni (MZV, 2018; Kříž et al., 2019). Jednotlivé oblasti jsou v současném světě vzájemně silně provázané (MŽP, 2017). Udržitelný rozvoj představuje společný rámec pro globální, environmentální a občanské vzdělávání (Skalická et al., 2020; MZP, 2022; Činčera et al., 2011).

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj zapojuje žáky do výuky prostřednictvím spolupráce a kooperace (Henderson, 2021). Mají-li žáci porozumět současnému světu, je potřeba rozvíjet jejich znalosti na globální, environmentální i občanské úrovni (Činčera et al., 2011). GRV klade při vzdělávání k udržitelnému rozvoji důraz na pochopení celistvosti a provázanosti světa, tj. globální úroveň (MZV, 2018). Venkovní výuka se zaměřuje na environmentální a ekologické otázky (Kříž et al., 2019). Občanskému vzdělávání se věnují oba směry (MZV, 2018; Činčera, 2009).

S principem udržitelného rozvoje souvisí **princip globální zodpovědnosti**. Zodpovědnost každého jedince sama za sebe, své jednání a činy je základním předpokladem udržitelné společnosti (MŽP, 2017). Tento princip je pro GRV a venkovní výuku společný, pojmají ho však odlišně. Venkovní výuka učí žáka nebýt lhostejný k přírodnímu prostředí ve svém okolí, tj. zodpovědnost na lokální úrovni (Kříž et al., 2019). Globální rozvojové vzdělávání žáka učí, že jeho rozhodnutí mohou ovlivnit životy lidí v jiné části světa, tj. zodpovědnost na globální úrovni (MZV, 2018). Porozumění zodpovědnosti na obou úrovních vede žáka k aktivnímu občanství (Člověk v tísní, 2022).

Výchova k aktivnímu občanství je další společný princip GRV a venkovní výuky. Výchova k aktivnímu občanství je součástí občanského vzdělávání, které se snaží u jedince rozvinout kompetence potřebné pro zodpovědné a aktivní jednání (Činčera et al., 2011). Hlavním rysem aktivního občanství je participace na řešení sociálních, ekonomických, kulturních a environmentálních otázek na všech úrovních (Protivínský & Dokulilová, 2012; Člověk v tísní, 2022). S principem aktivního občanství úzce souvisí **princip participace aktivizace lidí** (Ambrozyová, 2012). Globální rozvojové vzdělávání a venkovní výuka vedou žáky k ohleduplnosti a samostatnosti. Taktéž je motivují k aktivní participaci na řešení lokálních a globálních problémů (Zormanová, 2012; Bán et al., 2018; Člověk v tísní, 2022).

Společným principem GRV a venkovní výuky je **otevřenost, kritické myšlení a schopnost sebereflexe**. Pro oba vzdělávací proudy je důležitá otevřenost žáka vůči novým informacím. Žák by měl být schopen nad otázkou kriticky přemýšlet, nahlížet na ni z více stran, kriticky zhodnotit dostupné zdroje a zaujmout k ní vlastní postoj. Žák by měl být taktéž schopen sebereflexe, která mu pomůže vyvarovat se případných chyb v budoucnu. (Ambrozyová, 2012)

3.3. Společné cíle

Globální rozvojové vzdělávání a venkovní výuka směřují k řadě stejných cílů. Společným cílem obou konceptů je odpovědný a ohleduplný život všech lidí v souladu s principy udržitelného rozvoje.

Cíle venkovní výuky jsou zaměřené především na utváření a prohlubování vztahu žáka s přírodou (Kříž et al., 2019). GRV si klade za cíl rozvinout u jedince globální odpovědnost a jeho porozumění provázanosti světa a globálním problémům (MZV, 2011). Jako hlavní téma GRV lze dnes vnímat Cíle udržitelného rozvoje. Společné SDGs pro GRV a venkovní výuku jsou *Udržitelná města a obce, Život pod hladinou a Život na souši, Boj proti změnám klimatu a Partnerství pro udržitelný rozvoj* (Allen et al., 2016).

Společné cíle GRV a venkovní výuky lze rozdělit do tří oblastí:

V oblasti **znalostí** žáci:

- Rozumí principům udržitelného rozvoje, vědí, jaké chování je a jaké není v souladu s jeho principy.
- Umí vyjmenovat problémy životního prostředí na místní, regionální, nadnárodní i mezinárodní úrovni a vysvětlit je.
- Rozvíjí své porozumění provázanosti světa, vztahů člověka a prostředí a důsledkům lidských činností na prostředí. (Dlouhá, 2004; Kříž et al., 2019)

V oblasti **dovedností** žáci:

- Získávají potřebné kompetence nezbytné pro jednání aktivního občana.
- Umí vyjádřit, zdůvodnit a obhájit své názory.
- Učí se respektovat názory a hodnoty druhých a spolupracovat.
- Dokážou samostatně přemýšlet o problémech a hledat způsoby řešení.
- Učí se dívat na problémy z více úhlů a řešit problémy komplexně. (Dlouhá, 2004; Kříž et al., 2019)

V oblasti **postojů a hodnot** žáci:

- Přijímají zodpovědnost za sebe a svět, v němž žijí.
- Uvědomují si význam udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy pro život lidské společnosti.
- Získávají motivaci, že se mohou sami podílet na řešení problémů a ovlivňovat své okolí.
- Vnímají a rozvíjí etické, kulturní a přírodní hodnoty, které nespočívají primárně v materiálním uspokojování lidských potřeb.
- Rozhodují se a jednají s ohledem na sebe, druhé, přírodu, životní prostředí a hodnoty vytvořené lidmi. (Kříž et al., 2019, s.62; Dlouhá, 2004)

3.4. Společná témata

Globální rozvojové vzdělávání a venkovní výuka se prolínají v environmentálních a ekologických tématech. Tematický záběr GRV lze považovat za velmi široký a různorodý (Karvánková et al., 2015). Témata venkovní výuky shrnula ve své metodice *Venkovní výuka* organizace Lipka, jsou jimi ochrana přírody a krajiny, biodiverzita, ekosystémy, vztah člověk a přírody a důsledky lidské činnosti na životní prostředí (Kříž et al., 2019).

Společné téma globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky je ochrana životního prostředí. GRV seznamuje žáky se stavem životního prostředí na všech místech planety, venkovní výuka cílí na jejich osobní zkušenost s přírodou (MZV, 2018; MŽP, 2016). Kombinace obou pohledů umožňuje žákům pochopit míru provázanosti dnešního světa a porozumět „*vztahům člověka a prostředí i důsledkům lidských činností na prostředí.*“ (Kříž et al., 2019, s.62)

Oba vzdělávací směry se věnují globálním environmentálním problémům: klimatická změna a s ní související jevy, ekologické katastrofy, zhoršující se stav životního prostředí, úbytek a kácení zalesněných oblastí a snižování biodiverzity. (Ambrozyová, 2012) Významným společným tématem pro globální rozvojové vzdělávání a venkovní výuku je udržitelný rozvoj. (Ambrozyová, 2012; Kříž et al., 2019; MZV, 2011)

3.5. Společné výukové metody

Venkovní výuka i globální rozvojové vzdělávání vycházejí z konstruktivistické pedagogiky, která stojí na aktivizujících a komplexních výukových metodách. Konstruktivistická výuka předpokládá využití „*výukových strategií, které aktivizují žákovy poznávací procesy a vedou k rozvoji samostatnosti, představivosti, fantazie, logického myšlení i tvůrčích schopností osobnosti.*“ (Zormanová, 2012, s.12)

Aktivizující výukové metody vedou k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů prostřednictvím vlastního myšlení a práce žáka (Suchomel, 2019). Tyto metody rozvíjí u žáků jejich komunikační a sociální dovednosti, kreativitu a tvořivost, samostatnost, zodpovědnost a schopnost pracovat v týmu (Zormanová, 2012). Aktivizující výukové metody aktivně zapojují žáka do řešení problémů a dávají mu prostor pro seberealizaci (Suchomel, 2019). Mezi aktivizující výukové metody patří např. diskusní metody, heuristické metody⁹ a řešení problémů, situační a inscenační metody a didaktické hry (Červenková, 2013). Jejich využití přináší do výuky četné benefity (zvýšený zájem o učivo, rozvoj vztahů ve třídě, rozvoj myšlení komunikace a tvořivosti), jsou však časově náročné (Zormanová, 2012). Ve výuce je přesto aktivně využívá pouze malé množství škol (Stará, 2016).

Metody mají většinou univerzální charakter. Globální rozvojové vzdělávání, venkovní výuka i další výchovy/vzdělávání si je tak mohou přizpůsobit na základě svých obecných a dílčích cílů (Ambrozyová, 2012). Volba výukové metody záleží na okolnostech (téma, prostředí, čas) a dosavadních znalostech žáků (Karvánková et al., 2015; ARPOK, 2013). Zvláště u výuky venku je důležité zvolit vhodné metody, pečlivě vybrat prostředí, určit způsob hodnocení a organizaci výuky. To, co funguje ve třídě totiž nemusí fungovat venku a naopak (Kolářová et al., 2022).

3.5.1. Výběr společných výukových metod

Společné výukové metody globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky jsou skupinová výuka, kooperativní výuka, partnerská výuka, samostatná práce žáků, kritické myšlení, diskusní metoda, brainstorming, myšlenková mapa, projektová výuka, reflektivní metody, volné psaní (Zormanová, 2012; Karvánková et al., 2015; Činčera & Holec, 2016; Kříž et al., 2019). V této kapitole budou postupně charakterizovány společné metody, které byly využity v praktické části této práce, vyjma simulační hry, která je popsána v kapitole 1.4 Metodologie.

