

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
Přírodovědecká fakulta
Katedra rozvojových a environmentálních studií



Bc. Petra Kačabová
Srovnání dobrovolnických projektů INEX-SDA
Program GLEN

Diplomová práce
Vedoucí práce: Mgr. Simona Šafaříková Ph.D.
Olomouc 2021

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a veškeré zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 7. 6. 2021

.....

Podpis

Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat všem, kteří mě podporovali při psaní této práce. Děkuji paní doktorce Šafaříkové za její vedení, rady, ochotu a trpělivost. Děkuji lidem z organizací INEX-SDA a Engagement Global za poskytnutí dokumentů a podkladů k psaní této práce. Děkuji účastnicím a účastníkům mého výzkumu za jejich čas a nadšení. Děkuji Terezce, díky které jsem se sama přihlásila na GLEN, a pronikla tak do světa globálního vzdělávání. Děkuji všem, kteří mě provázeli na cestě, jež následovala. Děkuji Kiki za podnět na téma diplomové práce. Děkuji své rodině za to, že to se mnou nevzdala. Děkuji mým superhrdinkám mamince a tetě Růženě za podporu při dokončování práce. Děkuji kamarádům a ExT Bandu za povznesení duše, když to potřebovala.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Přírodovědecká fakulta
Akademický rok: 2017/2018

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra KAČABOVÁ**
Osobní číslo: **R160085**
Studijní program: **N1301 Geografie**
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**
Název tématu: **Srovnání dobrovolnických projektů INEX-SDA**
Zadávací katedra: **Katedra rozvojových a environmentálních studií**

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

Diplomová práce se bude zabývat vybranými dobrovolnickými projekty organizace INEX-SDA (GLEN, EDS...) Práce bude analyzovat a srovnávat motivace jednotlivých účastníků a hodnotit výsledky zahraničních dobrovolnických pobytů. Diplomová práce bude využívat metody kvalitativního výzkumu.

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

Frič, P. a Pospíšilová, T. (2010). Vzorce a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21. století. Praha: Agnes. ISBN 978-80-903696-8-9.
INEX-SDA (2018). inexsda.cz [online]. Dostupné z: www.inex-sda.cz
Hendl, J. (2005). Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portal. ISBN 80-7367-040-2.

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

Datum zadání diplomové práce: **26. ledna 2018**
Termín odevzdání diplomové práce: **13. dubna 2018**

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

L.S.

doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.
vedoucí katedry

V Olomouci dne 26. ledna 2018

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá studií dlouhodobých dopadů ročního cyklu globálního vzdělávání GLEN na jeho české účastnice a účastníky, přičemž tento cyklus zahrnoval i mezinárodní dobrovolnickou stáž. Práce se proto věnuje teoretickému ukotvení programu do kontextu globálního vzdělávání a mezinárodního dobrovolnictví. Uvádí specifika českého prostředí v oblasti globálního vzdělávání. Popisuje síť GLEN, která celý vzdělávací cyklus realizovala a její členskou organizaci INEX-SDA, vysílající organizaci českých dobrovolníků. Praktická část představuje případovou studii dopadů programu GLEN na jeho české účastnice a účastníky a využívá metody kvalitativního výzkumu. Hlavním zjištěním studie je, že program GLEN přispěl ke změnám a dopadům na pracovní, studijní i osobní životy respondentů, jejich pochopení globálních témat a strukturálních nerovností. Měl podíl na tom, že se u respondentů vyvinul smysl pro angažovanost a že si vytvořili mnoho osobních i pracovních kontaktů. Dovednosti, znalosti a zkušenosti získávali respondenti během celého cyklu. Hlavní cíle programu tak byly naplněny. Jako problematICKá se ukázala špatná komunikace cílů programu směrem k účastníkům, nezahrnutí specifík jednotlivých účastnických zemí a nerespektování individuálních potřeb účastníků.

Klíčová slova

Globální vzdělávání, mezinárodní dobrovolnictví, neformální vzdělávání, program GLEN, INEX-SDA, studie dopadu

Abstract

The thesis deals with the study of long-term impacts of the year-long cycle of global education GLEN on its Czech participants. The cycle also included an international volunteer internship. The thesis therefore concerns the theoretical framework of the programme in the context of global education and international volunteering. It presents specifics of the Czech environment in the field of global education. It describes the GLEN network which organized the entire educational cycle, and its member organization INEX-SDA, which serves as a sending organization of Czech volunteers. Practical part of the thesis describes a case study of the impacts of the GLEN programme on its Czech participants using methods of qualitative research. The main finding of the study is that the GLEN programme contributed to changes and impacts on respondents' work, study and personal lives, their understanding of global issues and structural inequalities. The GLEN programme supported development of respondents' engagement and formation many personal and professional contacts. Respondents gained skills, knowledge and experience during the entire cycle. The main goals of the programme were thus fulfilled. Poor communication of the programme objectives towards participants, not taking into account specifics of individual participating countries and disrespect of individual participants' needs appeared as a problematic issue.

Key words

Global education, international volunteering, non-formal education, GLEN programme, INEX-SDA, impact study

Obsah

Seznam použitých zkratk	1
Seznam tabulek a obrázků	2
Seznam příloh	2
I. TEORETICKÁ ČÁST	
Úvod	4
Cíl práce a metody výzkumu	5
1. Teoretické ukotvení neformálního a globálního vzdělávání v širším kontextu vzdělávání	6
1.1. Neformální, formální a informální vzdělávání	6
1.2. Globální vzdělávání a s ním spojené termíny	7
2. Globální rozvojové vzdělávání v České republice	10
2.1. České organizace věnující se globálnímu rozvojovému vzdělávání	12
2.2. Metody globálního rozvojového vzdělávání využívané v České republice	14
3. Dobrovolnictví	16
3.1. Mezinárodní dobrovolnictví	17
3.1.1. Vymezení a zasazení pojmu mezinárodního dobrovolnictví	17
3.1.2. Historie a vývoj mezinárodního dobrovolnictví	18
3.1.3. Typy mezinárodního dobrovolnictví	18
3.1.4. Aktéři mezinárodního dobrovolnictví	21
3.1.5. Rozpory mezinárodního dobrovolnictví a vyvstávající etické otázky	23
3.1.6. Příklady dobré praxe mezinárodního dobrovolnictví	27
4. INEX-SDA	30
5. GLEN	32
5.1. Vznik a vývoj sítě GLEN	32
5.2. Aktéři sítě GLEN	33
5.3. GLEN MTC	34
5.4. Hodnoty a cíle sítě GLEN	38
5.5. Pojetí globálního vzdělávání v síti GLEN	38
5.6. Témata globálního vzdělávání adresovaná síti GLEN	39

6.	Dopady mezinárodních dobrovolnických projektů	41
6.1.	Dopady mezinárodních dobrovolnických projektů na dobrovolníky a jejich měření	41
6.1.1.	Metodika měření dopadů	43
6.1.2.	Interní měření dopadu programu GLEN	46

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

7.	Cíl, relevance a metodologie výzkumu	50
7.1.	Cíl výzkumu	50
7.2.	Relevance výzkumu	50
7.3.	Metodologie výzkumu	51
7.3.1.	Výzkumné otázky	51
7.3.2.	Určení sběru a analýzy dat	53
7.3.3.	Výzkumný vzorek	55
7.3.4.	Limity studie	57
8.	Výsledky a jejich interpretace	59
8.1.	Pracovní a studijní život	59
8.2.	Osobní život	64
8.3.	Osobní rozvoj a měkké dovednosti	71
8.4.	Témata globálního vzdělávání	74
8.5.	Rozvoj a mezinárodní dobrovolnictví v rozvoji	83
8.6.	Angažovanost a globální občanství	92
8.7.	Neformální vzdělávání	96
8.8.	Cyklus GLEN	99
9.	Diskuse	106
10.	Závěr	108
11.	Seznam použité literatury a zdrojů	113
12.	Přílohy	122

Seznam použitých zkratk

ASA	Pracovní a studijní pobyty (z nj. <i>Arbeits- und Studienaufenthalte</i>), název vzdělávacího programu organizace Engagement Global
CGD	Cyklus globálního dobrovolnictví
GEA	globálně-vzdělávací aktivita (z aj. <i>Global Education Activity</i> , mn. č. GEAs)
GLEN	Síť globálního vzdělávání a učení (z aj. <i>Global Learning and Education Network</i>)
GRV	globální rozvojové vzdělávání
GV	globální vzdělávání
HO	hostující organizace
INEX-SDA	INEX – Sdružení dobrovolných aktivit
IVS	mezinárodní dobrovolnická služba (z aj. <i>International Voluntary Service</i>)
MTC	vzdělávací cyklus multiplikátorů (z aj. <i>Multipliers Training Cycle</i>)
MTS	vzdělávací semináře pro multiplikátory (z aj. <i>Multipliers Training Seminars</i>)
NNO	nevládní nezisková organizace
RENew	shrnutí, angažovanost a síťování (z aj. <i>Review, Engagement and Netowrking</i>); název semináře
RV	rozvojové vzdělávání
SDGs	Cíle udržitelného rozvoje (z aj. <i>Sustainable Development Goals</i>)
VO	vysílající organizace

Seznam tabulek a obrázků

Tabulka 1:	Souhrn principů a hlavních témat GRV a kompetencí, jež má GRV rozvíjet podle Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech	11
Tabulka 2:	Cíle a tematické oblasti IVS	20
Tabulka 3:	Přehled jednotlivých kritérií kvality GV ve čtyřech oblastech, jež má GV v pojetí sítě GLEN rozvíjet, včetně udržitelnosti aktivit GV při jeho realizaci	40
Tabulka 4:	Konkrétní body pilířů GLENU, o které se opírá výzkumná část této práce	53
Tabulka 5:	Seznam respondentů výzkumu	56
Tabulka 6:	Seznam kategorií a jejich vztah ke specifickým výzkumným otázkám	59
Obrázek 1:	Sled jednotlivých částí programu GLEN a jejich hlavní charakteristiky	34
Obrázek 2:	Znázornění úspěšného účastníka GLEN MTC, tedy multiplikátora GV, spolu se znalostmi a dovednostmi, které by si měl z cyklu odnést	37
Obrázek 3:	Cíle GLENU vycházející z dohody členských organizací	38
Obrázek 4:	Program GLEN má své účastníky nejen seznámit s GV, ale také je podnítit k aktivní angažovanosti	39

Seznam příloh

Příloha 1:	Otázky do rozhovorů	122
-------------------	---------------------	-----

I. TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Mezinárodní dobrovolnictví a globální vzdělávání nabývají spolu s postupující globalizací na významu. Oboje formují postoje a hodnoty společnosti, přispívají ke vzájemnému porozumění mezi lidmi z různých kultur či z různých koutů světa. Pomáhají nám pochopit globální souvislosti a vztahy, způsoby, jakými můžeme ovlivňovat zbytek světa, a jakou roli můžeme mít v jeho spoluvytváření. Přispívají k uvědomění si mocenských struktur na různých úrovních, včetně toho, jakou v nich máme sami pozici. Měly by podněcovat účastníky k angažovanosti a k vědomému narovnávání nerovností v rámci těchto struktur.

Zejména mezinárodní dobrovolnictví v zemích globálního jihu se však zároveň potýká s řadou kritiky, co se týká jeho dopadů, ale i cílů. Různé programy mezinárodního dobrovolnictví mohou svými přístupy ve výsledku podporovat reprodukci stereotypů ve společnosti a udržovat stávající nerovnosti.

Počet výzkumů, které se zabývají dopady mezinárodního dobrovolnictví, přitom neodpovídá jeho rostoucí tendenci na celém světě. Často se přitom jedná o výdělečné programy, které se soustředí spíše na svůj zisk než na dopady svých programů. Naopak programy zahrnující teoretickou přípravu mívají lepší výsledky a ke zmíněným negativním efektům vedou jen v malé míře. Je proto důležité zabývat se způsoby a metodami, s jakými mezinárodní dobrovolnictví a globální vzdělávání pracují, s jejich variabilitou a dopady.

Roční cyklus GLEN byl vzdělávacím programem, který propojoval globální vzdělávání a mezinárodní dobrovolnictví v podobě tříměsíční stáže. Cyklus se skládal ze dvou přípravných seminářů následovaných stáží, ponávratovým seminářem zaměřeným na reflexi a síťování účastníků a vlastním ponávratovým projektem účastníků. Pracoval přitom s metodami neformálního vzdělávání, které měly umocňovat proces učení. Tento cyklus probíhal v rámci sítě organizací GLEN, kdy vysílající organizací dobrovolníků z České republiky byla organizace INEX-SDA. Program GLEN byl mimo jiné jedinečný tím, že spojoval národy napříč Evropou (následně začleňoval i mimoevropské státy) ve své teoretické i praktické fázi.

Předkládaná práce má podobu případové studie programu GLEN. Zjišťuje dopady GLENU, jakožto programu mezinárodního dobrovolnictví zahrnujícího teoretickou přípravu. Soustředí se přitom na jeho dopady na české účastnice a účastníky. Zjištěné výsledky diskutuje vzhledem k cílům tohoto programu.

Cíl práce a metody výzkumu

Práce se zabývá dlouhodobými dopady cyklu GLEN na české účastnice a účastníky (dále jen účastníky). Již dříve byly realizovány studie dopadu programu GLEN na účastníky ze všech členských zemí sítě GLEN. Tato práce pak představuje první souhrnnou studii zaměřenou na dopady programu výlučně na české účastníky, která zároveň vychází z předchozích studií dopadů tohoto programu a z cílů, které si program stanovil.

Cílem práce tedy bylo popsat teoretický rámec programu a zjištěné dopady na české účastníky, konfrontovat je se zamýšlenými dopady programu, ukázat příklady dobré praxe a dodat podněty na změny programu vedoucí k jeho větší efektivnosti.

Práce sestává ze dvou částí, teoretické a praktické. První, teoretická část, zasazuje tento program do kontextu globálního a neformálního vzdělávání, spolu s některými specifiky těchto vzdělávacích oblastí v České republice, a dále do kontextu dobrovolnictví a mezinárodního dobrovolnictví. Popisuje síť organizací GLEN, která tento program zaštiťovala, a její členskou organizaci INEX-SDA, vysílající organizaci pro české účastníky. Věnuje se taktéž přístupům, jaké má GLEN a INEX-SDA k mezinárodnímu dobrovolnictví a ke globálnímu vzdělávání. Nakonec krátce mapuje dopady mezinárodních dobrovolnických programů a způsoby, jakými se měří.

Praktická část práce má za cíl zjistit a popsat dlouhodobé dopady programu GLEN MTC na české účastníky. Rozebírá metodologii krok za krokem, podrobněji vysvětluje relevanci výzkumu. Popisuje proces určení výzkumné metody a výzkumných otázek, výzkumný vzorek, dále postup při získávání dat a limity studie. Sesbíraná data pak analyzuje a interpretuje. V závěru celou práci shrnuje, diskutuje a obsahuje i několik doporučení na základě zjištěných výsledků.

Tato práce vznikla z podnětu organizace INEX-SDA, která neměla kapacity evaluovat zpětnou vazbu od účastníků dobrovolnických programů, které poskytovala a poskytuje.

Zaměření práce se v průběhu jejího psaní posunulo. Původním zadáním práce bylo porovnat dopady cyklu GLEN s jinými dobrovolnickými projekty organizace INEX-SDA. Z důvodů daného rozsahu práce a proveditelnosti výzkumu (množství a získávání dat) se práce nakonec zaměřila pouze na dopady programu GLEN.

Práce pak měla zahrnovat dlouhodobé i krátkodobé dopady programu GLEN na jeho české účastníky. Ze stejných důvodů byl záměr zúžen na výzkum dlouhodobých dopadů programu. Celý tento proces je důkladněji popsán v podkapitole 7.3. *Metodologie výzkumu*.

1. Teoretické ukotvení neformálního a globálního vzdělávání v širším kontextu vzdělávání

Z počátku práce definuji termíny, se kterými globální vzdělávání pracuje a se kterými souvisí, a zasazuje je do širšího vzdělávacího rámce.

1.1. Neformální, formální a informální vzdělávání

Neformální vzdělávání je takové vzdělávání, které probíhá mimo formální vzdělávací systém, nevychází z kurikula formálního vzdělávání. Nejedná se tedy o ucelené školské vzdělávání a jeho výstupem není dosažení určitého stupně vzdělání. Má za cíl rozšířit škálu dovedností a kompetencí studujících. Rozvíjí životní zkušenosti a postoje založené na uceleném systému hodnot. Probíhá nejčastěji v mimoškolních organizacích pro mládež, v různých klubech a na kroužcích, v kulturních zařízeních, nevládních neziskových organizacích (NNO) atp. (MŠMT ČR 2020; Rada Evropy 2020).

Mezi hlavní znaky neformálního vzdělávání patří:

- dobrovolnost: účastník se sám rozhodne, zda se zapojí či nezapojí do celého programu či do jeho části (aktivity),
- přístupnost pro všechny (v ideálním případě),
- je organizované za cílem vzdělávání,
- je orientované na proces učení,
- partnerský přístup: vedoucí aktivity (učitel, školitel) je zde v roli průvodce procesu vzdělávání,
- participativní přístup,
- je zaměřené na studujícího: vychází z potřeb účastníků, kteří jsou zároveň za svůj učící proces zodpovědní,
- orientace na životní dovednosti a přípravu pro aktivní občanství,
- zahrnuje samostatné učení i učení v kolektivu: účastníci se učí jak ze svých vlastních zkušeností, tak ze zkušeností ostatních účastníků, učí se spolupráci ve skupině, čímž otevírá další možnosti učení a seberozvoje,
- je vědomé a holistické: účastníci vědí, co a jak se učí; pracuje i s emocemi, a uvědomováním si toho, co prožíváme,
- oceňuje chyby, které jsou vnímané jako příležitost pro rozvoj,

- je založené na zkušenostech a angažovanosti (Pešek, Škrabský a kol. 2019; Rada Evropy 2020).

Neformální vzdělávání je flexibilnější a dává studujícím více prostoru a času. Navíc využívá demokratické rozhodování namísto autoritativního vymáhání pravidel (Romi & Schmida 2009).

Oproti tomu je **formální vzdělávání** strukturované: začíná vzděláváním v mateřské či základní škole a končí univerzitním vzděláváním (záleží na dané zemi), zahrnuje specializované programy odborného či technického charakteru. Má dané kurikulum (osnovy) a po jeho ukončení získá žák či student danou certifikaci (Rada Evropy 2020).

Neformální a formální vzdělávání se doplňují a navzájem posilují celoživotní vzdělávací proces (Rada Evropy 2020). Význam neformálního vzdělávání však stále roste a již přestává být doplňkovým vzděláváním. Formální vzdělávání začíná inkorporovat východiska a metody neformálního vzdělávání, děje se tak především od konce minulého století (Romi & Schmida 2009).

Aby byl výčet typů vzdělávání kompletní, je nutno zmínit ještě tzv. **informální vzdělávání**. Jedná se o celoživotní vzdělávací proces, kdy dochází k nabývání dovedností, znalostí a postojů a k utřídění hodnot na základě prostředí, ve kterém se pohybujeme, z každodenních zkušeností. Může se tedy jednat o lidské interakce, média, knihy, kulturu nebo i sportovní aktivity. Takové vzdělávání tedy na rozdíl od předchozích nebývá strukturované ani plánované (Rada Evropy 2020).

1.2. Globální vzdělávání a s ním spojené termíny

Vymezení pojmů, jimiž se zabývá tato podkapitola, je na rozdíl od termínů definovaných v předchozí podkapitole poněkud problematičtější. Nejsou totiž jednoznačně definovány ani v odborné literatuře, ani v praxi věnující se rozvoji a globálnímu vzdělávání. Z velké části se následující pojmy překrývají, jejich užívání záleží na kontextu a vyvíjí se spolu s oborovým diskurzem.

Rozvojové vzdělávání (RV) se zaměřuje především na zvyšování povědomí o rozvoji jakožto konceptu přispívajícímu k vymýcení chudoby a zakládajícím na udržitelnosti. Jedná se o rozvoj stavící na lidských právech, demokracii a rovnosti. Dotýká se soci-

ální, politické, ekonomické i environmentální stránky rozvoje. Rozvoj jako takový je zde však středobodem. Rozvojové vzdělávání by mělo pomoci lidem porozumět tomu, jaký osobní vztah mají k rozvoji a jak se jich lokálně týká, jakou roli mají jakožto obyvatelé propojeného a měnícího se světa (The European Consensus on Development 2007). Novější verze tohoto dokumentu pak vychází z Cílů udržitelného rozvoje (SDGs, z aj. *Sustainable Development Goals*). Rozvojové vzdělávání zmiňuje jako nástroj ke zvýšení angažovanosti veřejnosti při dosahování těchto cílů, usiluje o zapojování všech lidí do role globálních občanů (The New European Consensus on Development 2017). To odpovídá i celkovému vývoji na poli globálního vzdělávání, jak bude vysvětleno dále v textu.

Pojem **globální vzdělávání** (GV) je více všeobjímající, vychází z hodnot spravedlnosti, rovnosti a lidských práv dostupných všem. Zahrnuje taktéž vzdělávání vedoucí k udržitelnosti, sociální spravedlnosti, míru a prevenci konfliktů a interkulturní vzdělávání. Je proto důležité i při podpoře veřejných výdajů na rozvojovou spolupráci. Jedná se o celoživotní vzdělávání, které by mělo vést lidi k porozumění fungování globalizovaného světa a k participaci na jeho spoluvytváření v roli aktivních globálních občanů. GV by mělo připravovat lidi na život ve 21. století. Mělo by vést k přijetí své části odpovědnosti ve světě, ve kterém žijeme, k uvědomění si své role a vlivu. Diverzita mezi lidmi by měla být v takovém světě podporována.

Aktivní zapojování se do procesu vzdělávání a jeho reflexe jsou zde alfou a omegou. GV by mělo vést k pochopení našich vztahů s ostatními lidmi a místy ve světě a k hledání způsobu života na planetě s omezenými zdroji (Diakonie Českobratrské církve evangelické 2020a; Europe-wide Global Education Congress 2002; Fairtrade Česko a Slovensko 2020; NaZemi 2020; NaZemi 2021).

GV je vzdělávání založené na hodnotách, principech a postojích. V jeho definici bývá zahrnován i způsob předávání znalostí. Není totiž důležité jen to, co se učí, ale také to, *jak* se daná látka učí: GV klade důraz na propojení a souvislosti probíraných témat s formou **participativního vzdělávání**. To učí studenty schopnosti hledat si informace, přemýšlet o nich, vytvářet si na jejich základě vlastní názory a umět s nimi pracovat v různých kontextech. Participativní vzdělávání taktéž podněcuje k reflexi a sebereflexi, otevřenosti k novým názorům a informacím, ke schopnosti měnit hodnoty a postoje. Směřuje studenty k převzetí zodpovědnosti a k aktivnímu zapojování do společnosti, k přiložení vlastních rukou při řešení lokálních i globálních problémů (Barthel 2019; Fairtrade Česko a Slovensko 2020; globalnevezdelavanie.sk 2019).

Z důvodu zaměření vzdělávacího programu, který tato práce analyzuje, pracuji v následujících kapitolách s termínem globální vzdělávání. Toto se netýká textu pojedná-

vajícím o českém prostředí, především 2. kapitoly *Globální rozvojové vzdělávání v České republice*.

Také se můžeme setkat s pojmem **Globální učení**, který vyzdvihuje *proces* učení se, získávání znalostí a dovedností jako takových. K takovému učení dochází ve skupině různých lidí, kteří společně adresují a analyzují problémy přesahující hranice mezi státy (Landorf & Doscher 2015).

V České republice se spolu s vývojem této oblasti vzdělávání vžil především termín **globální rozvojové vzdělávání** (GRV). Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015 ho definuje jako *„celoživotní vzdělávací 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 ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů.“* (MZV ČR 2010, str. 5). Tento dokument pak také klade důraz na přijetí zodpovědnosti za svět, ve kterém mohou všichni žít důstojný život¹.

GRV je tedy jakési propojení RV a GV, kdy je zdůrazňován právě onen rozvojový aspekt, a to ve významu globálního rozvoje. Navíc i v mezinárodním prostředí se od užívání slovního spojení RV upouští a prosazuje se termín GV. Situace a problémy rozvojových zemí a celého světa jsou propojené a je třeba se jim věnovat celostně – tedy globálně (MZV ČR 2010).

Současná Strategie globálního rozvojového vzdělávání² vychází primárně ze SDGs, konkrétně z Agendy pro udržitelný rozvoj 2030. Cílem GRV je podle této nové strategie *„...podporovat schopnost lidí kvalifikovaně a objektivně porozumět globálním, regionálním i lokálním politickým, ekonomickým, sociálním, environmentálním a kulturním procesům, včetně jejich vzájemných souvislostí a propojenosti jejich dopadů“* (MZV ČR 2019, str. 1). Definice GRV v ČR se tedy svými východisky – tj. SDGs – podobá výše popsaným východiskům definice RV.

¹ Novější strategie GRV v ČR neuvádí konkrétní definici GRV.

² Celý název současné strategie zní *Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech* a je platná pro období 2018–2030.

2. Globální rozvojové vzdělávání v České republice

Tato kapitola přímo navazuje na předchozí text. V úvodu taktéž vychází ze současné strategie GRV v ČR. Upřesňuje informace o tom, jak je GRV v ČR charakterizováno a definováno. Následně tyto definice konfrontuje a srovnává s praxí českých organizací věnující se GRV a uvádí specifický kontext postkomunistických zemí. Dále uvádí přehled jednotlivých organizací, které se GRV v ČR věnují. Nakonec zmiňuje i nejčastější metody, které jsou u nás v praxi používány.

Dle stávající národní strategie se u nás GRV zaměřuje na pět hlavních oblastí: Formální vzdělávání (programy pro žáky a studenty přiměřené jejich věku; příprava učitelů a pedagogických pracovníků); neformální vzdělávání; osvětové aktivity (zaměřené na širší veřejnost); budování kapacit institucí, organizací a jedinců zapojených do GRV, včetně výměny zkušeností; propojení GRV s dalšími politikami a oblastmi v ČR i zahraničí (MZV ČR 2019).

Tabulka 1 na následující straně zobrazuje mj. obecný přehled témat pokrývaných GRV podle stávající národní strategie. Ta dále zdůrazňuje, že tato témata je třeba vidět a uchopovat v souvislostech. Uvádí i konkrétní příklady témat GRV:

- *„Globalizace (ekonomická, kulturní, sociální, politická) a propojenost světa*
- *Světový obchod a jeho vliv na rozvoj*
- *Migrace ve světě*
- *Mezinárodní instituce a jejich role v rozvoji světa*
- *Základní lidská práva, dětská práva, práva seniorů a práva různých menšin (vč. rovnosti pohlaví)*
- *Rovné příležitosti a respekt k jinakosti*
- *Demokracie a dobré vládnutí*
- *Globální výzvy a Cíle udržitelného rozvoje*
 - *Odstranění chudoby a snížení nerovností ve světě*
 - *Odstranění hladu a zajištění potravinové bezpečnosti*
 - *Zdraví obyvatel a kvalitní život*
 - *Kvalitní vzdělání*
 - *Rovnost mužů a žen*
 - *Pitná voda, kanalizace, hygiena*
 - *Důstojná práce a udržitelný ekonomický rozvoj*
 - *Průmysl, inovace a infrastruktura*
 - *Udržitelná města a obce*
 - *Odpovědná výroba a spotřeba*
 - *Klimatické opatření a udržitelné využívání zdrojů a energií*

- *Mír, nenásilí, spravedlnost a odpovědné instituce, globální partnerství pro udržitelný rozvoj*
- *Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce*
 - *Rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost*
 - *Historie, motivy, cíle a principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce*
 - *Aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce*
 - *Aktivity České republiky a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce“*

(MZV ČR 2019, str. 7–8).

Základní principy GRV	<ul style="list-style-type: none"> • holistický pohled na svět: vnímání světa jako propojeného celku; porozumění souvislostí a propojení dění na místní, regionální a celosvětové úrovni, v prostoru i čase • globální odpovědnost: porozumění své roli ve světě a důraz na aktivní přispívání k překonávání nerovností • solidarita a sociální spravedlnost včetně dodržování lidských práv a prosazování rovných příležitostí pro všechny • otevřenost a kritické myšlení k informacím, názorům a perspektivám, respekt k diverzitě a schopnost hodnotově založeného úsudku a rozhodnutí na základě informovaného postoje • participace a partnerství: aktivní účast na řešení výzev a konfliktů, rovnocenné partnerství aktérů na mnoha úrovních
Hlavní témata GRV a osvěty o globálních souvislostech	<ul style="list-style-type: none"> • propojenost světa a jeho vzájemná závislost • rozmanitost světa: různorodost lidí i přírody a jejich vzájemné vztahy a respekt k nim • životní prostředí: zlepšovat kvalitu života s ohledem na lidi i přírodu • chudoba a nerovnost: příčiny, důsledky chudoby, vznik nerovností • lidská práva: respekt univerzálních lidských práv, zachování lidské důstojnosti a jejich souvislost s rozvojem na globální škále • mír a řešení konfliktů: jejich podstata, spjatost s rozvojem, sociální spravedlností, rovností a právy
Základní kompetence rozvíjené pomocí GRV	<ul style="list-style-type: none"> • znalosti a porozumění: porozumění konkrétním i komplexním problémům dnešního světa, informovanost o možnosti sami se aktivně podílet na jejich řešení • dovednosti: kritické myšlení, reflexe, informovaná a odpovědná rozhodnutí, umět pracovat se stereotypy, schopnost empatie a adaptace, spolupráce při řešení konfliktů • postoje a hodnoty: zájem a pochopení současného dění, respekt k jedincům a rozmanitosti ve světě, podpora rovných příležitostí a sociální spravedlnosti, participace a inkluze, vědomí vlivu jednotlivce na různých úrovních, odpovědnost za sebe sama

Tabulka 1: Souhrn principů a hlavních témat GRV a kompetencí, jež má GRV rozvíjet podle Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech (MZV ČR 2019).

Některé české organizace svým působením národní strategii přesahují a vyčleňují nadto i další konkrétní témata. Mezi nimi jsou např. pracovní podmínky včetně dětské práce, klimatická spravedlnost, klimatická změna, kulturní rozmanitost, mediální vzdělávání a mediální gramotnost, moderní dějiny nebo ozbrojené konflikty. Také se můžeme setkat s vyzdvihováním dalších kompetencí nebo měkkých dovedností, jako je umění nenásilné komunikace a spolupráce (Člověk v tísní Česká republika 2021b; Fairtrade Česko a Slovensko 2020; Gajdošová, Hurbanová a kol. 2017; NaZemi 2021). Bližší seznámení s tématy GRV (včetně konkrétních příkladů), se kterými pracují české organizace zabývající se GRV, uvádí následující podkapitola.