Brainstorming

Brainstorming se využívá v evokační fázi procesu. Cíl brainstormingu spočívá v mobilizaci znalostí, které žák o tématu ví, nebo si myslí, že ví. U brainstormingu je důležité nápady nehodnotit. Negativní hodnocení by mohlo žáka demotivovat k další práci nebo v něm vzbudit strach se příště do aktivity zapojit. Nápady je vhodné si zapisovat pro závěrečnou reflexi. Rozlišujeme různé typy brainstormingu: frontální, skupinový, individuální. (Karvánková et al., 2015)

Skupinová výuka

Skupinová výuka patří k progresivním organizačním formám výuky. Žáci jsou rozděleni do menších skupin (3–5 členů), ve kterých řeší zadané úkoly. Učí se komunikačním dovednostem, navzájem se podporují, diskutují nad možnostmi řešení i rozdělením práce. Skupinová výuka vybízí k zapojení i méně výkonné, pasivní či introvertní žáky. Je to dynamická výuková metoda, která podporuje sociální interakce uvnitř skupiny a spolupráci. Skupinové učení bývá do výuky zařazeno ve fázi opakování, upevňování a procvičování učiva. (Vimrová, 2016)

Kooperativní výuka

Principy kooperativní výuky vychází ze slova kooperace (spolupráce), které znamená „*způsob jednání vyznačující se ochotou ke spolupráci, otevřeností, přátelskými postoji a neegoisticky akceptovaným cílem. Aby učení bylo učním o současném světě a v současném světě probíhalo.*“ (Ďurišová, 2010) Kooperativní výuka je další z metod konstruktivistické pedagogiky (Vimrová, 2016). Vychází z přesvědčení, že „*žáci se naučí víc, když spolu mluví a spolupracují.*“ (Ďurišová, 2010) Metoda rozvíjí u každého žáka myšlenkové operace (analýza, abstrakce, analogie, indukce, dedukce, syntéza, srovnávání), poznávací procesy, sociální dovednosti a podněcuje

⁹ Smyslem heuristických metod je objevování, svůj název nesou na počest matematika, fyzika, filosofa a astronoma Archiméda ze Syrakusu. (Červenková, 2013)

bezpečné prostředí a sounáležitost (Vimrová, 2016). Zastánci kooperativní výuky dokonce považují schopnost spolupráce za klíčovou k dosažení úspěchů a řešení problémů (Ďurišová, 2010).

Diskusní metoda

Diskusní metoda patří mezi oblíbené aktivizující vzdělávací metody. Diskuse mívá dopředu stanovené téma. Vhodné je si před začátkem diskuse společně s žáky stanovit pravidla, které budou všichni účastníci diskuse dodržovat (př. mluví jen jeden, ostatní poslouchají) Učitel nebo lektor zastupuje většinou roli moderátora, který diskusi řídí. Součástí moderátorské úlohy je vytvořit bezpečné diskusní prostředí, které nebude pro žáky zdrojem stresu (Němcová, 2015). Diskusní metoda učí žáky vyjádřit a konfrontovat vlastní názory, a zároveň respektovat názory druhých (Ambrozyová, 2012)

Reflektivní metody, volné psaní

Reflektivní metody jsou závěrečnou částí aktivit nebo výuky a významnou součástí procesu učení (Valenta, 2020). Žák se v reflexi vrací k procesu učení, zamýšlí se nad nově nabytými znalostmi a dovednostmi a vybavuje si své pocity z aktivit. Reflexe může probíhat v menších skupinách nebo v rámci celé třídy, např. reflexe v kruhu, při níž se žáci posadí do kruhu a jeden po druhém odpovídá na otázky lektora/učitele. Překřikování lze snadno zabránit užitím předmětu (míček, plyšák) který si žáci předávají a s ním i slovo. Reflexe může být také individuální, například metoda volné psaní, při níž žák zapisuje své myšlenky, pocity a dojmy na prázdný papír bez ohledu na stylistické parametry (Kříž et al., 2019). Způsobů, jak může reflexe probíhat je mnoho. Důležité je si na reflexi vyhradit dostatek času a nevynechat ji (Valenta, 2020).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. VÝCHODISKA K TVORBĚ VÝUKOVÉ LEKCE

Jedním z hlavních cílů této bakalářské práce je vytvoření výukové lekce v podobě tematického dne, který v sobě kombinuje prvky globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky. Lekce byla vytvořena po předchozí analýze obou vzdělávacích přístupů za využití metod kritického myšlení.

Z teoretické části práce je zřejmé, že GRV a venkovní výuka se v některých svých hlavních cílech, principech, tématech a metodách prolínají. Kombinace obou směrů ve školní výuce není obvyklá. Metody venkovní výuky využívají především centra ekologických aktivit a environmentálního vzdělávání, např. Lipka, Sluňákov, Chaloupky, TEREZA, Veronica. Cílem tematického dne je motivovat učitele a lektory učit o globálních rozvojových tématech venku.

Didaktika globálního rozvojového vzdělávání pracuje s principy kritického myšlení, interaktivní a kooperativní výuky. Oblíbené jsou simulační hry, při kterých se žáci vžívají do rolí obyvatel rozvojových částí světa. Další způsoby vzdělávání jsou diskusní metody, deskové hry nebo školní projekty (Činčera, 2007). Aktivity GRV nebývají náročné na prostor, obvykle se odehrávají ve třídě.

Venkovní výuka, jak už ze samotného názvu vyplývá, probíhá ve venku a klade důraz na přímé zapojení přírody a okolního prostředí do procesu učení. S jejími prvky se nejčastěji setkáme při výuce ekologických programů a přírodovědných předmětů. Venkovní výuka využívá prvky prožitkové pedagogiky¹⁰ a simulační hry.

4.1. Cíle a cílová skupina

Hlavní cíl tematického dne je seznámení žáků s vybranými globálními problémy srozumitelnou a smysluplnou formou. Společné cíle globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky představují dílčí cíle projektového dne. Cílová skupina jsou žáci 5. a 6. tříd základní školy a odpovídajícího stupně víceletých gymnázií. Znalostní, dovednostní a postoje cíle jsou obsahem tabulky níže.

Cíle	Žáci:
Znalosti	<ul style="list-style-type: none">– vyjmenují některé globální problémy a umí je vysvětlit– rozvíjí své porozumění provázanosti světa a důsledkům lidských činností na prostředí– se seznamují s principy udržitelného rozvoje– si uvědomují podmínky života v různých částech světa
Dovednosti	<ul style="list-style-type: none">– spolupracují ve skupině, diskutují a učí se respektovat názory ostatních– umí poskytnout první pomoc při zranění nohy v přírodě– si vyzkouší, jak rozdělát oheň v přírodě bez použití zapalovače nebo sirek
Postoje	<ul style="list-style-type: none">– získávají motivaci, že mohou být sami tvůrci pozitivní změny– rozvíjí svůj vztah k přírodě a životnímu prostředí– se dokážou vcítit do role lidí, kteří žijí v rozvojových oblastech světa

Tab. 3 - Společné průniky globálního rozvojového vzdělávání a environmentální výchovy

¹⁰ Prožitková pedagogika je založena na učení se skrze vlastní prožitky a zkušenosti. Vzdělávání má u prožitkové pedagogiky formu her a dalších aktivních metod výuky, jejichž cílem je osobní rozvoj účastníků, sebepoznání, rozvoj spolupráce a komunikace v týmu či kreativity. Výuka probíhá nejčastěji ve venku v přírodě. (Činčera, 2007)

4.2. Témata

Obecný záměr tematického dne je žáky blíže seznámit s vybranými globálními problémy: rozdílná úroveň zdravotnické péče, špatný přístup k pitné vodě, znečištění moří a oceánů plasty a kácení tropických deštných lesů. Zvolené globální problémy patří mezi témata globálního rozvojového vzdělávání i environmentální výchovy, pod kterou venkovní výuka svými znalostními, dovednostními a hodnotovými cíli spadá. Sama venkovní výuka se pak některým zvoleným tématům v určité míře věnuje. Témata byla zvolena po zvážení možností představit je žákům venku za využití prožitkové pedagogiky.

Důraz byl při výběru témat též kladen na věk žáků, jejich dosavadní zkušenosti a poznatky. Hlavní myšlenkou bylo vybrat témata, se kterými se mohou žáci určitým způsobem ztotožnit a jsou pro ně lépe představitelná.

4.3. Základní model učení a použité metody

V následující kapitole budou teoreticky popsány modely učení společné pro GRV i venkovní výuku. Podkapitola 4.3.2 Použité metody je věnována výukovým metodám, které byly využity při přípravě tematického dne.

4.3.1. Modely učení

Vzdělávací metody jsou způsobem pro dosažení výukových cílů, proto je jejich správný výběr a uspořádání klíčový pro vytvoření kvalitního výukového programu. (Činčera, 2007) Způsob, jakým jsou konkrétní výukové metody ve výuce použity, vychází z tzv. modelů učení. Ty jsou založeny na využití znalostí a poznatků týkajících se procesu učení člověka, které lze následně využít k sestavení schémat pro tvorbu výukových lekcí. (Ambrozyová, 2012)

Společný model učení využívaný v GRV a venkovní výuce je model E-U-R. Podle modelu E-U-R byla sestavena osnova tematického dne. První stanoviště patří do fáze evokace. Stanoviště *Lékařská péče, Špatný přístup k pitné vodě, Moře z plastů a Kácení tropických deštných lesů* řadíme do fáze uvědomění si významu. Závěrečné stanoviště je věnováno reflexi.