Nakonec je také vhodné uvědomit si odlišný kontext České republiky. Patří mezi země s komunistickou minulostí, které se samy po desítky let potýkaly s porušováním lidských práv. GRV a GV zde mají na rozdíl od politicky dlouhodobě stabilních zemí odlišný kontext. Stále zde máme vyšší míru chudoby než v západních zemích Evropy, patříme mezi kulturně a národnostně homogenní země. Témata jako multikulturní vzdělávání pro nás proto mohou být výzvou. To souvisí i s absencí koloniální minulosti, kdy veřejnost často nerozumí tomu, proč by se o kolonialismus a jeho dopady na dnešní svět měla zajímat. Stejně tak témata jako sociální rovnost nebo spravedlnost jsou v zemích s komunistickou minulostí hůře přijímána (globalnevezdelavanie.sk 2019).

2.1. České organizace věnující se globálnímu rozvojovému vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, v České republice se používá termín globální rozvojové vzdělávání. Věnuje se mu zde široké spektrum organizací.

Mnoho z nich skutečně klade důraz na rozvoj, resp. na propojení lidí z České republiky s lidmi z geograficky vzdálených zemí a na dopady našich každodenních činností a rozhodnutí na různá místa na světě a na vztah mezi tzv. rozvinutými a rozvojovými zeměmi. Častým příkladem, se kterým se v tomto případě setkáváme, je osvěta ohledně našeho spotřebitelského chování. Zde můžeme jmenovat např. organizaci **NaZemi**, která se krom GRV zabývá důstojnými pracovními podmínkami, podporou fair trade, odpovědností firem i jednotlivců, podobně jako **Fairtrade Česko a Slovensko** (Fairtrade Česko a Slovensko 2020; NaZemi 2020).

Mezi významné organizace věnující se globálnímu vzdělávání se u nás dále řadí takové, které se obecně zaměřují na rozvojovou spolupráci a pomoc lidem v nouzi v České republice i v zahraničí: **ADRA**, **Člověk v tísní**, **Charita Česká republika** nebo **Diako-**

nie Českobratrské církve evangelické. V rámci GRV se zapojují do různých projektů a zařazují rozmanitá témata (udržitelný rozvoj, klimatická změna, migrace, genderové a mezinárodní nerovnosti). Často se zaměřují na školy, od mateřských až po vysoké. U vysokých škol se soustřeďují speciálně na studenty pedagogických fakult a na začleňování globálních témat do výuky (ADRA 2014a; ADRA 2014b; ADRA 2014c; ADRA 2014d; Člověk v tísni Česká republika 2020a; Člověk v tísni Česká republika 2020b; Diakonie Českobratrské církve evangelické 2020a; Diakonie Českobratrské církve evangelické 2020b; Charita Česká republika 2020a; Charita Česká republika 2020b).

Člověk v tísni se také zabývá mediálním vzděláváním, které je nyní na vzestupu. Krom schopností kritického myšlení a reflexe, které jsou nedílnou součástí GRV a participativního vzdělávání (viz předešlá kapitola), je v současné době také nezbytné orientovat se v mediálním prostředí. Umět správně čerpat z různých informačních zdrojů je v době dezinformací zásadní dovedností (Člověk v tísni Česká republika 2021a).

Organizace **ARPOK** je další z předních českých organizací zabývajících se GRV. Věnuje se především přinesení témat GRV přímo do škol a taktéž pokrývá širokou paletu tzv. globálních témat (ARPOK 2020a; ARPOK 2020b).

Další organizace věnující se GRV v ČR se většinou zabývají jen takovými globálními tématy, která vycházejí z jejich primárního zaměření.

Organizace soustřeďující se spíše na rozvojové vzdělávání jsou např. **MOST ProTibet** nebo **Salesiánská asociace Dona Boska (SADBA)**. Most Pro Tibet se zabývá rozvojovou spoluprací v **indickém Himálaji a Tibetu** a na tyto oblasti také cílí své vzdělávací aktivity. SADBA se také zabývá rozvojovou spoluprací, ale působí na více kontinentech. Mezi její projekty patří i Adopce nablízko, projekt mezinárodního dobrovolnictví, v rámci něhož vysílá dobrovolníky z ČR, aby pomáhali ohroženým dětem a mládeži v nejchudších částech světa. Dobrovolníci se před samotným výjezdem účastní ročního přípravného kurzu, kde se mj. připravují i na to, jak si sami sehnat část potřebných financí (MOST ProTibet 2018b; MOST ProTibet 2018a; Salesiánská asociace Dona Boska 2018a; Salesiánská asociace Dona Boska 2018b; Salesiánská asociace Dona Boska 2018c; Salesiánská asociace Dona Boska 2020d; Salesiánská asociace Dona Boska 2018e).

V oblasti lidských práv lze zmínit např. **Amnesty International Česká republika, Nesehnutí** nebo **Multikulturní centrum Praha (MKC Praha)**. Poslední dvě jmenované organizace se zabývají i multikulturním vzděláváním (Amnesty International Česká republika 2020a; Multikulturní centrum Praha 2016; Patakiová, Vejrychová a kol. 2014). Obě dvě organizace se v rámci svých vzdělávacích aktivit věnují např. prevenci rasismu, extre-

mismu, xenofobie a nenávisti (Multikulturální centrum Praha 2016; Nesehnutí 2014; Nesehnutí 2020a). **Nesehnutí (dát tučně všechny o kterých rovna píšu??)** má také projekt zaměřený konkrétně na genderovou problematiku (Nesehnutí 2020b), pod hlavičkou MKC Praha také probíhal samostatný projekt proti šíření stereotypů s názvem Stereotypy v nás (Multikulturální centrum Praha 2011).

Kromě ekologického vzdělávání a vzdělávání v oblasti životního prostředí, které má v ČR již dlouhou tradici (Činčera 2013), je nyní na vzestupu i tzv. klimatické vzdělávání. Současná klimatická krize je sama o sobě velice složitým fenoménem, který zasahuje do mnoha oblastí života na celé planetě. Vzdělávání v tomto oboru se začalo věnovat např. hnutí **Greenpeace** (Greenpeace Česká republika 2021).

Nakonec lze zmínit i fakt, že v souladu se sledovaným trendem propojování formálního i neformálního vzdělávání (Romi & Schmida 2009) se některá témata GRV překrývají i s tématy všeobecné primární prevence rizikového chování na českých školách. Jedná se obecně o netoleranci, konkrétněji např. o antisemitismus, extremismus, rasismus, xenofobii nebo homofobii (MŠMT ČR 2019). Mnoho organizací realizujících všeobecnou primární prevenci na školách navíc využívá metody neformálního vzdělávání (Magdaléna o.p.s 2021; Prev-Centrum 2017). Těmto organizacím ani primární prevenci se dále v předkládané práci nezabývám, jelikož by to bylo nad rámec rozsahu a zaměření této práce.

2.2. Metody globálního rozvojového vzdělávání využívané v České republice

Některé z nejvyužívanějších metod již byly předeslány. Mezi cílové skupiny se řadí nejen žáci a studenti, ale také veřejnost. S GRV v ČR se můžeme setkat v rámci neformálního i formálního vzdělávání.

Mnoho organizací nabízí konkrétní materiály nebo programy do škol pro studenty i pedagogické pracovníky. Jsou u nás vydávány metodiky, které se dají použít při běžném vyučování. Stále častěji jsou určeny pro výuku konkrétních předmětů. Také jsou organizovány semináře o tom, jak vzdělávat o různých tématech.

Mezi metodami cílícími na studenty, laickou i odbornou veřejnost jsou přednášky, workshopy, výstavy, filmy, komiksy, různé festivaly nebo akce, kampaně. Jsou vydávány i publikace pro veřejnost. Také existují projekty snažící se aktivizovat občany nebo jim předat přímou zkušenost. Běžně využívanou metodou se u nás stávají tzv. živé knihovny, kdy si malé skupinky lidí mohou popovídat s tzv. živou knihou – tj. člověkem, který zde

jakožto tato kniha zastupuje nějakou menšinu, okolo které zpravidla v české společnosti přetrvávají různé stereotypy. Může se jednat o lidi s různou etnickou příslušností, sexuální orientací, zdravotním stavem, náboženství apod. (Amnesty International Česká republika 2020b; ARPOK 2020b; Člověk v tísni Česká republika 2021a; Greenpeace Česká republika 2021; Charita Česká republika 2020a; MOST ProTibet 2018b; NaZemi 2020).

3. Dobrovolnictví

Podle Friče, Pospíšilové a kol. (2010) neexistuje na akademické půdě jedna univerzální definice dobrovolnictví. Poukazují však na tři společné prvky dobrovolnictví: je nepovinné, neplacené a ve prospěch druhých.

Druhý a třetí jmenovaný atribut dobrovolnictví ovšem doprovází široká diskuse. Co se týká finanční odměny za dobrovolnictví, považuje se za běžnou praxi proplácení vzniklých nákladů (cestovné, stravné). Někteří autoři nezahrnují do definice dobrovolnictví aktivity zaměřené na pomoc blízkým lidem, např. příbuzným nebo přátelům. Tato pomoc už může být vnímána spíše jako povinnost než jako dobrovolná vůle někomu pomoci (Frič, Pospíšilová a kol. 2010; Penner 2002).

Cnaan, Handy a kol. (1996) stanovili čtyři hlavní dimenze dobrovolnictví, přičemž na všech se různé definice pohybují na pomyslných škálách kontinua:

- **dobrovolnost** může být zcela svobodná, relativně nevynucená, dobrovolník může mít dobrovolnickou povinnost,
- **finanční ohodnocení** varíruje od žádného příspěvku přes proplácení nákladů až po pobírání stipendia či nízkého platu,
- **příjemcem** dobrovolnické činnosti mohou být neznámí lidé, rodina či příbuzní, i dobrovolník sám (mimo jiné),
- **struktura** dobrovolnické činnosti je formální či neformální,

přičemž definice dobrovolnictví se v dané dimenzi rozšiřuje vždy od první jmenované kategorie k poslední.

Další z definic dobrovolnictví zahrnují jeho dlouhodobost a plánovanost, které stojí v kontrastu oproti jiným formám prosociálního chování, např. okamžité pomoci v nouzi (Penner 2002).

Nakonec zbývá vysvětlit pojmy **neformálního a formálního dobrovolnictví**, aneb co je rozuměno pod termínem **struktura dobrovolnictví**. O formální dobrovolnictví se jedná, pakliže probíhá pod formální strukturou nějaké organizace, skupin nebo klubů a benefitují dobrovolníkovi neznámí lidé nebo životní prostředí (příroda, veřejné prostory). Neformální dobrovolnictví pak bývá popisováno pouze jako opak formálního, avšak může vylučovat pomoc lidem ve vlastní domácnosti či blízkým osobám (Frič, Pospíšilová a kol. 2010; Penner 2002; Rochester 2006). Rochester (2006) v rámci struktury dobrovolnictví vyčleňuje navíc **občanskou participaci**: kontakt s veřejnými zastupiteli, účast na veřejných shromážděních, demonstracích nebo podepisování petic atd.

Egerton a Mullan (2008) vyzdvihují často nedocenené neformální dobrovolnictví,

kdy jeho hodnota (monetární) zdaleka převyšuje hodnotu formálního dobrovolnictví. Neformálnímu dobrovolnictví se většinou věnují lidé s menším dosaženým vzděláním. Vzdělanější lidé se věnují dobrovolnictví spíše skrze instituce a organizace (tj. formálnímu dobrovolnictví).

Některé dobrovolnické programy jsou zaměřené na vzdělávací proces v průběhu výkonu služby, tzv. *service learning*. V pedagogice dává tento koncept důraz na autenticitu, kritické myšlení, teoretickou podporu a reflexi (Curtin, Martins a kol. 2013). Lze se na něj dívat jako na edukativní zkušenost, jíž se studenti účastní v organizované aktivitě (výkon služby), která zakládá na potřebách identifikovaných komunitou, kde služba probíhá. V ideálním případě by měl poté dobrovolník tuto aktivitu reflektovat takovým způsobem, aby lépe porozuměl obsahu programu nebo dané disciplíně, a měl by se u něj zvýšit smysl pro občanskou zodpovědnost (Bringle & Hatcher 1996).

3.1. Mezinárodní dobrovolnictví

3.1.1. Vymezení a zasazení pojmu mezinárodního dobrovolnictví

Mezinárodní dobrovolnictví je specifický typ dobrovolnictví spojený s mezinárodní spoluprací a mezikulturním vzděláváním (Hruška, Hrušková a kol. 2018). Podobně jako u pojmu dobrovolnictví jako takového, ani zde nenajdeme jednotně uznávanou definici. Hlavní rozdíl tkví přirozeně především ve zmiňovaném mezinárodním faktoru. Ostatní charakteristiky mezinárodního dobrovolnictví se od dobrovolnictví samotného příliš neliší.

V odborné literatuře bývá popisováno jako angažovanost dobrovolníků za žádný nebo malý finanční příspěvek pro přínos společnosti, a to po určité období, přes mezinárodní hranice, v jiné zemi nebo zemích. Může být sponzorováno veřejnými nebo soukromými organizacemi. Taková definice tedy vylučuje dobrovolnictví v rámci vlastního státu, stejně jako vzájemnou pomoc a vojenskou službu. Někteří autoři z pojmu opět vyčleňují takové formy služeb, za které je jiná kompenzace nebo kde motivace není zcela dobrovolná – např. je vyžadované v rámci studijního programu. Jiní autoři zas poukazují na kontinuum takových kompenzací či různých pobídek v rámci služby. Může se jednat např. o finanční krytí nákladů na bydlení, nebo krytí jiných nákladů spojených s výkonem služby. Stejně tak se může jednat o odměnu v podobě akademických kreditů (Brown 1999; Perold, Stroud a kol. 2003; Sherraden 2001; Sherraden, Lough a kol. 2008).

Jednou z hlavních charakteristik mezinárodního dobrovolnictví je také jeho duální zaměření, tj. jeho přínosy plynou projektu (komunitě) i dobrovolníkovi (Perold, Stroud

a kol. 2003). Platí přitom, že čím větší je kontrast mezi zemí původu účastníka a zemí, kde vykonává dobrovolnou službu, tím více je dobrovolník stimulován k přemýšlení, vnímání svých pocitů a k seberozvoji (Sloand, Bower a kol. 2008).

3.1.2. Historie a vývoj mezinárodního dobrovolnictví

V anglickém jazyce se pro mezinárodní dobrovolnictví používá především termín *International Voluntary Service* (IVS), neboli mezinárodní dobrovolnická služba. IVS není novým fenoménem, její prvopočátky sahají až do 19. století. Prvotně vychází z práce misionářů a již tenkrát docházelo k překryvu IVS a rozvoje, kdy se ovšem rozšiřovala imperiální moc a vliv. Na počátku 20. století pak lze v tomto kontextu mluvit o poválečných mezinárodních rekonstrukčních aktivitách (Lough 2008; Sherraden, Stringham a kol. 2006). Už po první světové válce vznikaly projekty, které měly za cíl krom fyzických výsledků i sblížení zneprátených stran. Až do 90. let 20. století pak hrálo dobrovolnictví v Evropě důležitou roli při sblížování východních a západních národů (Sherraden, Stringham a kol. 2006).