Významný je model učení prožitek, které je součástí prožitkové pedagogiky. Běžně ho využívá venkovní výuka, postupně je začleňován i do lekcí GRV.

Model E-U-R

Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe (E-U-R) neboli třífázový model učení, podle kterého GRV obvykle sestavuje své lekce (Zelenková, 2010). Model má tři na sebe pevně navazující fáze:

Evokace je úvodní část, při níž dostanou žáci prostor se zamyslet, co už o tématu vědí, nebo si myslí, že vědí. Evokace neboli vybavování si, může probíhat individuálně nebo ve skupinách. Dosavadní poznatky, zkušenosti či otázky je vhodné si zaznamenat (např. tabule, flip chart, pracovní list) pro závěrečnou reflexi.

Ve fázi Uvědomění si významu žáci hledají odpovědi na své otázky, zkoumají předložené informace, získávají nové zkušenosti a učí se novým dovednostem. Typické je užití aktivizujících a participativních metod a práce ve skupinách.

Reflexe je závěrečná a nejdůležitější fáze celého výukového procesu. Žáci přemýšlí o nových informacích, třídí je a porovnávají s původními. Zpětně je hodnocen výukový proces, skrze který žáci nové zkušenosti a poznatky získali. Myšlenky, pocity a dojmy si žáci mohou promyslet samostatně a zaznamenat písemně, nebo je sdílet ve skupině. Cílem reflexe je, aby si žáci uvědomili, kolik nového se naučili a systematizovali si nové znalosti a dovednosti. Součástí reflexe bývá prostor pro případné dotazy a ujasnění si dalšího postupu učení. (Krajčířová et al., 2021)

Kolbův cyklus

Kolbův cyklus je teoretický model učení vycházející z předpokladu, že žák se nejlépe učí ze svých vlastních zkušeností. Podle tohoto modelu žák během učení prochází několika fázemi, během nichž srovnává nové zkušenosti s původním chápáním problému, vytváří si nový pohled na problém, který ho vede ke změně jednání či opakování aktivity, a tím k získání nových zkušeností a poznatků, které může následně uplatnit v novém cyklu zkušenostního učení. Kolbův cyklus se uplatňuje v rámci prožitkové pedagogiky, např. ve formě her nebo jiných aktivit. Důraz je kladen na fázi reflexe, která vede žáka k utvoření si komplexnějšího pochopení zkušenosti a její konfrontaci s vlastním horizontem. (Činčera, 2007) S modelem Kolbova cyklu pracuje především venkovní výuka a další přístupy environmentální výchovy.

Kombinovaný model

Kombinovaný model v sobě propojuje prvky modelu E-U-R a Kolbova cyklu. Model má šest fází: 1. evokace tématu, 2. motivace ke hře, 3. hra, 4. reflexe, 5. zobecnění a porovnání s realitou, 6. souvislost s vlastním životem. Model se využívá převážně pro simulační hry a hry s rolemi, které jsou typické pro GRV. Oba typy her umožňují žákům prožít si skrze roli situaci jiného člověka. Cílem je, aby žáci při hře jednali jako jejich charakteru a pokusili se vžít do jejich pocitů. Kombinovaný model pracuje s konceptem prožitku, zároveň ale dbá na porozumění tématu. (Ambrozová, 2012)

4.3.2. Použité metody

Metody využitý v lekci jsou brainstorming, skupinová výuka, kooperativní výuka, diskuse a reflexe. Všechny tyto metody jsou popsány v kapitole 3.5 Společné výukové metody. Metoda simulační hra byla využita na stanovišti *Lékařská péče a* je popsána v kapitole 1.4 Metodologie.

Tematický den tvoří 6 stanovišť. Žáci ve skupinách postupně obcházejí všechna stanoviště, jejich pořadí je pevné. Na úvodním evokačním stanovišti byla použita metoda brainstorming.

Aktivity na tematických stanovištích jsou sestaveny taktéž podle modelu E-U-R. Žáci se nejprve skrze obrázky, aktivitu nebo simulační hru pokoušejí zjistit, kterým globálním problémem se budou zabývat. Na základě aktivity, obrázků či společné diskuse s lektory se o problému dozvídají nové informace. Na závěr si žáci společně s lektorem shrnou nové poznatky a případné otázky.

Žáci dostanou více prostoru sdílet své poznatky, myšlenky, otázky a pocity na závěrečném stanovišti věnovaném reflexi.

5. ORGANIZACE TEMATICKÉHO DNE

Název projektového dne: Na planetě Zemi

Doba trvání: 2,5 hodiny

Doporučený počet účastníků: 20–30

Prostor pro realizaci: Tematický den bude probíhat venku, konkrétně v areálu Domu přírody Litovelského Pomoraví a Sluňákova – centru ekologických aktivit města Olomouce. Příroda v areálu i jeho unikátní objekty budou aktivně využity. Na stanovišti *Moře plné plastů* budou využity rafty zapůjčené od Sluňákova. S drobnými úpravami je projektový den možné realizovat i jinde (např. školní zahrada, park).

Organizace prostoru: Žáci budou rozděleni do skupin po 5–6, vyrážet budou v časovém odstupu 15 minut. Jednotlivá stanoviště jsou rozmístěna po celém areálu v dostatečné vzdálenosti, aby se žáci nedoháněli a každá skupina měla možnost pracovat samostatně.

Tematický den bude realizován ve spolupráci se studenty oboru Mezinárodní rozvojová a environmentální studia na Univerzitě Palackého. Studenti mohou svými podněty přispět k organizaci a vizuální podobě jednotlivých stanovišť. Studenti budou na stanovištích po 2–3 osobách (v případě zkušeného lektora postačí 1–2 osoby).

Aktivita/téma	Metoda/forma	Čas	Pomůcky
Co jsou globální problémy?	Brainstorming	10 minut	– karta hry – fix
Lékařská péče	práce skupinách, diskuse, simulační hra, prožitková pedagogika	25 minut	– fotky
Špatný přístup k pitné vodě	práce ve skupině, prožitková pedagogika	20–25 minut	– 2 kbelíky – 6 hrnků
Moře z plastů	práce ve skupině, prožitková pedagogika	20–25 minut	– PET láhve – raft
Kácení tropických deštných lesů	práce ve skupině, diskuse	25 minut	– bílý papír A3 – lepidlo – štětce – listy, kůra, hlína, květy – fotky
Co jsem se dnes dozvěděl?	reflexe, diskuse	10 minut	– karta hry – fix (barevný)

Tab. 4 - Organizace tematického dne

Obecný záměr: žáci se blíže seznámí s globálními problémy a provázaností světa. Žáci si uvědomí, že jejich život tady ovlivňuje život lidí jinde na světě. Žáci zjišťují, že život na planetě není všude stejný. Žáci se seznámí s konceptem udržitelného rozvoje.

6. TEMATICKÝ DEN

Tento manuál tematického dne byl vytvořen primárně pro lektory v ekologických centrech, učitele a vedoucí mládežnických skupin či zájmových kroužků s globální, přírodovědnou nebo ekologickou tematikou. Tematický den může být využit např. jako celodenní program pro základní školu na Den Země. Ideální období pro realizaci jsou teplé měsíce (duben, květen, červen, září, říjen). Autorka využila při tvorbě celého dne a vymýšlení jednotlivých aktivit své zkušenosti s lektorováním denních výukových programů a poznatky získané při studiu globálních a environmentálních témat. Celý program byl konzultován se zkušenými lektory a pedagogy.

6.1. Co jsou globální problémy?

Úvodní evokační aktivita, během které se žáci dozvídají, čemu se budou věnovat.

Průběh: Žáci přicházejí na stanoviště, kde na ně čeká lektor. Řekneme žákům, že se dnes budou věnovat globálním problémům a zeptáme se, jestli už tento pojem někdy slyšeli. Vyzveme žáky, aby napsali na svou hrací kartu, co všechno podle nich trápí lidi ve světě / co by mohly být globální problémy. Necháme žákům prostor cca 3 minuty, jejich nápady nebudeme hodnotit. Řekneme žákům, že dnes na ně čeká 5 zastavení (stanovišť), kde se s některými globálními problémy seznámí. Po skončení evokace si žáci kartu hry schovají.

Místo na Sluňákově: Rajská zahrada

6.2. Lékařská péče

Aktivita, v níž si žáci vyzkoušejí, jak náročná může být lékařská pomoc v provizorních podmínkách.

Průběh: Žáci cestou na stanoviště *Lékařská péče* potkají lektora, který vysvětlí „hru“ - jeden z žáků si zranil nohu a je potřeba dopravit ho do nemocnice. Skupina si zvolí zraněného, jejich úkolem je dostat ho na další stanoviště. Žák, kterého si zvolí, se nebude smět po celou cestu ke stanovišti dotknout země. Délku cesty určíme dle věku žáků.

Na stanovišti se žáci setkávají s druhým lektorem. Všichni se posadí na zem do kruhu, lektor se postupně ptá:

- Jaké to pro žáky bylo? Dokázali by zraněného žáka nést ještě déle?
- Je pro zraněného dobré, když musí do nemocnice absolvovat tak náročnou cestu?
- Jak daleko je nejbližší nemocnice v jejich okolí? Jak by se do ní dostali?
- Mají všude na světě lidé stejné možnosti dostat se k doktorovi?

Ukážeme žákům fotky (Příloha 1) nemocnice v České republice a v DR Kongu. Necháme žáky chvíli přemýšlet, poté si společně shrneme rozdíly mezi oběma obrázky, jejich příčiny a důsledky.

Místo na Sluňákově: Lesní chrám

6.3. Špatný přístup k pitné vodě

Žáci si vyzkoušejí, jak náročná může být cesta pro vodu v rozvojových zemích.

Postup: Žáci přichází k potoku. Lektori jim předají kbelík (1 nebo 2) a hrnečky. Úkolem žáků je naplnit kbelík vodou pouze hrnečkem. Plný kbelík musí žáci společně vzít a donést ho na stanoviště, kde čeká lektor a ptá se:

- Jaké to pro ně bylo? Bylo to těžké?
- Dovedou si představit, že by si takhle museli obstarávat vodu každý den?
- Myslí si, že se to někde na světě děje?

- Je voda, kterou si donesli kvalitní? Dá se pít? Jaké to může mít pro naše zdraví důsledky?
- Co mohou udělat oni?

Místo na Sluňákově: Kouzelný les zvuků a Sluneční hora

6.4. Moře plné plastů

Plasty jsou všude okolo nás a bohužel i v mořích. Žáci dostávají prostor situaci ve slunákovském moři změnit.

Postup: Žáci přicházejí na hráz rybníka. V rybníce plavou PET láhve. Lektoři sedí na břehu a přivítají žáky u moře Sluňákova. Řekneme žákům, že jsme tady na dovolené u moře a těšili jsme se na koupání, ale bohužel kvůli plastům ve vodě se v ní nechceme koupat. Zeptáme se žáků, jak se plasty do vody mohly dostat. Krátce vysvětlíme problém plastů v mořích a oceánech (Příloha 2). Pokud se skupina soustředí, můžeme zařadit i pojem mikroplasty (Příloha 3). Požádáme žáky, jestli by nám pomohli moře vyčistit.

Žáci nasednou na raft a společně vyloví plasty z rybníka.

Místo na Sluňákově: hráz rybníka

6.5. Kácení tropických deštných lesů

V aktivitě se žáci seznámí s problémem kácení tropických deštných lesů a vyzkouší si malovat přírodou.

Postup: Žáci se po příchodu na stanoviště posadí na zem. Lektor před ně položí obrázky (Příloha 4), které se žáci pokusí správně seřadit. Zeptáme se žáků, jakého problému by se obrázky mohly týkat. Pokud žáci vědí (tj. kácení tropických deštných lesů), společně si problém popíšeme. V případě že žáci nevědí, procházíme s nimi obrázek po obrázku a vysvětlujeme. V obou případech máme na konci obrázky správně seřazené.

Žáci si možná všimli, že chybí obrázek, jak vypadala krajina před zásahem člověka. Nyní dostanou prostor vyrobit obrázek za pomoci přírody.

Žáci dostanou do skupina výkres velikost A3, lepidlo a štětce. Úkolem žáků je vytvořit koláž (tropického) lesa před zásahem člověka za využití přírody, např. listů, trávy, květin. Žáci si v krajině nasbírají materiál, ten následně lepí na výkres, až vytvoří obraz.

Místo na Sluňákově: louka

6.6. Co jsem dnes dozvěděl nového?

Žáci se vrací k evokační kartě, aby zhodnotili, co nového se dozvěděli.

Průběh: Žáci přicházejí na poslední stanoviště, připraví si kartu hry. Podívají se na ni a pokusí se vybavit, se kterými problémy se dnes seznámili. Ty, které napsali při úvodním brainstormingu, podtrhnou zeleně. Pokud se o podtržených problémech dozvěděli něco nového, dopíšou to k nim zeleně. Jestli neměli některý z problémů na stanovištích napsaný vůbec, dopíšou také zeleně.

Nachystáme modrou fixu. Každý žák udělá sám za sebe čárku k tématu, které se mu dnes líbilo nejvíce, nejvíce ho bavilo, dozvěděl se o něm nejvíce nového. Můžeme se žáků zeptat, co konkrétně to bylo a proč. Po skončení reflexe se s žáky rozloučíme.

Místo na Sluňákově: střecha nebo okolí domu

7. DISKUZE

Výzkumná otázka v této práci zní: *Jaké jsou možnosti propojení globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky v českém vzdělávacím systému?* Odpověď na tuto otázku byla částečně uvedena v kapitole 3 SPOLEČNÉ PRINCIPY, CÍLE, TÉMATA A METODY GRV A VENKOVNÍ VÝUKY, z níž je patrné, že venkovní výuka a globální rozvojové vzdělávání stojí na stejných či podobných teoretických základech. Možnost propojit GRV a venkovní výuku se po přezkoumání obou konceptů (principy, cíle, témata, metody) jeví teoreticky jako realizovatelná a smysluplná. Jaká ovšem bude situace v praxi?

7.1. MOŽNOSTI PROPOJENÍ GRV A VENKOVNÍ VÝUKY V NAŠEM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

Globální rozvojové vzdělávání se zabývá globálními problémy, v současnosti se soustředí především na Cíle udržitelného rozvoje. Důraz je v GRV kladen na provázanost jednotlivých témat a celkové propojení současného globalizovaného světa. Definice, cíle a principy GRV jsou zakotveny v oficiální *Strategii*, což dává globálnímu rozvojovému vzdělávání jednotnou podobu. O venkovní výuce se oficiální dokumenty zmiňují pouze okrajově. Ačkoliv několik českých autorů koncept ve svých publikacích podrobně rozpracovalo, neexistuje u nás zatím jednotné chápání.

V předložené práci byla venkovní výuka definována jako vyučování, které probíhá ve venkovním prostředí a aktivně a dlouhodobě ho začleňuje do procesu učení skrze vnímání přírodních a společenských procesů. Popsané vnímání venkovní výuky poskytuje poměrně velkou svobodu při výběru a zpracování tématu. Důraz je u venkovní výuky kladen na propojování učiva se skutečným světem mimo školní třídu. Právě propojení a provázanost je klíčovým principem GRV.

Pod pojmem propojení GRV a venkovní výuky není myšlena výuka o některém z globálních rozvojových témat venku. Abychom mohli mluvit o propojení obou vzdělávacích proudů, musí být splněno několik podmínek, s nimiž souvisí vedlejší výzkumná otázka: *Jaké podmínky musí být splněny, aby bylo možné tvrdit, že k propojení došlo?*

Výuka, která má být propojením globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky se musí odehrávat venku. Prostor pro výuku může být les, louka, park, školní zahrada a mělo by být do výuky v rámci možností začleněno.

Globální rozvojové vzdělávání a venkovní výuku významně zaštiťuje společný princip směřování k udržitelnému rozvoji. Výuka, která má být propojením obou konceptů, musí být postavena v souladu s tímto nebo jiným společným principem. Další společné principy GRV a venkovní výuky jsou princip globální zodpovědnosti, výchova k aktivnímu občanství, participace aktivizace lidí, otevřenost, kritické myšlení a schopnost sebereflexe. Nebude-li do výuky zahrnut žádný ze společných principů směřování, nelze mluvit o propojení.

Propojení obou přístupů by mělo proběhnout nejen na úrovni společných principů, ale také společných témat. Ta byla podrobně rozpracována v podkapitole 3.4 Společná témata. Výuka, kterou lze označit jako propojující, se věnuje některému ze společných témat GRV a venkovní výuky. Téma by mělo být ve výuce rozpracováno na lokální i globální úrovni, aby zůstal zachován pohled obou přístupů. Důraz by měl být kladen na provázanost mezi úrovněmi. Bude-li výuka postavená na společných principech, ale nebude na některé ze společných témat, k propojení nedochází.

Je potřeba výuku vystavit nejen na společných principech a tématech, ale začlenit do ní také společné cíle. Společné cíle globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky v oblasti znalostí, dovedností, postojů a hodnot jsou vypsány v kapitole 3.3 Společné cíle. Výběr cílů by měl odpovídat náplni, tématu a délce výuky ovšem není nezbytné, aby byly naplněny všechny cílové oblasti. Přesto, výuka o některém ze společných témat,

kteřá v sobě nese společné principy, ale nesměřuje k některému ze společných cílů, není propojením GRV a venkovní výuky.

Posledním bodem, který je potřeba splnit, abychom mohli hovořit o propojení venkovní výuky, a globálního rozvojového vzdělávání jsou společné výukové metody. Oba vzdělávací proudy vycházejí z konstruktivistické pedagogiky, tj. vnímají žáka jako aktivního tvůrce svého poznání. Od toho se odvíjí i velké množství jejich společných metod. Výukové metody jsou většinou univerzálního charakteru a je možné je přizpůsobit pro výukové účely. Propojení venkovní výuky a globálního rozvojového vzdělávání prostřednictvím společných výukových metod je možné pouze za předpokladu, že výuka bude na některé ze společných témat, mít některá ze společných cílů a bude v souladu s některým ze společných principů oba proudů.

Příkladem výuky, která v sobě propojí všechny popsané body je výuková lekce zaměřená na změnu klimatu odučená venku za využití metod brainstorming, simulační hra, skupinová výuka a reflexní metoda, při níž bude aktivně zapojeno venkovní prostředí a kladen důraz na provázanost.

Sestavit a realizovat výuku, která bude v souladu se všemi uvedenými body, může vypadat složitě. Rozšířme proto koncept venkovní výuky na její nejširší pojetí, tj. výuka, která se odehrává venku v kontaktu se skutečným světem. Jedná se o krajní chápání konceptu učení venku. Výuka, která v sobě propojuje globální rozvojové vzdělávání a širší chápání venkovní výuky, klade důraz především na provázanost poznatků se skutečným světem.

Příkladem takové výuky může být návštěva obchodu s oblečením, během níž i žáci pročitají cedulky a zjišťují, kde bylo oblečení vyrobeno. Následně se mohou usadit na školní zahradě a blíže se seznámit se principy globalizovaného trhu, lidskými právy či neférovou prací v textilních továrnách.