Ke konci 20. století a na začátku 21. století rostl spolu s počtem vyjíždějících dobrovolníků i význam IVS, stejně jako organizací tyto služby poskytujících. Tento rostoucí trend jen pomalu následuje i rostoucí četnost studií zabývajících se IVS (Lough 2008; Sherraden, Lough a kol. 2008; Sherraden, Stringham a kol. 2006; Tiessen & Heron 2012).

Krom toho, že počet studií na toto téma zcela nereflektuje fakt, jak rychle se sektor vyvíjí a proměňuje, jen málo z nich se věnuje dopadům IVS nebo jejímu vlivu na globální občanskou společnost, které jsou však v této problematice zcela stěžejní. Programy IVS jsou přitom stále často proklamovány jako nástroj mezinárodní rozvojové i humanitární spolupráce a podpory mezinárodního porozumění (Sherraden, Stringham a kol. 2006).

Jak bude dále rozebíráno, mezinárodní dobrovolnictví je z mnoha stránek problematické a kontroverzní, a je proto namístě se zabývat tím, zda se nemíjí účinkem.

3.1.3. Typy mezinárodního dobrovolnictví

Mezinárodní dobrovolnictví lze dělit podle různých klíčů: podle obecného zaměření, doby výkonu IVS, její povahy, stupně mezinárodnosti a tematického zaměření.

Podle obecného zaměření dělíme IVS na dva typy: 1) mají za cíl budovat mezinárodní porozumění, 2) zaměřují se na rozvojovou spolupráci a humanitární pomoc.

Programy orientované na **mezinárodní porozumění** se prostřednictvím mezinárodní zkušenosti zaměřují na kontakt mezi lidmi, porozumění a sdílení mezi dobrovolníky a hostujícími organizacemi nebo komunitami (viz podkapitola 3.1.4. *Aktéři mezinárodního*

dobrovolnictví), podporu mezikulturního porozumění a tolerance a mezinárodní solidaritu a na podporu míru ve světě. Mají za cíl přispívat k občanské angažovanosti dobrovolníků včetně globálního občanství. Podporují osvětu o globálních a rozvojových problémech, cílí na osobní rozvoj dobrovolníka. Většinou nenabírají profesionály, mezi účastníky převládají mladí lidé (Sherraden, Stringham a kol. 2006).

U programů věnujících se **rozvojové spolupráci a humanitární pomoci** je mezikulturní učení a mezinárodní porozumění až na druhém místě. Nejčastěji se jedná o profesionální a specifické dobrovolnické pozice, čemuž odpovídají i požadavky na dobrovolníky, kteří jsou zkušenější a často také již starší, popř. „vysloužilí“ profesionálové (lidé v důchodu). U tohoto typu mezinárodního dobrovolnictví je kladen větší důraz na přenos dovedností, zkušeností a technologií, zvláště prostřednictvím aktivit podporující udržitelný rozvoj nebo různé typy rekonstrukcí. O rekonstrukcích se dá hovořit v kontextu humanitární, okamžité pomoci, u které se z jejího charakteru můžeme setkat i s krátkodobým nebo skupinovým dobrovolnictvím (např. Peace Corps vysílají celé týmy). V praxi však může docházet k překryvu obou popsanych typů IVS (Sherraden, Lough a kol. 2008; Sherraden, Stringham a kol. 2006).

Podle doby výkonu IVS dělíme na **krátkodobou** (cca 1–8 týdnů), **střednědobou** (cca 3–6 měsíců) a **dlouhodobou** (6 měsíců a déle). Středně a dlouhodobé programy se často více zaměřují na dobrovolníkově poznávání místní kultury. Právě díky délce pobytu má dobrovolník možnost se do ní lépe začlenit a bude také lépe přijat místními lidmi. Také je zde kladen větší akcent na mezikulturní učení mezi dobrovolníky a hostujícími organizacemi a zeměmi. Některé z těchto programů také předpokládají, že dobrovolníci po svém návratu do domovské (vysílající) země budou vzdělávat své okolí. Krátkodobé programy mohou namotivovat dobrovolníky k další angažovanosti, včetně účasti na další IVS. Během kratšího pobytu však dobrovolníci získají menší vhled do rozvojové problematiky (Sherraden, Lough a kol. 2008; Sherraden, Stringham a kol. 2006).

Povaha IVS je **skupinová** nebo **individuální**. Skupinové krátkodobé IVS jsou nazývány *workcamps*. Setkává se na nich a na jednom projektu pracuje skupina lidí z různých států, důraz je zde na učení se ve skupině skrze výkon služby. Střednědobé a dlouhodobé IVS většinou nemívají podobu skupinové služby (INEX 2020k; Sherraden, Stringham a kol. 2006).

Individuální IVS podněcují dobrovolníky do většího zapojení do komunity, skupinové IVS zas mohou mít lepší fyzické výsledky (postavení školy). Pakliže je skupina dobro-

volníků různorodá, co se týče jejich národnosti atp., může vést IVS ke zvýšenému mezikulturnímu porozumění (Sherraden, Lough a kol. 2008; Sherraden, Stringham a kol. 2006).

Dále existují programy IVS s různým stupněm mezinárodnosti. O **unilaterální** program se jedná, pokud dobrovolník jede z jedné země vykonávat službu do jiné, hostující země. **Bilaterální** a **multilaterální** IVS jsou takové, v rámci kterých si dvě (bilaterální) a více (multilaterální) organizací ze dvou a více zemí navzájem posílají dobrovolníky. Důležitá je vzájemnost, ale ne vždy je počet vysílaných dobrovolníků vyrovnaný. Tyto organizace mohou být součástí větší sítě, která má společnou vizi a společný management. **Transnacionální** IVS může být považována za typ multilaterální IVS. Typicky účastníci ze dvou a více zemí vykonávají IVS na po sobě jdoucích projektech ve více než jedné zemi v mezinárodní skupině dobrovolníků (Sherraden, Stringham a kol. 2006).

Nakonec jsou IVS různě orientované **tematicky** a mají různé **cíle**, které se zaměřují na dobrovolníky i hostující organizace (Perold, Stroud a kol. 2003; Sherraden, Stringham a kol. 2006), viz následující podkapitola 3.1.4. *Aktéři mezinárodního dobrovolnictví*.

Cíle IVS	Oblasti IVS
<ul style="list-style-type: none"> • Zvýšit účastníkovu motivaci k dobrovolnictví • Zvýšit získávání dovedností dobrovolníka • Zvýšit sociální dovednosti dobrovolníka • Zvýšit sebedůvěru dobrovolníka • Ovlivnit a rozšířit kariérní volbu účastníka • Zlepšit blahobyt a zdraví • Podporovat kulturní porozumění • Zvýšit míru zaměstnanosti • Vytvořit či vylepšit veřejné zařízení • Podporovat udržitelné využívání půdy 	<ul style="list-style-type: none"> • Sociální služby • Zdravotnictví • Humanitární a okamžitá pomoc • Osobní rozvoj • Vzdělávání • Ekonomický rozvoj • Komunitní rozvoj • Rozvoj infrastruktury • Ochrana životního prostředí • Kulturní dědictví/ umění • Kulturní integrace • Mír a lidská práva

Tabulka 2: Cíle a tematické oblasti IVS (Perold, Stroud a kol. 2003).

Nadpoloviční většina IVS programů se zaměřuje na budování kapacit dobrovolníka. Další cíle IVS jsou více roztržštěné podle příslušejících oblastí IVS. Z cílů IVS zaměřujících se na komunitu, kde IVS probíhá, je podpora kulturního porozumění jasně na prvním místě. Je to cíl více než tří čtvrtin IVS. Z oblastí IVS jsou nejčastější sociální služby, osobní rozvoj, vzdělávání a komunitní rozvoj. Strategie, zaměření a náplně IVS záleží na tom, proč a kdo je vytváří: jaká země, její kultura, který konkrétní aktér (Perold, Stroud a kol. 2003).

3.1.4. Aktéři mezinárodního dobrovolnictví

Chceme-li jakýmkoliv způsobem analyzovat mezinárodní dobrovolnictví, je potřeba identifikovat a popsat aktéry, kteří zde figurují. Z hlediska dopadů programů IVS je takový rozbor zcela stěžejní. Pak teprve je možné odhalit všechny dopady, které může IVS mít. Tato podkapitola popisuje nejčastější aktéry IVS: dobrovolníky, vysílající organizace a hostující organizace nebo komunity.

Dobrovolníci jsou lidé přispívající svou energií, časem a aktivní participací určitému projektu nebo organizaci. Lze na ně nahlížet jako na „nástroj“, který pomáhá či přispívá hostující komunitě, organizaci či danému projektu, nebo jako na cílovou skupinu osobního nebo profesního rozvoje. To záleží i na typu programu a motivaci dobrovolníka, většinou spadá alespoň částečně pod obojí. (Geudens, Costanzo a kol. 2013; Perold, Stroud a kol. 2003).

Účastní-li se dobrovolníci IVS v rámci vysílající organizace, je zodpovědností této organizace vybrat dobrovolníky odpovídající jejímu zaměření, případně zaměření daného programu. Někteří lidé se účastní IVS z altruistických důvodů, jiní pro vlastní benefit, tj. pro nabytí nových zkušeností a získání nových rozhledů, které mohou později využít např. v budoucí profesi. Popř. chtějí uniknout od svých problémů. Dobrovolníci jsou většinou mladí lidé, ale stále častěji se IVS účastní i starší lidé. Jejich motivace se od sebe však příliš neliší (Geudens, Costanzo a kol. 2013; Smith & Laurie 2011). Brown (2005) tvrdí, že mezi staršími dobrovolníky (40 – 70 let) často převažuje motivace „něco vrátit světu“, ponořit se do jiné kultury či touha navazovat nová přátelství, či se spojit se svou rodinou.

Profil dobrovolníků se odvíjí od více faktorů. Jedním z nich může být výše popsané obecné zaměření IVS, dalším doba výkonu IVS. Např. krátkodobých IVS (workcampů) se dříve účastnili především mladí lidé, ale s postupem času na ně začali jezdit lidé každého věku. Nejvíce dobrovolníků pochází ze zemí globálního severu a IVS vykonávají buď v jiných zemích globálního severu nebo v zemích globálního jihu (Sherraden, Stringham a kol. 2006).

Vysílající organizace (VO) celý proces IVS zprostředkovávají. Ve většině případů se potenciální dobrovolníci obracují na VO v zemi svého původu. Získávají od nich informace, jak vyjet na IVS. VO obstarávají kontakt s hostujícími organizacemi, kde následně IVS probíhá. Dále často vypomáhají i se všemi nutnými procedurami, administrativou, kterými musí dobrovolníci projít před výjezdem do zahraničí a před výkonem IVS, během něj i po něm. Mohou a nemusejí pomáhat dobrovolníkům s hledáním a zajišťováním ubytování, jídla, pojištění, cesty, popř. mohou pokrývat náklady spojené s výkonem IVS. Také jsou to

ony, na které se dobrovolníci mohou obracet i během pobytu v zahraničí, při problémech s prací a s hostující organizací atd. Mohou mít na starosti nejen výběr dobrovolníků, ale také jejich přípravu. Ta je zcela klíčová právě pro dopady, které daný projekt bude mít (Geudens, Costanzo a kol. 2013).

VO se dělí na veřejné, nevládní a privátní. Největší množství IVS programů běží prostřednictvím nevládních organizací. Rozdíly ve financování a velikostech NNO jsou obrovské a spadá sem mnoho sekulárních organizací i organizací založených na víře. Privátní výdělečné organizace se často zaměřují na ekoturismus, firemní dobrovolnictví nebo se může jednat o tzv. *gap year* programy, tedy programy zaměřující se na studenty, kteří si berou roční pauzu mezi fázemi svého studia nebo jednotlivými ročníky, popř. mezi studiem a započítáním zaměstnání, aby se vzdělávali nebo jinak rozvíjeli (Sherraden, Lough a kol. 2008, Simpson 2004).

Financování organizací, spolu s cíli jimi nabízených dobrovolnických programů, většinou podmiňuje stupeň mezinárodnosti těchto programů. Organizace nabízející programy cílené na mezinárodní porozumění častěji poskytují multilaterální nebo transnacionální programy. Často se jedná o nevládní organizace s privátními zdroji. Není výjimkou, že si dobrovolníci musejí obstarat finance na svůj výjezd sami. Naopak organizace zabývající se dobrovolnictvím v kontextu rozvojové spolupráce nebo humanitární pomoci se ze své podstaty orientují na unilaterální programy a bývají financovány skrze vládní zahraniční politiky. Stejně tak privátně financované dobrovolnické programy jsou povětšinou unilaterální a je v jejich finančním zájmu, aby to tak zůstalo (Sherraden, Stringham a kol. 2006; Simpson 2004).

VO někdy tvoří sítě, nebo spadají pod větší koordinující organizace, především pokud je zapojeno velké množství menších organizací a dobrovolníků (např. Evropská dobrovolná služba). Tyto sítě nebo zastřešující organizace propojují všechny zapojené aktéry. Budují si svou vlastní vizi dobrovolnictví, se kterou pracují. Často se s nimi setkáme např. u workcampů (Geudens, Costanzo a kol. 2013; Sherraden, Stringham a kol. 2006).

VO jsou velice důležitými aktéry, neboť vytvářejí obraz mezinárodního dobrovolnictví. Mohou stavět svou činnost na různých hodnotách a je v jejich kompetenci vybírat dobrovolníky i hostující organizace tak, aby nejlépe vyhovovali jejich vizi. Vysílající organizace jsou však jediným aktérem, který nemusí být nutně součástí mezinárodního dobrovolnictví (Geudens, Costanzo a kol. 2013). S vývojem internetu a nových sociálních sítí za posledních cca 20 let si dobrovolníci často hledají projekty sami (Wearing & McGehee 2013).

Hostující organizace (HO) a komunity jsou lokálními strukturami, kde dobrovolníci svou službu vykonávají. Hostující organizace dohlížejí na dobrovolníky v tzv. hostitelské zemi (tj. v zemi výkonu IVS) a poskytují jim pracovní náplň. Taktéž pomáhají dobrovolníkům při běžných každodenních problémech a činnostech včetně trávení volného času. Je vhodné, když mezi HO a dobrovolníky proběhne kontakt již před výjezdem dobrovolníka, aby si obě strany dobře nastavily svá očekávání. Ze stejného důvodu je důležitá i komunikace mezi vysílajícími a hostujícími organizacemi. HO by měly znát hodnoty vysílajících organizací i způsob, jakým jsou vybíráni dobrovolníci, aby byla i jejich očekávání přiměřená a aby spolupráce v rámci IVS dobře fungovala. Pro hladký, a především plodný průběh IVS je pak také v kompetenci HO provádět průběžný mentoring a evaluaci IVS.

HO by měla být sama schopna financovat a obstarávat své činnosti, včetně práce s dobrovolníky. I HO mohou být vládní či nevládní organizace a jejich pole působnosti a zaměření se mohou značně lišit. Stejně tak mohou být součástí větších mezinárodních sítí IVS (Geudens, Costanzo a kol. 2013).