Možnostem, jak vzdělávat o globálních rozvojových tématech ve venkovním prostředí, se před několika lety zabývala organizace ARPOK ve své metodice *Globální rozvojové vzdělávání trochu jinak – Outdoorové a zážitkové hry* (Štěpničková & Tillová, 2011). Metodika nahlíží na venkovní prostředí jako na prostor, který poskytuje dostatek místa a vhodné podmínky pro simulační a prožitkové hry o globálních rozvojových tématech. Ačkoliv takové pojetí propojení není v souladu se způsobem, jakým je propojení chápáno v této práci, nelze zpochybnit jeho přínosy v porovnání s učením ve třídě.

7.2. JE NA TAKOVÝ ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ NAŠE ŠKOLSTVÍ PŘIPRAVENO?

„To, jakým způsobem dnes funguje vzdělávání jsou modely, které se ti, kdo vzdělávají, naučili sami v době, když byli děti.“ (Drtinová, 2019) Tato slova použil pro popis českého vzdělávacího systému Bohumil Kartous, publicista a pedagog. Ačkoliv je *„vzdělávání považováno za klíč ke změně k udržitelnosti,“* (Henderson et al., 2021, s.3) je dnes většina výuky tvořena minulostí (dějepis) a současností (občanská výchova, zeměpis) (Sequensová, 2015). Vzdělávání by se přitom mělo primárně snažit rozvíjet u žáků kompetence, které jim pomohou s vytvářením vlastní budoucnosti.

Venkovní výuka a globální rozvojové vzdělávání zastávají moderní pohled na vzdělávání, vycházejí z proaktivních přístupů, rozvíjí u žáků vědomí o provázanosti světa na všech úrovních a motivují je k zodpovědnosti za současný i budoucí svět, který svými činy ovlivňují. Přesto jsou dnes oba směry pro část učitelů stále neznámé.

Vzdělávat o globálních tématech vyžaduje přípravu. Učitelé se v prvotní fázi musejí sami podrobně seznámit s globálními problémy a připravit si materiály pro výuku. Globální problémy jsou komplexní, učit o nich vyžaduje čas a důraz na provázanost.

Obdobná je situace u venkovní výuky, u níž se učitelé potřebují seznámit s metodickými principy, stanovit si harmonogram, najít si vhodné prostředí pro výuku apod. Jak již bylo zmiňováno v kapitole 1.5.1 Průřezová

témata, na učitele jsou v současné době kladeny vysoké nároky, které jim ubírají čas, jež by mohli věnovat přípravě na výuku. Situaci ještě zhoršila pandemie covid-19, během níž se musely školy vypořádat s online výukou. (Feřtek, 2020)

Změnu by mohla přinést aktualizovaná verze Rámcového vzdělávacího programu, která se chystá v následujících letech a do platnosti by měla vstoupit v září roku 2024 (MŠMT & NPI ČR, 2022). Často zmiňovaným bodem v rámci novely je nutnost seškrtnat učivo (Feřtek, 2020). Velké množství učiva je jedním z důvodů, proč učitelům chybí ve výuce prostor zaměřit se na propojování informací ze školy se světem mimo ni (Švejkský, 2022). Pro získání kompetencí je přitom klíčová právě aktivní práce na konkrétních projektech o reálných problémech a výchova ke kritickému myšlení (Feřtek, 2021).

Pro globální rozvojové vzdělávání a venkovní výuky by mohla nová podoba RVP představovat nejednu výzvu, neboť oběma směrům je mnoho z navrhovaných změn vlastní už dnes. V době, kdy byla tato práce připravovaná, nebylo známo, kolik prostoru v novém RVP globální rozvojové vzdělávání, venkovní výuka a další výchovy dostanou.

8. ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá možnostmi propojení globálního rozvojového vzdělávání s konceptem venkovní výuky v českém vzdělávacím systému.

Globální rozvojové vzdělávání se věnuje provázanosti dnešního světa a přijetí spoluodpovědnosti každého za jeho podobu. V České republice je GRV součástí oficiálních vzdělávacích dokumentů a strategií. Tematicky se dnes GRV zaměřuje hlavně na Cíle udržitelného rozvoje. Princip směřování k udržitelnému rozvoji patří mezi základní východiska GRV. Do českého vzdělávacího systému je globální rozvojové vzdělávání začleněno formou tzv. průřezových témat. GRV spadá pod okruh Myšlení v evropských a globálních souvislostech, díky svému širokému teoretickému záběru však prolíná i další průřezová témata. Začlenění průřezových témat do výuky je povinné, není však stanovena jeho míra ani způsob. Praxe ukazuje tendence pedagogů učit o globálních tématech pouze okrajově a bez důrazu na jejich provázanost. Důvody se liší, mezi často uváděné patří nedostatek času a vlastní nejistota znalosti problematiky.

Venkovní výuka je v českém vzdělávání nový pojem, který zatím nebyl jednotně definován v oficiálních dokumentech. V této práci byl vnímán jako vyučování probíhající ve venkovním prostředí, které je do procesu učení aktivně začleněno skrze vnímání a přírodních a společenských procesů. Metodický přístup venkovní výuky vychází, stejně jako u GRV, z konstruktivistické pedagogiky, která vnímá žáka jako aktivního tvůrce svého poznání. Venkovní výuka rovněž využívá prvky souvislostního učení, badatelsky orientované výuky a místně zakotveného učení. V práci byly popsány četné přínosy, které má výuky venku na žáky i učitele. Podrobně byly rozpracovány školní zahrady, které představují pro školy nejdostupnější formu začlenění venkovní výuky do každodenního vyučování. Mezi nejčastější bariéry učení venku patří počasí, prostředí v okolí školy, postoj vedení školy, nedostatek pomůcek, ale i strach ze zranění žáků a nízkých hygienických podmínek venku.

Principy, cíle, témata a metody, ve kterých se GRV a venkovní výuka prolínají, byly podrobně rozpracovány v kapitole 3 SPOLEČNÉ PRINCIPY, CÍLE, TÉMATA A METODY GRV A VENKOVNÍ VÝUKY, čímž byla současně zodpovězena hlavní výzkumná otázka: *Jaké jsou možnosti propojení globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky?* Mezi nejvýznamnější společné prvky patří princip směřování k udržitelnému rozvoji, cíl rozvíjet u žáků ohleduplné jednání s ohledem na sebe, druhé, přírodu, životní prostředí a hodnoty vytvořené lidmi, téma ochrany životního prostředí a využívání aktivizujících a komplexních výukových metod. Popsány byly též podmínky propojení venkovní výuky a GRV, které byly předmětem zkoumání vedlejší výzkumné otázky: *Jaké podmínky musí být splněny, aby bylo možné tvrdit, že k propojení došlo?*

V praktické části práce byla vytvořena výuková lekce, která v sobě kombinuje prvky globálního rozvojového vzdělávání a venkovní výuky v oblasti principů, cílů, témat a výukových metod, a je tak v souladu s hlavní výzkumnou otázkou: *Jaké jsou možnosti propojení globálního rozvojového vzdělávání s konceptem venkovní výuky?* Zvolena byla forma tematického dne, který v sobě nese čtyři vybrané globální problémy: úroveň lékařské péče, nedostupnost pitné vody, plasty v mořích a oceánech a kácení tropických deštných lesů. Využity byly prvky prožitkové pedagogiky, simulační hra, práce ve skupinách, brainstorming, reflexe a diskuse. Tematický den byl vytvořen pro žáky 5.-6. tříd ZŠ a sestaven na základě modelu učení E-U-R. Výuková lekce je výstupem této bakalářské práce.

ZDROJE

ALLEN, Kate, Charlotte DWYER a Katie GOUDIE. *Globální cíle udržitelného rozvoje – 17 aktivit k 17 cílům* [online]. Praha: Junák – český skaut, 2016 [cit. 2022-03-25]. ISBN 978-80-7501-122-0. Dostupné z: <https://www.nazemi.cz/cs/globalni-cile-udrzitelneho-rozvoje-17-aktivit-k-17-cilum>

AMBROZYOVÁ, Veronika. *Využití prvků environmentální výchovy v globálním rozvojovém vzdělávání v České republice* [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: https://theses.cz/id/wwl1vt/KP_Veronika_Ambrozov_2012_se_zadnm.pdf. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Helena Nováčková.

ANTOŠOVÁ, Petra. *Globální rozvojové vzdělávání v České republice z pohledu neziskového sektoru* [online]. Praha, 2008 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/globalni-rozvojove-vzdelavani-v-cr-z-pohledu-neziskoveho-sektoru.pdf>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Mgr. Dana Moree.

ARPOK. *Principy pro kvalitní výukové programy GRV na školách* [online]. ARPOK, 2013 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/principy-pro-kvalitni-vyukove-programy-grv-na-skolach.pdf>

BÁN, Dávid, Stefania CAVALLACCIO, Charlotte DWYER, et al. *Když se řekne GRV: rámec globálního rozvojového vzdělávání*. Přeložil Magdalena VYVIJALOVÁ. Olomouc: ARPOK, 2018. [cit. 2022-03-23]. ISBN 978-80-907443-0-1.

BARTOŠEK, Miroslav, Václav BENDL, Martina ČERNÁ, et al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 2021 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

BELHOVÁ, Miroslava, SKALICKÁ, Petra a Lenka SOBOTOVÁ, ed. *Začínáme s GRV: případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2009 [cit. 2022-03-28]. ISBN 978-80-86961-87-3. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1075/file/033-za-n-me-s-grv.pdf>

BOROVINOVÁ, Kateřina, Eliška HÁJKOVÁ a Jiří KULICH. *Místně zakotvené učení: Základní informace a inspirace do výuky* [online]. Horní Maršov: Středisko ekologické výchovy SEVER, 2020 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: <http://www.pavucina-sev.cz/data/X/n/T/sever-MZU-publikace-dobra-prax.pdf>

COYLE, Kevin J. *Back to School: Back Outside!: How Outdoor Education and Outdoor School Time Create High Performance Students*. *National Wildlife Federation* [online]. Reston, VA 20190-5362, 2010 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: doi:800-822-9919

ČAJKA, Adam, Eva MALÍŘOVÁ, Dagmar MILEROVÁ, Lenka PÁNKOVÁ, Kateřina ŠVIDRNOCHOVÁ a Karolína TESÁREK. *Když se řekne GRV: globální témata a komunikace*. Olomouc: ARPOK, 2021 [cit. 2022-03-28]. ISBN 978-80-908029-6-4.

ČÁP, Petr, Ondřej MATĚJKA a Tomáš PROTIVÍNSKÝ. *Občanské vzdělávání v ČR* [online]. MUNI Press, 2013 [cit. 2022-03-23]. ISBN 978-80-210-6185-9. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/9bb2e62e7ec0473414f0da87b4fe9aac1d5a8719_uploaded_cov2_013-kas-obcanske_vzdelavani_v_cr.pdf

ČÁPOVÁ, Marie, Jan JITERSKÝ, Ondřej LNĚNIČKA a Tomáš PAVLAS. *Skupina Průřezová témata: Co si odnášíme z workshopů (a dalších akcí) a doposud došlých námětů* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z:

https://www.npi.cz/images/revize/RVP_Prurezova_temata.pdf

ČERVENKOVÁ, Iva. *Výukové metody a organizace vyučování* [online]. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013 [cit. 2022-03-29]. ISBN 978-80-7464-238-8. Dostupné z:

<https://kdep.vse.cz/wp-content/uploads/page/186/%C4%8Cervenkov%C3%A1-vyukove-metody-a-organizace-vyucovani.pdf>

Česká školní inspekce. *Tematická zpráva: Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech na základních a středních školách* [online]. In: Praha, 2016 [cit. 2022-03-25]. Dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

ČIHÁKOVÁ, Kateřina a Lenka KUBCOVÁ. *Společně ze školy do přírody: kolegiální podpora v přírodovědné gramotnosti*. [online] Říčany: Muzeum Říčany, 2020 [cit. 2022-03-28]. ISBN 978-80-907958-1-5. Dostupné z:

<https://muzeumricany.cz/wp-content/uploads/2021/03/Spole%C4%8Dn%C4%9B-ze-%C5%A1koly-do-p%C5%99%C3%ADrody.pdf>

ČINČERA, Jan. *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům* [online]. Brno: Paido, 2007 [cit. 2022-03-29]. ISBN 978-80-7315-147-8. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/40349459_Environmentalni_vychova_od_cilu_k_prostredkum

ČINČERA, Jan. Analýza průřezového tématu Environmentální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. *Envigogika* [online]. 2009, 31.5.2009, 4(1), 1-27 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: doi:1802-3061

ČINČERA, Jan, Jana ČERMÁKOVÁ, Jiří KULICH, et al. *Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR): Opatření pro roky 2011 a 2012 ke Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008–2015)* [online]. Praha: MŠMT, 2011 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z:

https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/vybory-rvur/Zapis_VpVUR_14-11-25_priloha-c--5_Akni-plan-VUR-2011-2012.pdf

ČINČERA, Jan a Jakub HOLEC. Terénní výuka ve formálním vzdělávání. *Envigogika* [online]. 2016, 16.12.2016, 11(2), 1-20 [cit. 2022-03-25]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: doi:10.14712/18023061.533

ČINČERA, Jan, Kateřina JANČAŘÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Petra ŠIMONOVÁ, Jan BARTOŠ, Miroslav LUPAČ a Lenka BROUKALOVÁ. *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8439-1.

ČINČERA, Jan, Ivo KRÁLÍČEK, Martin BÍLEK, et al. *Výuka ve venkovním prostředí: Metodický text pro studenty učitelství* [online]. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Gaudeamus, 2019 [cit. 2022-03-26]. ISBN 978-80-7435-762-6. Dostupné z:

https://www.lipka.cz/soubory/vyuka-ve-venkovnim-prostredi_metodicka-prirucka_final--f11917.pdf

DANIŠ, Petr. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?: proč naše děti potřebují přírodu pro své zdraví a učení* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016 [cit. 2022-03-28]. ISBN 978-80-7212-610-1. Dostupné z:

https://ucimesevenku.cz/wp-content/uploads/2017/08/MZP_Deti_venku_v_prirode29112016.pdf

DANIŠ, Petr. *Tajemství školy za školou: proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2018 [cit. 2022-03-26]. ISBN 978-80-7212-638-5. Dostupné z:

https://ucimesevenku.cz/wp-content/uploads/2019/01/Tajemstvi_skoly_za_skolou_po_strankach.pdf

DANKS, Sharon Gamson. *Měsíc školních zahrad 2018: Průvodce aktivitami venku* [online]. Nadace Proměny Karla Komárka, 2018 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z:

https://www.promenyproskoly.cz/userfiles/files/ISGM_Pruvodce.pdf

DLOUHÁ, Regína. *Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání z pohledu globálního rozvojového vzdělávání* [online]. In: 2004 [cit. 2022-03-25]. Dostupné z:

<https://www.clovekvtisni.cz/media/publications/1048/file/006-anal-za-r-mcov-ho-vzd-l-vac-ho-programu-pro-gymnazi-ln-vzd-l-v-n-z-pohledu-glob-ln-ho-rozvojov-ho-vzd-l-.pdf>

DOSTÁL, Jiří. *Badatelsky orientovaná výuka: kompetence učitelů k její realizaci v technických a přírodovědných předmětech na základních školách*. [online] Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [2022-03-28]. ISBN 978-80-244-4515-1. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/profile/Jiri-Dostal-4/publication/280247122_Badatelsky_orientovana_vyuka_Kompetence_ucitelu_k_její_realizaci_v_technickych_h_a_prirodovednych_predmetech_na_zakladnich_skolach_Inquiry-based_learning_competence_of_teachers/links/55af788608ae6aa568b3b8fb/Badatelsky-orientovana-vyuka-Kompetence-ucitelu-k-její-realizaci-v-technických-a-prirodovedných-předmětech-na-zakladních-skolach-Inquiry-based-learning-competence-of-teachers.pdf

DRTINOVÁ, Daniela. *Kartous: Naše děti budou jiným lidským druhem. Musíme se zamyslet, jak je vychovávat* [online]. Praha: 2019 [cit. 2022-04-01]. Dostupné z:

<https://video.aktualne.cz/dvtv/kartous-nase-deti-budou-jinym-lidskym-druhem-musime-se-zamys/r~b0d73232fc1c11e9926e0cc47ab5f122/>

ĎURIŠOVÁ, Libuše. *Kooperativní výuky* [online]. Brno, 2010 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z:

<http://www.paidagogos.net/issues/2010/1/3/article.php>

FEŘTEK, Tomáš. Méně učiva, méně hierarchie. Bylo by škoda, kdyby se školy vrátily k „normálu.“ *Respekt* [online]. 2020, 19.5.2020 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z:

<https://www.respekt.cz/vzdelavani/mene-uciva-mene-hierarchie-bylo-by-skoda-kdyby-se-skoly-vratily-k-normalu>

FEŘTEK, Tomáš. Covid u tabule: větší rozdíly mezi školami, digitální gramotností i vědomím nejistoty. *Respekt* [online]. 2020, 31.12.2020 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z:

<https://www.respekt.cz/vzdelavani/rok-s-pandemii-vetsi-rozdily-mezi-skolami-digitalni-sborovny-a-vedomi-nejistoty>

FEŘTEK, Tomáš. Kritický paradox: spásu rozumu od škol a kritického myšlení nečekejme. *Respekt* [online]. 2021, 1.12.2021 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z:

<https://www.respekt.cz/vzdelavani/kriticky-paradox-spasu-rozumu-od-skol-a-kritickeho-mysleni-necekejme>

HEIDRICHOVÁ, Petra, Kristína LIČMANOVÁ a Markéta RYŠAVÁ. *Občanská výchova: Globální rozvojové vzdělávání v hodinách občanské výchovy*. Olomouc: ARPOK, 2019 [cit. 2022-03-31]. ISBN: 978-80-907443-5-6.

HENDERSON, Laura, Michaela KUŘÍKOVÁ a Roman KROUFEK. Syntéza kreativního učení a vzdělávání pro udržitelný rozvoj v České republice. *Envigogika* [online]. 2021, 21.12.2021, **16**(2), 1-37 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: doi:10.14712/18023061.628

HORNOVÁ, Karolina. *Role nevládních organizací při realizaci Environmentální výchovy* [online]. Praha, 2008 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z:

<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/25612/150003128.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc.PaedDr. RNDr. Milada Švecová, CSc.