3.1.5. Rozpory mezinárodního dobrovolnictví a vyvstávající etické otázky

Kromě přínosů mezinárodního dobrovolnictví, které se prolínají předchozí částí této kapitoly a na které navazuje i následující podkapitola 3.1.6. *Příklady dobré praxe mezinárodního dobrovolnictví*, existuje okolo mezinárodního dobrovolnictví mnoho sporných bodů. Kritické názory a studie upozorňují v tomto ohledu na účely či cíle IVS, způsoby, jakými je implementována, její dopady na zúčastněné aktéry a dopady na veřejné mínění prostřednictvím jejího zobrazování v médiích nebo na sociálních sítích či na reprodukci stereotypů (Lewis 2006; Simpson 2004; Tiessen & Heron 2012).

Zastánci IVS ji vyzdvihují jako nástroj podporující mnoho „obyčejných lidí“ k aktivnímu zapojování do globálního dění. Prohlašují, že IVS podporuje světový mír, mezinárodní porozumění a vytváří příležitosti k tomu, aby jeho účastníci hmatatelně přispěli k blahobytu lidí ve světě (Sherraden, Lough a kol. 2008; Sherraden, Stringham a kol. 2006). Dobrovolnictví podporují jako součást mezinárodní rozvojové spolupráce, která pomáhá zmírňovat chudobu, rozvíjet obchod, komunitní práce, ochranu životního prostředí nebo kulturní výměnu (Lewis 2006).

Oponenti IVS naopak tvrdí, že má sklony k imperialismu, nekolonialismu, posiluje existující nerovnosti a stereotypy nebo vede k neudržitelnému rozvoji. Domnívají se, že

IVS je v nejlepším případě neefektivní cesta řešení globálních výzev (Kerrigan 2012; Sheraden, Lough a kol. 2008; Simpson 2004; Raymond & Hall 2008). Tato podkapitola se zabývá potenciálními a vysledovanými negativními dopady IVS, především pak při výkonu IVS v zemích globálního jihu.

Jedna ze zásadních otázek v této problematice se týká **relevance IVS vzhledem k rozvojovému diskurzu a rozvojové spolupráci**. Mnoho programů IVS je financovaných skrze dotační programy určené rozvojovým aktivitám, např. na zmírnění chudoby. V tomto případě je na místě se ptát, jaké mají takové projekty cíle a výsledky, jaký mají vliv na mezinárodní rozvoj a v neposlední řadě, je-li toto opravdu efektivní cesta vynakládání finančních prostředků na rozvojovou spolupráci (Tiessen & Heron 2012).

Programy IVS nabízené privátními organizacemi, převážně pak krátkodobé dobrovolnické programy, čelí o to větší kritice. Jak již bylo nastíněno, v zájmu těchto organizací je především zisk. Avšak i ony hrají neodmyslitelnou roli v mezinárodním obrazu rozvoje, rozvojové spolupráce, nebo nerovností ve světě. Mohou pak vést k chápání světa rozděleně, v dichotomii „my“ a „oni“. Často zjednodušují problematiku chudoby na to, kdo měl v životě štěstí, namísto porozumění strukturálním nerovnostem nebo historii útlaku. To pak logicky nevede k aktivní angažovanosti dobrovolníků ve snaze těmto nerovnostem čelit. Je zcela běžné, že takové organizace podávají rozvoj velice zjednodušeně. Jazyk, který používají, často akorát udržuje status quo. Nabízejí dobrovolníkům zážitky v „zemích třetího světa“, které slučují do homogenní kategorie, bez ohledu na jejich kulturní, historickou nebo jinou rozmanitost. Dobrovolníci si pak na IVS mohou své stereotypy spíše utvrdit, než je konfrontovat a zpochybňovat. Snadno pak mohou tyto stereotypy sami replikovat, např. prostřednictvím sociálních sítí. Dobrovolnictví jako součást rozvoje může mít vliv i na to, jak lidé v chudších částech světa (v HO) vnímají sami sebe, ale také to, jak se vztahují ke zbytku světa (Lewis 2006; Simpson 2004; Tiessen & Heron 2012).

Text v předchozím odstavci se může vztahovat na všechny organizace nabízející IVS, ale především na takové, které inzerují své projekty především jako **příležitost pro dobrovolníky**. Ti jsou lákáni na „možnost cestovat s dobrodružstvím“, „udělat změnu ve světě“ nebo i „získat zkušenosti do životopisu“. V této logice pak mj. stačí vůle přiložit ruku k dílu, aby bylo možné „dělat“ rozvoj. Rozvoj zde pak nabírá zpátečnický směr, kdy se předpokládá, že cesta rozvoje je vždy stejná a měl by následovat západní vzor – co se týká ekonomiky, kulturních i společenských hodnot (teorie modernizace). Jakýkoliv dobrovolník ze země globálního severu je pak legitimní se na tomto rozvoji podílet (Lewis 2006; Simpson 2004).

Mnoho dobrovolníků se pak také může cítit jako vzor (aj. *role model*) pro místní, který přináší změnu, nové perspektivy a nápady. Rovněž pak může docházet k tomu, že dobrovolníci se soustředí na dopady, jaké má IVS na ně samotné. Přemýšlet nad dopady IVS na HO a místní komunity pro ně může být až druhořadé (Tiessen & Heron 2012).

Rozvoj zde přichází pouze zvenku a zájem nebo participace HO nevychází z místní komunity. Také pak snadno může vzniknout dojem, že místní lidé jsou bezmocní a sami si nepomohou. U podobných projektů, právě díky primárnímu zaměření na dobrovolníky, často chybí projektové plánování nebo dlouhodobá strategie, což logicky ovlivňuje především HO (Simpson 2004; Unstead-Joss 2008).

Hostitelským organizacím a dopadům, jaké na ně a na místní komunity IVS má, se přitom věnuje nejméně studií zabývajících se mezinárodním dobrovolnictvím. Vzhledem k tomu, že HO by měly být nejen rovnocennými partnery dobrovolnických projektů, ale jsou to právě zdejší komunity, na které bývá IVS často cíleno, je zde stále velká mezera ve výzkumu i v praxi (Grönlund & Falk 2019; Simpson 2004).

Popsaný fenomén, kdy se IVS projekty zaměřují na dobrovolníky, se nazývá také *komodifikace dobrovolnictví*. Setkáme se s ním především u dobrovolnických projektů zaměřených na zisk. Rovněž můžeme sledovat komodifikaci chudoby, kdy se místní kultury nebo chudoba stávají „komoditami“, které mají nalákat dobrovolníky. Klade se důraz na odlišnosti kultur spíše než na jejich podobnosti. Jedním z dopadů takových IVS na dobrovolníky může být i trivializace nebo romantizace chudoby. To dokládají i výroky některých navrátilivších se dobrovolníků. Tvrdí například, že místní lidé jsou šťastní i bez televize, nepotřebují ji a ani ji nechtějí, a de facto chudobu přijímají (Raymond & Hall 2008; Simpson 2004).

Problematická může být též **neefektivní pomoc či vznik závislost na pomoci** prostřednictvím mezinárodního dobrovolnictví. Dobrovolníci mohou být na výkon IVS špatně připraveni, profesně i kulturně. Mohou mít problémy s komunikací kvůli odlišnému jazyku i kultuře. Majíce jiné normy a hodnoty mohou být dobrovolníci málo kulturně senzitivní. To může samozřejmě ovlivňovat kvalitu jejich práce při výkonu IVS nebo podněcovat nepřátelské prostředí na pracovišti. Co se týče profesně více specializovaných IVS, může být problém i neznalost místního prostředí a pracovních postupů, které mohou dobrovolníci dokonce nabourávat, byť s dobrými úmysly (Laleman, Kegels a kol. 2007; Simpson 2004).

Některé programy IVS dokonce mohou brát práci místním lidem v hostitelské zemi tím, že na jejich pozice jsou nasazeni dobrovolníci. Místní lidé ale také mohou na pomoc těchto IVS spoléhat, využívat je, i když je nepotřebují. Sami se tak staví do pozice lidí, kteří si nedokážou sami pomoci (Dalonneau 2011). Práce dobrovolníků také může být finančně

neefektivní, vznikají zde náklady navíc (Laleman, Kegels a kol. 2007).

Dalším sporným aspektem IVS je jeho **dostupnost**. Podobně jako formální dobrovolnictví jako takové je i mezinárodní dobrovolnictví možností jen pro hrstku vybraných. Starší lidé, lidé s menšími příjmy nebo pocházející z různých etnických či rasových minorit, lidé s fyzickým handicapem nebo ti, kteří si nemohou dovolit vzít si dovolenou z práce, mají přístup k mezinárodnímu dobrovolnictví značně omezen. Obecně platí, že snazší přístup k IVS mají dobrovolníci z bohatších zemí, stejně jako majoritní skupiny občanů těchto zemí. Disponují totiž nejen lepším přístupem k financím, ale také k informacím. Mají lepší sociální zázemí i větší a flexibilnější časové možnosti. Málo dostupné je dobrovolnictví také pro lidi středního věku, kteří si budují kariéru a rodinný život. Typický dobrovolník účastnící se IVS je mladý, vzdělaný, bohatý běloch (Sherraden, Lough a kol. 2008). Největším problémem, který brání potenciálním dobrovolníkům účasti na IVS však nemusejí být finance, nýbrž jejich rodinné prostředí, kultura a malá sebedůvěra (Sherraden, Stringham a kol. 2006).

Oproti tomu lze vyzdvihnout rostoucí trend poslední doby, kterým je tzv. inkluzivní dobrovolnictví, kdy programy IVS aktivně nabírají dobrovolníky z různorodého nebo znevýhodněného prostředí. Takové programy konfrontují zaběhlé stereotypy (INEX 2020c; Sherraden, Lough a kol. 2008). Některé organizace dávají účastníkům různé podněty: stipendia, uznání praxe do vysokoškolského studia (např. v podobě akademických kreditů) apod., díky kterým se IVS může účastnit větší spektrum dobrovolníků (Sherraden, Lough a kol. 2008).

S dostupností IVS souvisí i **geografická nevyváženost** a otázka **reciprocity** u některých programů. VO a HO nemusejí mít v rámci spolupráce rovnocenné postavení. Dobrovolníci z bohatších zemí často jezdí na IVS do jiných bohatších zemí nebo do ekonomicky chudších zemí. Z takových IVS pak stále zůstává velká část benefitů v bohatších zemích – mezikulturní zkušenosti, přenos technologií atp. (Sherraden, Lough a kol. 2008). Snahy vyvážit tento fenomén však také rostou, objevuje se stále více organizací a možností pro dobrovolníky ze zemí globálního jihu, a to v rámci dobrovolnické výměny jih – jih nebo jih – sever. Vycestování na IVS je však ve směru jih – sever těžší i z toho důvodu, že je pro dobrovolníky komplikovanější zajistit si víza (Sherraden, Stringham a kol. 2006).

3.1.6. Příklady dobré praxe mezinárodního dobrovolnictví

Z mnoha výše jmenovaných důvodů – kontroverzních bodů a neshod napříč oborem – je třeba hledat příklady dobré praxe a cesty, jak vytvářet koncepty zahraničního dobrovolnictví, které je všestranně přínosné, dodává kritický pohled na rozvoj a nepodřívá lidskou důstojnost.

Obecně se autoři shodují, že pro dosažení pozitivních dopadů IVS je vhodné **zaměřovat jejich cíle na mezinárodní porozumění a zahrnout do nich vzdělávací komponenty** (Brown 2015; Curtin, Martins a kol. 2013; Kerrigan 2012, Simpson 2004). Výsledky či dopady IVS pak leží převážně na bedrech vysílajících organizací, které realizují konkrétní projekty (Raymond & Hall 2008).

Mezinárodní dobrovolnické programy se zaměřením na vzdělávání (aj. *international voluntary learning service*) kromě možnosti mezinárodního dobrovolnictví poskytují i semináře či jiné formy kritického rozvojového vzdělávání. Často se jedná o programy GV (Curtin, Martins a kol. 2013). Dobrovolnická zkušenost je pak nutnou součástí takového programu, který tak poskytuje teorii i praxi. Zaměřují jak na rozvoj hostujících organizací či komunit, tak především na vzájemné učení (Brown 2015; Curtin, Martins a kol. 2013).

Vzdělávací programy reflektující globální dimenzi stimulují zvědavost a zvyšují povědomí o tom, jaké mají rozdíly v socioekonomické, politické a kulturní oblasti a rasové či rodové nerovnosti dopady ve světě či v rámci určitého diskurzu (Curtin, Martins a kol. 2013). Na rozdíl od dobrovolnických služeb, které neposkytují svým účastníkům teoretické zázemí, mají programy, které propojují praktické zkušenosti a teorii nejlepší výsledky. Zejména jsou-li obsahem kurzu i aktivity zaměřené na reflexi, diskuse v malých skupinách či prezentace (Bringle & Hatcher 1996).

Otevírání prostoru pro dialog a experimentální učení dobrovolníků mají potenciál věnovat se otázkám typu: „Co může znamenat odpovědný rozvoj a jak k němu můžeme aktivně přispět?“. V takových programech vede cesta dobrovolníka od kritického získání znalostí o komplexitě problémů a reflexe k podpoře aktivního občanství a pochopení svých rolí jako občanů i spotřebitelů. Kromě prostoru pro získávání nových informací a reflexi je také důležité vytvořit prostor, ve kterém se účastníci cyklu budou cítit bezpečně. Dochází tak k posunu od programů zaměřených na mezinárodní pomoc či rozvojovou spolupráci ke globálnímu vzdělávání³. U většiny dobrovolnických programů tato část chybí, a i jejich dopad na všechny zúčastněné aktéry tomu odpovídá (viz předešlá podkapitola 3.1.5. *Rozpory mezinárodního dobrovolnictví a vyvstávající etické otázky*). Teorie bez

³ Což odpovídá všeobecnému vývoji v oboru.

praxe a vice versa nikdy nemohou mít kýžený efekt (Brown 2015).

Větší „zisk“ z takového dobrovolnictví mohou mít spíše než hostující komunity sami dobrovolníci. U takových programů je to však do velké míry záměrem. Jedním z hlavních výstupů zde bývá budování kapacit dobrovolníků a jejich globální či lokální angažovanost (Brown 2015; Curtin, Martins a kol. 2013).

Pokud mají programy za cíl budovat mezinárodní a mezikulturní porozumění a vztahy, někteří autoři dokonce doporučují namísto IVS **využívat „domácí“ programy**, které propagují interakci lidí z různých kultur a etnických skupin. Jedná se tedy taktéž o mezikulturní výměnu, ke které ale nedochází za hranicemi vlastní země. Domácí programy tak mohou být nákladově efektivnější metodou. Mezinárodní dobrovolnictví proto v tomto případě nemusí být nejlepší cestou vzbuzení zájmu o mezinárodní vztahy. Často však bývá primárním hybatelem tohoto zájmu (Lough, Sherraden a kol. 2014).

Důležitým komponentem IVS programů je i **facilitace zpracování nově nabytých zážitků po návratu domů**. Mnoho účastníků se často potýká s problémy, že o svých pocitech a zkušenostech nemají po návratu z IVS s kým mluvit. Není výjimkou, že mají potíže s navrácením se do všedního života a často se cítí izolovaní (McGehee & Santos 2005).