HRUBEŠ, Milan, Tomáš PROTIVÍNSKÝ a Petr ČÁP. *Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/99ff45566297428a50973532f7d78289aa8560dc_uploaded_cov2014-postoje_a_potreby_ucitelu_grv.pdf

CHMELOVÁ, Štěpánka. Jak učitelé využívají venkovní prostředí pro výuku vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. *Pedagogická orientace* [online]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2021, 17.2.2021, **31**(2), 158-177 [cit. 2022-03-26]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/20597/16646>

Jak to bude probíhat: proces krok po kroku. Víze, tvorba, implementace, start a metodická podpora. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy & Národní pedagogický institut České republiky, 2022 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://velke-revize-zv.rvp.cz/jak-to-bude-probihat>

Karel Čapek citáty [online]. 2022 [cit. 2022-04-08]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/karel-capek/>

KARVÁNKOVÁ, Petra, Anna MARŠÍKOVÁ, Tomáš MATĚJČEK, Jana MILÉŘOVÁ a Jana STARÁ. *Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů* [online]. Praha, 2015 [cit. 2022-03-23]. ISBN 978-80-87456-74-3. Dostupné z: <https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/grv-v-priprave-budoucich-ucitelu.pdf>

KOLÁŘOVÁ, Vladka, Petra KOPPOVÁ, Hana MIKULCOVÁ, Jiří NEŠPOR, Jiří VORLÍČEK. *Venkovní výuka: Příručka pro dlouhodobou a pravidelnou výuku venku* [online]. Brno: Lipka, 2022 [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <http://www.venkovnivyuca.cz/>

KRAJČÍROVÁ, Johana, Katarzyna DZIECIOLOWSKA a Anna WOJTYCH. *Když se řekne GRV: globální témata ve vybraných předmětech* [online]. Olomouc: ARPOK, 2021 [cit. 2022-03-29]. ISBN 978-80-908029-3-3. Dostupné z: https://eshop.arpok.cz/wp-content/uploads/2021/05/Kdyz_se_rekne_GRV-2_web.pdf

Kurzy pro učitele [online]. Praha: Člověk v tísni, 2022 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/kurzy-pro-ucitele>

KRAJHANZL, Jan, Tomáš CHABADA, Renata SVOBODOVÁ, Ondřej KÁCHA, Jáchym VINTR a Adéla BECKOVÁ. *České klima 2021: Mapa českého veřejného mínění v oblasti změny klimatu* [online]. 2021 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <https://webcentrum.muni.cz/media/3331473/czklima2021.pdf>

KRAJHANZL, Jan, Tomáš CHABADA, Renata SVOBODOVÁ, Ondřej KÁCHA, Jáchym VINTR, Adéla BECKOVÁ et al. *České klima 2021: Výzkumný report pro nejmladší, 15–20 let: Mapa českého veřejného mínění v oblasti změny klimatu* [online]. Brno: 2021 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1712/file/report_vt-15-20-let_fin08-09.pdf

KROUFEK, Roman a Jan ČINČERA. Učení v reálném světě: zkušenosti s testováním modelu pro environmentální výchovu v přírodě. *Pedagogická orientace* [online]. Brno, 2021, 20.4.2021, **31**(2), 119-135 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: [doi:doi.org/10.5817/PedOr2021-2-119](https://doi.org/10.5817/PedOr2021-2-119)

KŘÍŽ, Martin, Hana MIKULICOVÁ, Jiří NEŠPOR, Petra PITELKOVÁ a Jiří VORLÍČEK. *Venkovní výuka: metodika pro učení přírodou*. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání Brno, příspěvková organizace, 2019. ISBN 978-80-88212-21-8.

O Lipce [online]. Brno: LIPKA, 2022 [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://www.lipka.cz/>

MÁCHAL, Aleš, Helena NOVÁČKOVÁ a Lenka SOBOTOVÁ. *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání: soubor učebních textů*. Brno: Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, 2012 [cit. 2022-03-20]. ISBN 978-80-87604-01-4.

MILÉŘOVÁ, Jana. *Globální rozvojové vzdělávání: Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj* [online]. Praha: FoRS – České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2015 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/grv-paper-fors-final-web.pdf>

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015* [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2011 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: <https://globalnirozvojovevzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/NSGRV.pdf>

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015 aktualizovaná pro období 2016–2017* [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2016 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://arpok.cz/wp-content/uploads/2013/02/Narodni_strategie_GRV_2016_2017.pdf

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech* [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky, 2018 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf

Ministerstvo životního prostředí České republiky. *Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2016 [cit. 2022-03-26]. Dostupné z: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025/\\$FILE/OFDN-SP_EVVO_EP_%202016_2025-20160725.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/statni_program_evvo_ep_2016_2025/$FILE/OFDN-SP_EVVO_EP_%202016_2025-20160725.pdf)

Ministerstvo životního prostředí České republiky. *Udržitelný rozvoj* [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí České republiky, 2022 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://www.mzp.cz/cz/udrzitelny_rozvoj

Nadace Proměny Karla Komárka. *České děti venku: Reprezentativní výzkum, kde a jak tráví děti svůj čas. Nadace Proměny Karla Komárka* [online]. 5. 5. 2016 [cit. 2022-03-26]. Dostupné z: <http://www.nadace-promeny.cz/cz/vyzkum.html>

Nadace Proměny Karla Komárka. *České děti venku: reprezentativní výzkum, kde a jak děti tráví svůj čas* [online]. Nadace Proměny Karla Komárka, 2016 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://www.nadace-promeny.cz/userfiles/files/2016/VYZKUM/Ceske_deti_venku_INFOGRAFIKA.pdf

NÁDVORNÍK, Ondřej a Andrea VOLFOVÁ, ed. *Společný svět: příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, 2004 [cit. 2022-03-20]. ISBN 80-903510-0-x.

NEPRAŠ, Karel. *Postoje českých učitelů k venkovní výuce*. [online] Ústí nad Labem, 2020 [cit. 2022-03-25]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/10/Nepra%C5%A1-Postoje-%C4%8Desk%C3%BDch-u%C4%8Ditel%C5%AF-k-venkovn%C3%AD-v%C3%BDuce.pdf>

NEPRAŠ, Karel a Renata ŠIKULOVÁ. *Odkud a kam směřuje venkovní výuka?: Historie, současnost a trendy ve venkovní výuce v kontextu vzdělávacích teorií*. Pedagogická orientace [online]. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2021, 25.4.2021, **31**(2), 158-177 [cit. 2022-03-26]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/20596/16645>

NĚMCOVÁ, Šárka. *Aktivizující metody v předškolním vzdělávání* [online]. Hradec Králové, 2015 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <http://evskp.uhk.cz/ThesesFiles/eB7618/text/STAG70116.pdf>. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce PaedDr. Vladimíra Hornáčková, Ph.D.

NOVÁČEK, Pavel. *Dlouhodobě udržitelný rozvoj, udržitelný ústup, nebo rozvrat?. Acta Universitatis Carolinae. Philosophica et historica* [online]. Praha, 2009, 2009, 2009(1), 155–168 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: doi:10.14712/24647055.2018.18

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhlých představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vydání. Bystřice pod Hostýnem: PhDr. Pavel Kopřiva, Bystřice pod Hostýnem, 2015 [cit. 2022-03-28]. ISBN 978-80-901873-9-9.

NOVÁKOVÁ, Markéta. *Didaktická hra ve výuce společenských her* [online]. Hradec Králové, 2018 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/665cqw/STAG90262.pdf>. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Mgr. Hana Šebestová

NOVOTNÁ, Martina. *Analýza vzdělávací politiky České republiky ve vztahu k Výchově ke globálnímu občanství a základnímu vzdělávání* [online]. Člověk v tísni, 2016 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/media/publications/1101/file/067-analyza-vzdelavaci-politiky.pdf>

OPALECKÁ, Sandra. *Pozice globálního rozvojového vzdělávání na prvním stupni ZŠ* [online]. Praha, 2020 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/117578/120357677.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Vedoucí práce doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

PROTIVÍNSKÝ, Tomáš a Monika DOKULILOVÁ. *Občanské vzdělávání v kontextu českého školství: analytická sonda* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2012 [cit. 2022-03-29]. ISBN 978-80-210-5833-0. Dostupné z: http://www.obcanskevzdelavani.cz/uploads/2e5e82e47e9dec60214a003f36e8862f17b9969e_uploaded_cov2_012-analyza_pvo.pdf

Publikace a metodiky [online]. Praha: Globální rozvojové vzdělávání, 2022 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://globalnirazvojovovzdelavani.cz/publikace-a-metodiky/>

RAJČINCOVÁ, Veronika. *Využití školní zahrady ve výuce na ZŠ* [online]. Praha, 2011 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/35129/DPTX_2009_2_0_84684_0_85245.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Kateřina Jančaříková, Ph.D.