Kiely (2004) hovoří o tzv. *komplexu chameleona*. Navrátilivší se dobrovolník, který díky nové zkušenosti prošel značnou proměnou (tj. chameleon), nedokáže dlouhodobě čelit výzvám pramenícím z těchto nově nabytých znalostí a dovedností. Má problémy je přeměnit v odpovídající životní styl a zůstat aktivní, angažovaný. Tento komplex pramení právě ze lhostejnosti a nezájmu nejbližšího okolí dobrovolníka, včetně např. nastavení státních a jiných politik.

Dnešní doba je však k těmto nesnázím vstřícná. Moderní technologie včetně sociálních médií mohou účastníkům IVS pomoci tyto pocity překonat. Mohou být v kontaktu jak s ostatními účastníky programu, tak s lidmi HO nebo hostující země (Mitchell 2006). Některé organizace IVS zahrnují sdílení mezi účastníky jako neoddělitelnou součást jimi nabízených programů. Poskytují dobrovolníkům prostor na reflexi a společné setkání po výkonu IVS. Usnadňují jim aklimatizaci, zpracování emocí, evaluaci a reflexi nových zkušeností (Curtin, Martins a kol. 2013).

Doporučované je i **sdílení mezi účastníky během celého programu IVS** (nejen na jeho konci). Pomáhá jim to hlouběji pochopit konkrétní témata a navzájem se podporují mentálně (např. jak vstřebat nově nabyté vědomosti, reflektovat svou pozici v rámci různých systémů). Hledají spolu cesty, jak je možné nabyté znalosti přeměnit v angažovanost

– a to ve všech fázích programu i po jeho ukončení (Brown 2015; Curtin, Martins a kol. 2013; Kiely 2004).

Kiely (2004) dokonce sdílení mezi účastníky pokládá za zcela zásadní pro udržení jejich angažovanosti. Tvrdí, že získané vědomosti a dovednosti samy o sobě nestačí, je třeba je udržovat. Lough, Sherraden a kol. (2014) vyzdvihují síťování⁴ a jeho význam ve stále se globalizující společnosti. Síťování, neboli budování sítě kontaktů, je aktivní potkávání lidí, především za účelem získávání a sdílení informací, často pracovně orientovaných (Keeley 2007).

Již vícekrát zmiňované dopady IVS na HO také nelze opomenout. Konkrétní projekty IVS by měly **vycházet z potřeb identifikovaných danou komunitou, HO** (Raymond & Hall 2008; Sherraden, Lough a kol. 2008). Též se osvědčuje důraz na dlouhodobost a kontinuitu projektů, důkladný výběr dobrovolníků. Důležitá je i příprava dobrovolníků vykonávajících specifické činnosti nebo povolání (Laleman, Kegels a kol. 2007). Raymond & Hall (2008) v tomto kontextu také doporučují vysílajícím organizacím facilitovat proces interakce s novými kulturami a vědomě vést dobrovolníky ke kulturní apreciaci⁵ a porozumění.

Když se HO a lokální komunity podílejí na průběhu IVS, např. včetně výběru dobrovolníků, získávají i větší přijetí od místních komunit a podporuje se vzájemnost učení a sdílení během výkonu IVS. Při zapojování HO do větších sítí organizací – ať už organizacemi nebo orgány v zemích HO či VO, dochází k další podpoře participace a vzájemného empowermentu⁶, stejně jako k podpoře občanské společnosti na obou stranách – tedy VO i HO (Sherraden, Lough a kol. 2008).

Věnovat se příkladům dobré praxe v souvislosti se všemi zmíněnými negativními aspekty IVS je nad rámec této práce. Některé však byly uvedeny v rámci předchozí podkapitoly.

⁴ V českém jazyce také zdomácněl anglicismus *networking*, který nese totožný význam.

⁵ *Kulturní aprece* označuje učení a poznávání jiné kultury, její oceňování a respekt k ní. Dává se do protikladu s *kulturní apropiací*, kdy zástupci dominantní kultury přejímají některé prvky minoritní kultury (často historicky utlačované). Dochází ke kontextuálnímu a historickému odcizování těchto prvků, které jsou v původní kultuře hodnotné či posvátné. Typickými příklady jsou hudba nebo móda. Tyto prvky často byly v minulosti předmětem útlaku minoritních kultur, zatímco zástupci dominantní kultury je využívají jen jako exotický či zábavný prvek.

⁶ V českém jazyce neexistuje přesný překlad tohoto slova. *Empowerment* znamená dodání znalostí a dovedností nějaké osobě (nebo skupině osob) v určité oblasti a posílení sebedůvěry ve vlastní schopnosti, např. pro vykonání nějaké činnosti, realizace projektu atp. Někdy se můžeme setkat s překladem tohoto slova jako *zmocnění*. Není to však zcela vypovídající. Proto budu dále v textu používat podst. jm. *empowerment* a namísto od něj odvozeného slovesa *to empower* slovo *zmocňovat* (ve zde uvedeném významu).

4. INEX-SDA

INEX-SDA, z. s. (INEX – Sdružení dobrovolných aktivit, dále v textu již jen jako „INEX“) byl vysílající organizací pro české účastníky v rámci mezinárodní vzdělávací sítě GLEN (*Global Learning and Education Network*). Následující text popisuje samotnou organizaci, projekty, které realizuje (nebo realizovala) a její přístup ke vzdělávání a k dobrovolnictví.

INEX je jednou z největších NNO zabývajících se mezinárodním dobrovolnictvím a mezikulturním vzděláváním v ČR (INEX 2020h). Vznikla v r. 1991 pod názvem *Sdružení pro mezinárodní výměnu a turistiku mládeže*. Z malé organizace, založené především na dobrovolné práci, se INEX postupně rozrostl a zapojoval do různých mezinárodních či evropských sdružení sítujících organizace věnující se mezinárodnímu dobrovolnictví (INEX 2020f).

Dobrovolnictví je v pojetí INEXu formou aktivního občanství, kdy dobrovolník svým zapojením ovlivňuje věci a svět okolo sebe (INEX 2020i). Zároveň je však nástrojem vzdělávání a rozvoje dobrovolníka, kdy se dobrovolník učí porozumět ostatním i sám sobě v lokálních i globálních souvislostech (INEX 2020h; INEX 2020i).

Od r. 2002 se INEX začal aktivně zapojovat také do rozvojové problematiky, spolu s dalšími subjekty spoluzaložil České fórum rozvojové spolupráce. Zde také začala cesta INEXu jako pořadatele seminářů rozvojového vzdělávání a rozšíření portfolia mezinárodního dobrovolnictví o země globálního jihu (INEX 2020f).

Nyní INEX nabízí celou paletu možností zapojení se do dobrovolnictví a vzdělávání. Patří sem krátkodobé i dlouhodobé IVS (2 týdny – 12 měsíců) včetně workcampů v ČR i v zahraničí nebo Evropský sbor solidarity (INEX 2020a; INEX 2020k). Od r. 2014 spustil program Dobrovolnictví pro všechny, který podporuje inkluzivní dobrovolnictví (INEX 2020f). Tam se mohou přihlásit všichni, ať už mají nějakou formu znevýhodnění nebo ne. Může se jednat o znevýhodnění fyzické, tak sociální (dlouhodobě nezaměstnaní, lidé z dětských domovů apod.) Tím předchází sociálnímu vyloučení a stereotypům ve společnosti (INEX 2020c).

Co se týká vzdělávání, INEX se v minulosti podílel např. na již zmíněném projektu Stereotýpek v nás, který měl za cíl i motivaci žáků k dobrovolnictví, viz podkapitola 2.1. *České organizace věnující se globálnímu rozvojovému vzdělávání* (INEX 2020f). Nyní nabízí mnoho možností vzdělávání a seberozvoje: pořádá vzdělávací akce, školení, semináře na různá témata. Ať už se jedná o projekty školení vedoucích workcampů, školení školitelů nebo o Cyklus globálního dobrovolnictví (CGD) (INEX 2020i; INEX 2020j). Také

od r. 2018 spustil platformu INEXup, kde podporuje dobrovolníky při realizaci jejich vlastního projektu, kterým jsou prováděni mentorem a mají podporu teoretických seminářů, materiálního zázemí apod. (INEX 2020g).

Ve vzdělávání jako takovém INEX zaměřuje na 3 oblasti:

- GRV – zde klade důraz na porozumění globálním souvislostem a provázanosti světa,
- Interkulturní učení – respekt vůči jiným názorům a kulturám, ale i uvědomění si vlastní identity,
- Lokální komunitní projekty – mění věci v konkrétní komunitě

(INEX 2020i).

Největšími projekty INEXu propojující GV a dobrovolnictví jsou zajisté Cyklus globálního dobrovolnictví a již ukončený projekt GLEN. Společnými znaky obou programů byla příprava účastníků na budoucí zahraniční zkušenost a asistence s jejím zpracováním po návratu. Dobrovolnictví je tak zasazeno do globálního kontextu a účastníci si odnášejí ucelenou a vědomou dobrovolnickou zkušenost (INEX 2020b, INEX 2020e).

Cyklus globálního dobrovolnictví sestává z předodjezdového a ponávratového setkání účastníků a je nutnou součástí výjezdu na všechny projekty INEXu do zemí Afriky, Asie, Střední a Jižní Ameriky (workcamps či dlouhodobé projekty). Na předodjezdovém setkání účastníci konfrontují vlastní motivaci. Je zaměřené na sdílení mezi účastníky. Má za cíl rozvinout kritické myšlení, sebe-reflexi, mediální gramotnost atp. (INEX 2020b).

GLEN byl program globálního vzdělávání, tvořený mezinárodní sítí organizací. Poskytoval svým účastníkům hlubší teoretickou oporu než CGD (INEX 2020e). CGD je zcela pod hlavičkou INEXu, zapojují se sem tedy pouze účastníci vyjíždějící přes INEX a zahrnuje víkendová setkání (předodjezdové i ponávratové). GLEN byl ucelený roční cyklus GV a zahrnoval dva vícedenní předodjezdové semináře, tříměsíční stáž a jeden ponávratový seminář (v r. 2019 se jednalo o pětidenní semináře). Jeho účastníci vyjížděli i do zemí jihovýchodní Evropy (INEX 2020b; INEX 2020e).

Do sítě GLEN se INEX zapojil v r. 2004 a téhož roku absolvovali tento cyklus první čeští účastníci (INEX 2020f). Program GLEN je ústředním tématem výzkumné části této práce, a proto mu věnuji samostatnou kapitolu.

5. GLEN

GLEN, Síť globálního vzdělávání a učení (z aj. *Global Learning and Education Network*), byla síť evropských organizací a mladých lidí zabývajících se GV. Její hlavní náplní bylo kvalifikovat tzv. multiplikátory GV (z aj. *multipliers*). Dělo se tak prostřednictvím ročního vzdělávacího cyklu, který kombinoval teoretické semináře GV s dobrovolnickou zahraniční zkušeností v podobě praktické stáže (GLEN 2013).

5.1. Vznik a vývoj sítě GLEN

GLEN byl založen v r. 2003 na popud německého programu ASA (z nj. *Arbeits- und Studienaufenthalte*, česky Pracovní a studijní pobyty), nyní spadajícího pod Engagement Global gGmbH. Podnětem k jeho vytvoření byl vstup nových států do Evropské unie. Síť měla sloužit jak k budování kapacit a expertízy v rozvojové spolupráci a GV, tak k propojení organizací z nových a starých unijních států v těchto oborech (GLEN 2013; INEX 2020e). Původní název sítě byl *Global Education Network of Young Europeans* a podtrhoval důležitost evropské dimenze a sdílení (Krenčeyová 2018).

Evropská spolupráce byla tedy již od zrodu GLENU jednou z jeho priorit. Aktivity GLENU se nezaměřovaly pouze na výměnu a spolupráci mezi vysílajícími a hostujícími organizacemi, ale taktéž na výměnu a spolupráci v rámci Evropy. Po svém vzniku se GLEN zaměřoval spíše na mezinárodní dobrovolnictví, rozvojovou spolupráci a vzdělávání o ní. Složení vysílajících organizací, ale i zaměření a vize GLENU se však v průběhu let proměňovaly. Od roku 2008 se zaměření programu posunulo od rozvojové spolupráce a RV směrem ke GV, což se odrazilo i ve změně samotného názvu sítě. Ten posléze vyzdvihoval důležitost globálně-vzdělávacího aspektu programu a *procesu* učení. K tomuto posunu došlo z přesvědčení, že GV je nejdůležitějším nástrojem řešení globálních otázek (Krenčeyová 2018).

Spolu se změnou zaměření GLENU ke GV se jeho orientace změnila z evropské na globální. V prvních letech programu byl kladen důraz na vliv účastníků programu ve svých komunitách zejména v oblastech udržitelného životního stylu a rozvojových strategií. To se změnilo především po r. 2014 s novou vizí GLENU. Důraz na Evropu byl tehdy upozaděn a pozornost programu se upřela na sociální rovnost v širším kontextu (Krenčeyová 2018).

Kvůli nevyrovnané participaci partnerských organizací (zejména ohledně financování) byl GLEN ukončen a poslední cyklus se konal v letech 2019–2020. Od r. 2004 se cyklu účastnilo téměř 1500 participantů z celkem 14 zemí (Engagement Global 2020).

5.2. Aktéři sítě GLEN

Od počátku byla síť GLEN neziskovou nezávislou iniciativou, tvořenou cca deseti organizacemi, figurujícími v rámci této sítě jako jednotlivé **vysílající organizace**. Složení a počet těchto členských organizací se v průběhu let měnil. Jednalo se vesměs o NNO. Pouze členské organizace z Německa a Francie byly vládní. Každá z organizací měla GLEN pouze jako součást svého portfolia a v oblasti GV, dobrovolnictví nebo rozvojové spolupráce měla i jiné projekty a programy. Byly to primárně VO, se kterými komunikovali účastníci cyklu. Také přihlašování a výběr účastníků měly v gesci příslušné VO (GLEN 2013; GLEN 2017; Krenčeyová 2018).

Z nové vize GLENU, stvrzené Vizionářským dokumentem (GLEN 2014), vycházela i strategie programu na další roky, konkrétně na období 2016–2018. Ta si stanovila za cíl, kromě zaměření programu především na vzdělávání a dalších bodů, vytvoření globální partnerské sítě: do roku 2020 měla síť mezi VO zahrnovat alespoň tři mimoevropské země, měl narůstat počet stáží v Evropě a měl se uskutečnit smíšený cyklus. Směr vysílání dobrovolníků se tedy měl v rámci sítě změnit z unilaterálního na multilaterální. VO tedy měly nově zahrnovat i organizace ze zemí globálního jihu (GLEN 2015). V r. 2018 se tak do cyklu GLEN poprvé zapojila i beninská organizace Credi-ONG v roli VO (již dříve byla do cyklu zapojena jako HO) (Krenčeyová 2018).

Hostující organizace zapojené v GLENU byly NNO, lokální autority a univerzitní nebo mezinárodní instituce vykonávající neziskové aktivity. Jednalo se vesměs o práci v komunitě nebo v sociální, environmentální nebo kulturní oblasti. HO se do GLENU hlásily s konkrétní žádostí na náplň stáže dobrovolníků po dobu tří měsíců. Během IVS mělo docházet k obousměrné výměně zkušeností mezi HO a dobrovolníky (GLEN 2017). S přechodem na globální partnerskou síť získaly HO větší vhlad do organizace sítě GLEN a staly se rovnocennějšími členy této sítě (Krenčeyová 2018).

Účastníci cyklu GLEN vyjíždějící na stáž (dobrovolníci) byli mladí lidé ve věku od 21 do 30 let. V rámci programu GLEN jim byly propláceny semináře i stipendium na pracovní stáž – většinou pokrývající dopravu, stravu a ubytování. Mohly zde být rozdíly ve výši stipendia i výdajů záviselých na dané VO i HO (GLEN 2017).

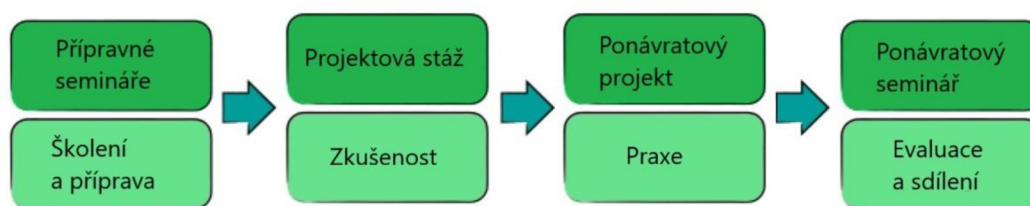
5.3. GLEN MTC

Klíčovou aktivitou sítě GLEN byla organizace ročního vzdělávací cyklus GLEN MTC neboli *Multipliers Training Cycle* (vzdělávací cyklus multiplikátorů). Cyklus byl určen zájemcům o globální souvislosti a rozvojovou problematiku, kteří se chtěli v těchto oblastech dále angažovat a rozvíjet. Měl rozvíjet kritické myšlení v globálních souvislostech a seznamovat účastníky s metodami GV a globálního učení.

Cyklus sestával z několika na sebe navazujících částí:

- vzdělávací semináře, tzv. MTS (z aj. *Multipliers Training Seminars*): dva přípravné semináře a jeden ponávratový seminář,
- tříměsíční projektová stáž v neziskové organizaci v jedné ze zemí Afriky, Latinské Ameriky, Asie nebo jihovýchodní Evropy,
- ponávratový projekt

(GLEN 2017; INEX 2020e).



Obrázek 1: Sled jednotlivých částí programu GLEN a jejich hlavní charakteristiky, tj. co mají účastníkům programu přinést (GLEN 2017). Upraveno podle (INEX 2020e).

Semináře využívaly GV jako pedagogický nástroj: účastníci se zde setkali s participativními metodami včetně různých her, team-buildingových aktivit, workshopů s hostujícími lektory atd. Kladly důraz na to, že každému člověku vyhovuje jiný proces učení. Dále byly GLENí semináře založeny na tzv. učení *peer to peer*, neboli učení se účastníků od sebe navzájem. Do největší možné míry se tak stíraly rozdíly mezi „vyučujícími“ a „studenty“, což už samo od sebe vyžadovalo aktivní zapojení všech účastníků programu (GLEN 2017; INEX 2020e).

Účelem **přípravných seminářů** nebylo připravit účastníky na pobyt v hostujících organizacích, potažmo zemích výkonu IVS, nebo na pracovní náplň stáží. Tato příprava zůstávala na individuální přípravě a zodpovědnosti každého účastníka (GLEN 2017).

Na seminářích se účastníci seznamovali nebo prohlubovali své znalosti a dovednosti

v oblastech GV a globálních souvislostí po teoretické i metodické stránce. Plánovali zde ponávratový projekt, seznamovali se se svými tandem či trinom partnery. Na jednu stáž se totiž v rámci GLENU dobrovolníci vypravovali po dvou (tandemy) či po třech (trinomy). Dále poznávali fungování GLENU, jeho struktury a možnosti zapojení (další síťování a angažovanost) (GLEN 2017).

Podoba seminářů se během let měnila. Od r. 2008 do r. 2017 (tj. v období zahrnujícím roky, kdy se cyklu účastnili respondenti praktické části této práce) se paralelně konaly dva semináře ve dvou oddělených skupinách: GLEN Anglo (anglofonní skupina) a GLEN GéCo (frankofonní skupina). Krom rozdílu v pracovním jazyce seminářů (a většinou i stáží) byl rozdíl i ten, že se některé GéCo semináře i stáže více zaměřovaly na zemědělství a udržitelný rozvoj. To bylo dané i omezeným financováním francouzské VO (BRECI) zapojené do GéCo programu (GLEN 2017; Krenčeyová 2018).

Na **stáž** v konkrétní organizaci vyjížděli účastníci v tandemech nebo trinomech z různých evropských (a posléze afrických) zemí. Jednalo se o praktickou část vzdělávacího cyklu a účastníci si odsud měli odvézt nejen zkušenosti z hostující země, ale také nové perspektivy a otázky (INEX 2020e; Krenčeyová 2018).

Mezi návratem ze stáže a posledním seminářem realizovali účastníci ve své domovské zemi (resp. v zemi VO) vlastní **ponávratový projekt**, neboli globálně-vzdělávací aktivitu (z aj. *Global Education Activity*, ve zkratce GEA, v mn. č. GEAs) (INEX 2020e). Umocnili si tím reflexi zkušeností získaných během předešlých částí cyklu a byli pak lépe připraveni předat svou zkušenost GV dál (násobí, multiplikuji ji). GEA mohla směřovat na libovolnou cílovou skupinu a účastníci měli možnost ji vykonat sami nebo ve skupinách. I metoda a téma GEA byly libovolné, nemusely tedy souviset se stáží. Mohlo se jednat o přednášku, výstavu, kampaň, film atp. Uskutečnění GEA také mělo účastníkům poskytnout nové znalosti, např. z projektového managementu, komunikace, fundraisingu a především hlubší porozumění zvolené problematice (GLEN 2017).

Zde je na místě jmenovat samostatný projekt INEXu, Fotbal pro rozvoj, který se v r. 2006 vyvinul z jedné úspěšné GEA (INEX 2020f). Využívá fotbalu k boji proti diskriminaci, xenofobii, nesnášenlivosti a násilí. Hráči se během hry učí zodpovědnosti, fair play, respektu a dalším měkkým dovednostem. Zároveň sblížuje lidi z různorodých skupin (INEX 2021). I takovou podobu tedy může nabrat výstupní projekt GLENU.

Ponávratový seminář, tzv. RENew (shrnutí, angažovanost a síťování, z aj. *Review, Engagement and Networking*) byl poslední, ale o to důležitější částí cyklu GLEN. Účastníci

se zde naposledy setkali, sdíleli nabyté zkušenosti ze stáží a ze svých GEA. RENew byl tedy zaměřen především na reflexi celého cyklu. Zároveň měl účastníky podpořit v budoucím zapojení do GV (GLEN 2017).

Nejen během cyklu, ale i po jeho ukončení, byli jeho účastníci podporováni v zapojování se do GV včetně samotné struktury a aktivit GLENU. Účastníci se mohli ucházet o místo tutora na dalších cyklech GLENU, podílet se na programu svými dovednostmi (grafické schopnosti, fundraising atd.), zapojit se do tematických pracovních skupin GLENU. Dále mohli vyjet na další akce a semináře GLENU. Jedním takovým byl tzv. *Annual event* (každoroční setkání), kde se setkávali účastníci GLENU napříč ročníky, ale i zástupci VO a HO ze sítě GLEN. Řešilo se zde další ubírání sítě GLEN, na kterém se tedy mohli podílet i absolventi programu. Dobrovolníci dále mohli pomáhat na národní úrovni ve své organizaci či se účastnit dalších aktivit GLENU na evropské úrovni (GLEN 2017; Krenčeyová 2018).

Jedním z cílů GLEN MTC bylo budovat kompetence účastnic a účastníků programu. Tyto kompetence byly shrnuty v tzv. pilířích GLENU:

„Pilíř 1: Globální vzdělávání a globální souvislosti

- *Poskytnout hluboké porozumění globálnímu vzdělávání a globálním souvislostem*
- *Diskutovat a reflektovat definici globálního vzdělávání*
- *Prezentovat spektrum témat globálních souvislostí jakožto náplň obsah globálního vzdělávání, podporovat reflexi a poskytnout hlubší znalosti témat globálních souvislostí*
- *Vysvětlit propojení mezi rozvojem a globálním vzděláváním*
- *Představit nástroje a dobrou praxi GEAs*
- *Poskytnout příležitost na nácvik GEAs*
- *Vyhodnocovat a diskutovat GEAs*
- *Zvýšit osobní povědomí a trénovat dovednost kritického myšlení o strukturálních nerovnostech a mocenských vztazích v rámci EU a celého světa*

Pilíř 2: Osobní rozvoj

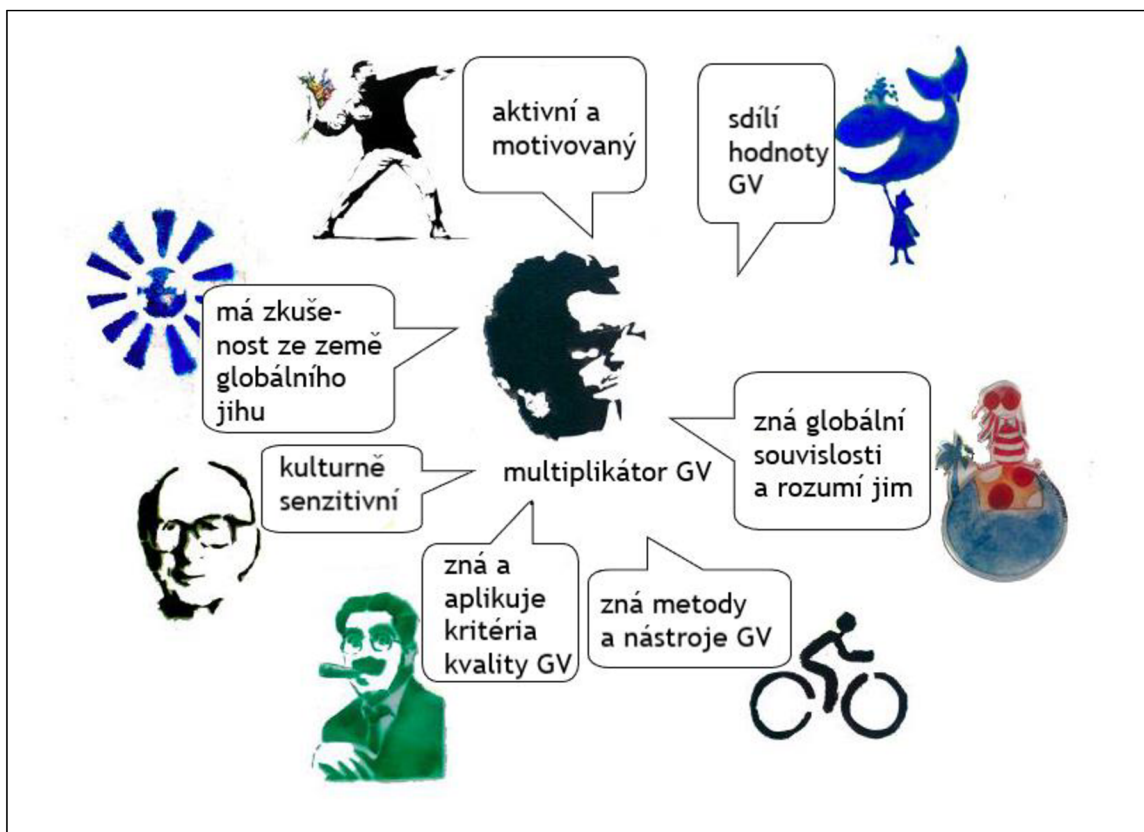
- *Sdílení motivací a očekávání*
- *Příprava na osobní a mezilidské krize a vnější rizika*
- *Teambuilding (poznávání se v týmu, tandemu)*

- *Plánování stáže s tandem partnerkou/partnerem*
- *Reflexe a sdílení o hostitelských zemích*
- *Poskytnutí instrukcí pro účastníky, jak se sami připravit na pobyt v hostitelských zemích*
- *Posílit dovednosti sebereflexe, převážně z hlediska privilegií*
- *Posílit schopnost zvládat konflikty a komunikační dovednosti*
- *Kritické zhodnocení pojmu „kultury“*
- *Nácvik etického kodexu a zodpovědného reportování*

Pilíř 3: Síťování a Angažovanost

- *Podporovat síťování mezi účastníky*
- *Prezentovat strukturu GLENU a povzbuzovat další zapojení do GLENU*
- *Představit struktury globálního vzdělávání a možnosti angažovanosti v Evropě*
- *Podporovat plánování společných projektů a iniciativ*
- *Podporovat interakce v Evropě*
- *Vložit GLEN do evropského kontextu“*

(Krenčeyová 2018, str. 7-8).



Obrázek 2: Znázornění úspěšného účastníka GLEN MTC, tedy multiplikátora GV, spolu se znalostmi a dovednostmi, které by si měl z cyklu odnést (GLEN 2017).

5.4. Hodnoty a cíle sítě GLEN

Vízi GLENU byl „*takový svět, ve kterém lidé reflektují svět jako globalizovaný celek a jsou si vědomi, jakou v něm hrají roli. Společným úsilím budují férové a udržitelné společnosti*“.

Misí GLENU bylo „*vytvářet prostor kučení a rozvíjení potenciálu lidí a organizací v rolích globálních aktérů. Podněcuje je, aby přispívali férovému a udržitelnému rozvoji svých komunit, zemí a celého světa. GLEN zakládá na evropské zkušenosti...*“ (GLEN 2014, str. 1).



Obrázek 3: Cíle GLENU vycházející z dohody členských organizací (GLEN 2017, GLEN 2011).

Dlouhodobé cíle GLENU tak, jak jsou popsány ve Vizionářském dokumentu:

- „*Rozvíjení a poskytování programu globálního vzdělávání při využití techniky neformálního vzdělávání. Zapojení účastníci a organizace se takto mohou učit a reflektovat globální souvislosti a rozvíjet svůj potenciál a schopnosti, a stát se tak aktivními aktéry občanské společnosti.*
- *Organizace a osoby zapojené do GLENU ovlivňují lokální debaty, spojují zkušenost a expertízu v živé síti globálního partnerství. Podpora nadnárodní integrace jakožto kontribuce k férovému a udržitelnému rozvoji společnosti.*
- *GLEN je inovativní aktér na poli globálního učení díky neustálému rozvoji tohoto konceptu. Vychází ze zkušeností z podobných přístupů ke vzdělávání.*
- *GLEN zahrnuje udržitelnost do všech svých aktivit.*“

(GLEN 2014, str. 2).

5.5. Pojetí globálního vzdělávání v síti GLEN

GLEN pojímá GV jako učení se pro budoucnost. GV podporuje a zmocňuje lidi k aktivnímu a zodpovědnému životu ve stále více propojeném světě. Pojímá GV jako aktivní učící pro-

ces skládající se z vědomostí, hodnot a dovedností. Vede od uvědomění si problému přes jeho porozumění ke schopnosti měnit postoje. Směřuje k reflexi vlastní role ve světě. Je to hodnotově založené vzdělávání, vychází z univerzálních hodnot tolerance, solidarity, rovnosti, spravedlnosti, inkluze a nenásilí.

Staví na partnerství a vlastnictví vzdělávacího procesu všech zapojených, včetně instruktora, který tento proces pouze facilituje. Vzájemné učení podněcuje zúčastněné aktéry k přijetí zodpovědnosti a angažovanosti. GV by mělo přinášet více otázek než odpovědí. Účastníci by měli být dovedeni především ke kritickému myšlení a zamýšlení se nad různými skutečnostmi (GLEN 2017).