Rozvoj aktivního občanství [online]. Praha: Člověk v tísni, 2022 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/rozvoj-aktivniho-obcanstvi>

RVP – Rámcové vzdělávání programy [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

RUSEK, Martin. *Projektové vyučování v přírodovědných předmětech XIII.* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015 [cit. 2022-03-27]. ISBN 978-80-7290-864-6. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Martin-Rusek/publication/304897821_Student_Activity_Evaluation_in_a_Science_Camp_with_the_Use_of_the_3A_Methodology/links/584558e608ae2d217567c294/Student-Activity-Evaluation-in-a-Science-Camp-with-the-Use-of-the-3A-Methodology.pdf#page=148

RYPLOVÁ, Renata, Štěpánka CHMELOVÁ a Zbyněk VÁCHA. *Školní zahrady ve výuce*. [online] V Jindřichově Hradci: Epika, 2019. ISBN 978-80-7608-027-0. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Renata-Ryplova/publication/339485055_Skolni_zahrady_ve_vyuce/links/5e55498792851cefa1c2f172/Skolni-zahrady-ve-vyuce.pdf

Sady ven [online]. Praha: Učíme se venku, 2022 [cit. 2022-03-30]. Dostupné z: <https://ucimesevenku.cz/sady-ven/>

SEQUENSOVÁ, Kateřina. *Metody implementace globálního rozvojového vzdělávání na českých základních školách a nižším stupni gymnázií* [online]. Praha, 2015 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/83562/DPTX_2014_1_11210_0_311959_0_157856.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

SKALICKÁ, Petra a Jana MILÉŘOVÁ. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: podkladová studie pro průřezové téma* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2017 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/file/3221/>

SKALICKÁ, Petra, Jana MILÉŘOVÁ, Eliška ŠERTLEROVÁ a Pavel PŘIBYL. *Globální rozvojové vzdělávání: proč a jak v Česku lépe vzdělávat o světě* [online]. Praha: FoRS – České fórum pro rozvojovou spolupráci, 2020 [cit. 2022-03-27]. Dostupné z: <https://globalnirozvojovovzdelavani.cz/wp-content/uploads/2021/10/grv-proc-a-jak-v-cesku-lepe-vzdelavat-o-svete.pdf>

STARÁ, Jana. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: Příručka pro učitele základních škol, kteří se zajímají o to proč a jak zařazovat globální rozvojové vzdělávání do výuky*. [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2016 [cit. 2022-03-27]. ISBN 978-80-86956-91-6. Dostupné z: <https://grv.npi.cz/wp-content/uploads/2018/11/19-Vychova-k-mysleni-v-evropskych-a-globalnich-souvislostech.pdf>

Strategický rámec Česká republika 2030 [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2017 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.cr2030.cz/strategie/dokumenty-ke-stazeni/>

SUCHOMEL, Jan. *Integrace průřezových témat do výuky ZSV na gymnáziích* [online]. Brno, 2019 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/dvb5c/diplomova_prace_final.pdf. Diplomová práce. Masarykova Univerzita. Vedoucí práce PhDr. Jiří Svoboda, CSc.

ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava. *Výuka v přírodě: módní hit či smysluplná výuka? Pedagogická orientace* [online]. 2021, 2.2.2021, 31(2), 144-157 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/20595/16644>

ŠTĚPNIČKOVÁ, Kateřina a Kristýna TILLOVÁ. *Globální rozvojové vzdělávání trochu jinak: outdoorové a zážitkové hry*. Olomouc: ARPOK, 2011 [cit. 2022-03-29]. ISBN: 978-80-260-0229-1.

ŠVEJKOVSKÝ, Jakub. *Školní předměty ve 21. století. Reflex* [online]. 2022, 24. 2. 2022 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.reflex.cz/clanek/extra/111818/skolni-predmety-v-21-stoleti.html>

VALENTA, Josef. *Zkušenostně reflektivní učení a formativní hodnocení* [online]. Mladá Boleslav, 2020 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: https://kped.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/168/2020/12/Valenta-J._Zkusenostne-reflektivni-uceni-a-formativni-hodnoceni_0.pdf

VÁCHA, Zbyněk. *Didaktické využití školních zahrad v České republice na primárním stupni základních škol. SciED* [online]. Jeronýmova 10, 370 05 České Budějovice, Česká republika, 2015, 1.7.2015, 6(1), 80-90 [cit. 2022-03-25]. ISSN 1804-7106. Dostupné z: <https://www.ojs.cuni.cz/scied/article/view/143/142>

VÁCHA, Zbyněk, Tomáš DITRICH. *Vliv terénní výuky na dosahování kognitivních a afektivních cílů u žáků na primárním stupni základních škol, e-Pedagogium* [online]. 2021, vol. 21, iss. 1, p. 54-66. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2021/01/04.pdf>

VIMROVÁ, Miroslava. *Skupinová a kooperativní výuka na 1. stupni ZŠ* [online]. Praha, 2016 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/75539/120223535.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Vzdělávací program *Varianty* [online]. Praha: Člověk v tísni, 2022 [cit. 2022-04-02]. Dostupné z:
<https://www.clovekvtsni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>

ZELENKOVÁ, Karolína. *Globální rozvojové vzdělávání na příkladu programu PRVák organizace ADRA* [online]. Praha, 2010 [cit. 2022-03-23]. Dostupné z:
<https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/49890/130038881.pdf?sequence=1>. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc.Ing. Karel Müller CSc.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod* [online]. Praha: Grada, 2012 [cit. 2022-03-29]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0. Dostupné z:
https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=UZLCES4wSo0C&oi=fnd&pg=PA7&dq=aktivizuj%C3%ADc%C3%AD+v%C3%BDukov%C3%A9+metody&ots=5UNqbhkEdx&sig=wwUw4xSuyL25jfDhoVYbgxe-il8&redir_esc=y#v=onepage&q=aktivizuj%C3%ADc%C3%AD%20v%C3%BDukov%C3%A9%20metody&f=true

PŘÍLOHY

Příloha 1



zdroj: *O nás* [online]. Olomouc: Fakultní nemocnice Olomouc, 2022 [cit. 2022-04-08].

Dostupné z: <https://www.fnol.cz/o-nas>



zdroj: *3 Ebola Patientis slip out of Congo hospital, medics race to control outbreak* [online]. Eyewitness News, 28.5.2018 [cit. 2022-04-08].

Dostupné z: <https://ewn.co.za/2018/05/23/three-ebola-patients-slip-out-of-congo-hospital-medics-race-to-control-outbreak>

Příloha 2

Znečištění moří a oceánů plasty

Každý rok se do oceánů dostane přes 8 milionů tun plastů. Je to jako kdyby každou minutu přijelo nákladní auto plné plastu a vyklopilo všechny plasty do oceánu. Plasty dnes tvoří až 80 % veškerého odpadu v mořích a oceánech. Znečištění vody plasty je velmi nebezpečné pro mořské živočichy a rostliny, ohrožuje až 800 druhů, např. vodní ptáky, želvy, ryby a mořské savce. Plastů v mořích každý rok přibývá. V oceánech se dokonce tvoří celé plující ostrovy z plastů.

Až 80 % veškerého znečištění moře vzniká na pevnině. Pokud bude znečišťování pokračovat stejnou rychlostí jako doposud, bude za 30 let (rok 2050) v mořích a oceánech víc plastů než ryb.

Jak můžete situaci ovlivnit vy? Co můžete udělat?

zdroj: *Fakta o znečištění moří a oceánů* [online]. Praha: OSN, 2022 [cit. 2022-04-08]. Dostupné z: <https://www.osn.cz/fakta-o-znecistenim-mori-a-oceanu/>

Příloha 3

Mikroplasty jsou miniaturní plastové částičky, které jsou ve vodě, ve vzduchu i v půdě. Velké nebezpečí představují pro vodní živočichy. Pokud se jim dostane částička nebo vlákno mikroplastu do těla, může to vést až ke smrti. Rozlišujeme dva způsoby, jak se mohou mikroplasty do vody dostat. Příčinou může člověk, např. když vypere sportovní fleecovou bundu, uvolní se do vody v pračce miliony mikrovláken z bundy. Voda následně odtéká do odpadních vod. Větší část mikrovláken zachytí čistička odpadních vod. Část se ale může dostat to řeky a dotéct až do moře. Druhý způsob je, že se částička uvolní z plastové láhve nebo jiného většího kusu plastu, který v moři plave.

zdroj: FREIDINGER, Jan. *Co jsou mikroplasty a proč je musíme omezit* [online]. Greepeace, 4.9.2018 [cit. 2022-04-08]. Dostupné z: <https://www.greenpeace.org/czech/clanek/894/co-jsou-mikroplasty-a-proc-je-musime-omezit/>

Příloha 4



zdroj: BRENNNA, Lorenzo. DiCaprio denounces the uncontrolled spread of oil palm plantation in Indonesia [online]. *Lifegate*, 7.11.2016 [cit.2022-04-08].

Dostupné z: <https://www.lifegate.com/dicaprio-oil-palm-plantations-indonesia>



zdroj: *28 Percent of Indonesia's Palm Oil Landbanks is Stranded* [online]. Chain Reaction Research, 9.7.2019 [cit. 2022-04-08]. Dostupné z:

<https://chainreactionresearch.com/report/28-percent-of-indonesias-palm-oil-landbank-is-stranded/>



zdroj: ILLSLEY, C.L. Where are Indonesia's Palm Oil Plantations Located? [online]. *Economics*, 28.8.2018 [cit. 2022-04-08].

Dostupné z: <https://www.worldatlas.com/articles/where-are-indonesia-s-palm-oil-plantations-located.html>



zdroj: *Indonesia has started collecting palm oil export levy: govt* [online]. *Business Times*, 22.7.2015 [cit. 2022-04-08].

Dostupné z: <https://www.businesstimes.com.sg/energy-commodities/indonesia-has-started-collecting-palm-oil-export-levy-govt>



zdroj: *Palm Oil Export Data of Indonesia* [online]. 28.4.2016 [cit. 2022-04-08].

Dostupné z: http://exportgenius.blogspot.com/2016/04/palm-oil-export-data-of-indonesia_28.html



zdroj: SIPAHUTAR, Tassia a Eko LISTIYORINI. *Indonesia's Pal Oil Exports Rise on Higher Shipments to China* [online]. Bloomberg Quint, 21.9.2020 [cit. 2022-04-08].

Dostupné z: <https://www.bloombergquint.com/business/indonesia-s-palm-oil-exports-rise-on-higher-shipments-to-china>



zdroj: BELL, Loren. *Most Borneo villages don't see oil-palm payoff* [online]. Asia Times, 11.5.2019 [cit. 2022-04-08].

Dostupné z: <https://asiatimes.com/2019/05/most-borneo-villages-dont-see-oil-palm-payoff/>