Zapojení se a angažovanost v globálním vzdělávání v Evropě jsou esencemi GLENU!

V ročním programu globálního vzdělávání dodává GLEN mladým lidem zkušenosti a znalosti globálního vzdělávání, stejně jako vlastní mimoevropskou zkušenost a praxi při realizaci vlastních aktivit globálního vzdělávání v Evropě.

Obrázek 4: Program GLEN má své účastníky nejen seznámit s GV, ale také je podnítit k aktivní angažovanosti (GLEN 2017), text upraven podle (INEX 2020e).

5.6. Témata globálního vzdělávání adresovaná síť GLEN

Vzhledem k počátečnímu evropskému ukotvení GLENU program cíleně vychází z evropského kontextu, včetně historie vykořisťování. Mezi hlavní témata GV proto řadí kolonialismus, rasismus a mocenské struktury v evropském prostoru, strukturální diskriminaci, *critical whiteness*⁷ a privilegia. Věnuje se jim jak v kontextu rozvoje, tak každodenního života každého člověka. Klade důraz na individuální reflexi vlastní pozice v daných oblastech. Dále se zabývá konkrétními tématy, jako je globální spravedlnost, udržitelnost životního prostředí, mír, mezikulturní komunikace a lidská práva.

V rámci GV se GLEN věnuje i osobnímu rozvoji účastníků včetně rozvoje měkkých dovedností, jako je vyrovnávání se s konflikty včetně osobních nebo mezilidských krizí, mezikulturní komunikaci, nenásilné komunikaci atp. (GLEN 2017).

⁷ *Critical whiteness* je anglický termín, který v češtině nemá odpovídající ekvivalent. Jedná se o kritický přístup k nehmataelným strukturám produkujícím a reprodukcujícím mocenskou převahu a privilegia lidí bílé barvy kůže.

Kritéria kvality GV podle sítě GLEN	
Hodnoty	<ul style="list-style-type: none"> • Podpora globální sociální spravedlnosti, solidarity a zodpovědnost za sebe sama • Prosazování respektu, tolerance, rovnosti, diverzity a inkluze • Vyhýbání se šíření a podporování stereotypů • Dodržování etického kodexu písmem i obrazem
Porozumění	<ul style="list-style-type: none"> • Zvyšování povědomí o globálních souvislostech • Pomoc porozumění své vlastní roli • Nabídka více zdrojů informací • Podpora kritického myšlení
Postoje a chování	<ul style="list-style-type: none"> • Motivace k angažovanosti • Empowerment k angažovanosti • Podpora dalšího zapojení
Udržitelnost aktivit	<ul style="list-style-type: none"> • Pravidelný monitoring, evaluace a vylepšování • Dobrý time-management, zdroje a prostor • Snaha o dlouhodobý dopad a kontinuitu

Tabulka 3: Přehled jednotlivých kritérií kvality GV ve čtyřech oblastech, jež má GV v pojetí sítě GLEN rozvíjet, včetně udržitelnosti aktivit GV při jeho realizaci (GLEN 2017).

GLEN se tedy řadil mezi dobrovolnické programy zaměřující se na mezinárodní porozumění, konkrétně na GV. Nabízel střednědobou stáž v podobě IVS jen jako součást vzdělávacího cyklu. Jako nadstavbu nad jiné podobné programy nabízel i spolupráci v rámci Evropy.

Od programu zaměřeného více na rozvoj se přeorientoval na globální učení. Zahrnoval neformální vzdělávání se všemi jeho znaky, snad kromě dostupnosti, jelikož se zaměřoval na budování kapacit mladých profesionálů, které podporoval v dalším zapojování a šíření GV. Řadil se mezi *service learning* programy, kdy během stáže využíval i prvky informálního učení.

Jakožto síť organizací měl GLEN vlastní vizi, cíle i misi. Pojetí GV v rámci GLENU se lišilo od českého prostředí především v ústředních tématech. Ta vycházela více z mezinárodního prostředí a souvisela s podstatou IVS v zemích globálního jihu.

Splňoval mnoho bodů dobré praxe v rámci IVS. Ať už se jednalo o vyrovnávání geografické nevyváženosti IVS, většího zapojení HO a obecně snahu budovat partnerský přístup, nebo o aktivní podporu účastníků během celého cyklu i po jeho skončení. Cyklus vyzdvihoval sdílení mezi účastníky GLEN vycházel z potřeb zahrnutých aktérů, kteří se spolupodíleli na jeho vývoji v čase. Svou práci pravidelně monitoroval, evaluoval a do svých aktivit zahrnoval udržitelnost.

6. Dopady mezinárodních dobrovolnických projektů

Jak již bylo dříve řečeno, i když je IVS v posledních desítkách let stále rostoucím trendem, stále neexistuje mnoho studií, které se zabývají jeho dopadem (Sherraden, Lough a kol. 2008).

Při měření dopadu dobrovolnických programů je třeba si nejdříve položit několik otázek. První je, na co či na koho může mít daný program dopad, a co nebo kdo je tedy předmětem našeho zájmu. IVS mohou mít dopady na všechny zapojené aktéry, tj. na VO, HO nebo na dobrovolníky. Dále mohou mít dopady na předměty vlastního zájmu: životní prostředí, komunitu atp. Druhou otázkou je, co konkrétně chceme měřit, proč a jak. Vzhledem ke kontroverzím a etickým otázkám mezinárodních dobrovolnických programů, kterým se věnovala podkapitola 3.1.5. *Rozpory mezinárodního dobrovolnictví a vyvstávající etické otázky*, jsou všechny otázky zcela na místě.

Jednu z prvních souhrnných studií věnujících se dopadům mezinárodního dobrovolnictví vytvořili Sherraden, Lough a kol. (2008). Vycházeli z článků věnujícím se IVS programům v Severní Americe, Evropě a Austrálii. Identifikovali různé faktory a rysy IVS a jejich význam na dopady na hostující organizace a komunity, na dobrovolníky i na vysílající organizace a na jejich základě vytvořili následující model: dopady IVS na VO, HO a dobrovolníky ovlivňuje průběh stáže, který však vychází z kapacit a atributů dobrovolníků a konkrétního programu IVS. Atributy dobrovolníka vycházejí z jeho sociodemografického zázemí – věk, gender, příjmy atp. – které následně ovlivňují jeho kapacity: znalosti a dovednosti, motivace, čas atp. Stejně tak ovlivňují atributy programu IVS – typ organizace, financování, mise a cíle organizace atp. – jeho institucionální kapacitu: zdroje, mezinárodnost, školení, supervize atp. (Sherraden, Lough a kol. 2008). Tyto charakteristiky jednotlivých aktérů IVS jsou rozebrány v kapitole 3. *Dobrovolnictví*.

6.1. Dopady mezinárodních dobrovolnických projektů na dobrovolníky a jejich měření

Výzkum dopadů IVS propojuje dobrou praxi s požadovanými výsledky dobrovolnických programů. Díky tomu mohou organizace a jejich sponzoři vylepšovat své programy tak, aby byly efektivní a zároveň odpovídaly potřebám dobrovolníků i hostujících komunit (Curtin, Martins a kol. 2013; Lough, Sherraden a kol. 2014). Jelikož se tato práce zabývá dopady IVS na dobrovolníky, nebudu již více rozebírat dopady, jaké mohou mít IVS programy na HO nebo VO.

Dopady na dobrovolníky IVS se měří z mnoha různých hledisek. Dotyčné studie nejběžněji vycházejí ze zájmů výzkumníka, z cílů stanovených daným dobrovolnickým programem nebo z jeho zaměření. Např. Brown (2015) ve své studii popisuje, jak jsou konstruovány porozumění a přístupy k rozvoji.

Dopady programů IVS na jejich účastníky lze měřit odděleně – tedy studovat jednotlivé dopady zvláště. V praxi spolu však tyto dopady velice často souvisejí, odvíjejí se jeden od druhého, je mezi nimi nějaký vztah (Kiely 2004). Například nabytí nových vědomostí a dovedností, sebereflexe a reflexe různých skutečností a vztahů a odhodlání k budoucí angažovanosti spolu úzce souvisejí (Brown 2015; Kiely 2004).

Mezi nejčastěji studovanými dopady IVS na dobrovolníky jsou dopady na jejich budoucí **zaměstnatelnost**, popř. výběr povolání nebo na **kritické myšlení a reflexi** (Brown 2015; Lough, Sherraden a kol. 2014). Ke schopnosti kritické reflexe může docházet i tehdy, není-li to hlavním záměrem programu. Pro to, aby program odpovídal cílům, které si vytýčil, je však schopnost kritického myšlení a reflexe zcela zásadní. Také z ní vychází zkušenost, kterou si dobrovolníci z programu odnášejí (Curtin, Martins a kol. 2013).

Jiné studie sledují dopady IVS na **angažovanost dobrovolníků ve společnosti**. Může se jednat o angažovanost ve vztahu k rozvoji nebo ke specifické studované problematice a na různých úrovních. Mnoho účastníků IVS po svém návratu vytváří např. různá hnutí či sítě (*networky*). Kromě sebe samých tak zapojují a aktivizují i své okolí (Brown 2015; Kiely 2004; McBride, Lough a kol. 2010).

S výše zmíněnými souvisí i dopady na **osobní a pracovní růst a rozvoj dobrovolníků**, kterým se také věnuje nejedna studie. Většinou mívají pozitivní dopady (Brown 2015; Tiessen & Heron 2012).

Někteří výzkumníci se snaží vypořádat dopady IVS na **kulturní znalosti a vnímání a mezikulturní vztahy**. Dle studie Lough, Sherraden a kol. (2014) mají dopady IVS na mezikulturní vztahy dlouhodobý impakt. Tyto vztahy, stejně jako zájem o mezinárodní záležitosti, se mohou nadále zvyšovat, a to i roky od proběhnutí IVS. Toto zjištění je důležité zejména pro programy, které přímo cílí na zvýšení vzájemného porozumění a mírových vztahů mezi různými kulturami a národy. Curtin, Martins a kol. (2013) pak jako dopad IVS vyzdvihují posunutí zaměření ze sebe sama i na ostatní. Poukazují na to, že během dobrovolnické zkušenosti se účastníci IVS mohou vžít do kůže někoho jiného, sami si okusí, jaké to je být minoritou. Mohou tak lépe reflektovat vlastní hodnoty.

Mezi dalšími studovanými dopady IVS je **rozvoj kompetencí**. Může se jednat o tzv. klíčové kompetence, interkulturní kompetence, jazykové kompetence atp. (Curtin, Martins

a kol. 2013). Takové studie vycházejí z různých definic: např. Trojáková (2017)⁸ zkoumala kompetence rozvíjené programem GLEN na jeho české účastníky a vycházela z Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015 (MZV ČR 2010).

Jedním ze zamýšlených i nezamýšlených dopadů IVS může být i **sítování a formování sociálního kapitálu**. Sociální kapitál můžeme definovat jako sociální skupiny se sdílenými normami, hodnotami a porozuměním, které facilitují spolupráci uvnitř skupin nebo mezi nimi. Tato definice vyzdvihuje především propojení těchto skupin (sítí) nebo jednotlivců, tedy sítování jako takové (Keeley 2007). Např. ve studii Lougha, Sherraden a kol. (2014) byl právě mezinárodní sociální kapitál nejmarkantnějším dopadem IVS. Brown (2015), Lough, Sherraden a kol. (2014) vyzdvihují tvorbu individuálních vztahů a přátelství během IVS. Na základě blízkých vztahů v zemi HO s ní mohou dobrovolníci dále spolupracovat.

6.1.1. Metodika měření dopadů

Metody měření dopadů IVS na dobrovolníky můžeme dělit podle metod výzkumu na kvantitativní, kvalitativní a smíšené metody výzkumu. Výzkumníci si volí metody na základě svých výzkumných cílů, je možné zahrnout či nezahrnout kontrolní skupinu. Někteří autoři kombinují více typů výzkumu pro zaručení reliability a validity dat, případně pro hledání více různých souvislostí.

Dopady můžeme charakterizovat jako efekty, změny daného parametru či stavu (závislých proměnných) za určité časové období. Metodologie výzkumu dopadů se u jednotlivých studií liší mj. tím, zda měření probíhalo opakovaně nebo v jakých fázích dobrovolnického programu se odehrávalo. Měření lze provádět buď zpětně, nebo v průběhu změny (dobrovolnického programu), případně lze poměřovat počáteční a výsledný stav (popř. i průběžný stav). Čím více dat a srovnávaných stavů máme, tím je výzkum validnější. Obecně se dopady IVS měří několik měsíců až let po jejím skončení (Kiely 2004; Lough, Sherraden a kol. 2014).

Výzkumy používající **kvantitativní, případně smíšené metody** pro zjišťování dopadů na účastníky většinou používají uzavřené dotazníky: dotazník se škálou odpovědí, někdy doplněné málo otevřenými otázkami (Lough, Sherraden a kol. 2014). Kvantitativní výzkum je vhodný pro vysledování celkového dlouhodobého dopadu na klíčové dimenze. Smíšený výzkum kombinuje dotazníky s uzavřenými a otevřenými otázkami, které pomá-

⁸ Jedná se o diplomovou práci realizovanou na Katedře rozvojových studií Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

hají výzkumníkoví lépe pochopit určité trendy, popř. zjistit důležité informace, které by kvůli nastavení dotazníku s uzavřenými odpověďmi nenašel (Brown 2015; Kiely 2004).

Mnoho především kvantitativních studií či studií využívajících smíšené metody výzkumu spojuje dopady IVS na dobrovolníky s různými faktory (např. geografickými). Snaží se vysledovat jejich korelaci či příčinnost. Např. Lough, Sherraden a kol. (2014) sledovali charakteristiky dobrovolníků ve srovnání s jedinci nemajícími zahraniční dobrovolnou zkušenost. Takové studie mohou pomoci vysledovat nerovnosti v přístupnosti k IVS nebo lze na jejich základě upravit programy IVS tak, aby všem poskytovaly vhodné zázemí. Tato konkrétní studie např. odhalila, že ve srovnání s ostatními měli lidé s jinou než bílou barvou kůže (aj. *person of color*) mezikulturní uvědomění vyšší již před výjezdem na IVS.

Oproti tomu **kvalitativní metody výzkumu** dodávají konkrétnější povahu studované problematiky. Umožňují nám lépe poznat a pochopit různé vazby, např. formou narativů o životní zkušenosti (Hendl 2005; Lough, Sherraden a kol. 2014). Kvalitativní metody oproti těm kvantitativním nevynechávají extrémní hodnoty. Mohou konkrétněji a jasněji odhalit nedostatky programů a naopak příklady dobré praxe, které se dají podle takových studií následně upravit, což může být i účelem podobných studií (Brown 2015; Hendl 2005; Kiely 2004; Tiessen & Heron 2012).

Např. Brown (2015) studovala dopady dobrovolnického vzdělávacího projektu, kdy dobrovolníci vyjížděli ze Španělska do států Latinské Ameriky. Díky použití kvalitativních metod zjistila, že v rámci jí sledované IVS nebyly dostatečně probrány historické a současné vztahy mezi Španělskem a Latinskou Amerikou. Koloniální minulost a její dopady na současnost byly zcela opomenuty, přitom jsou v tomto kontextu zcela zásadní.

V případě kvalitativních studií věnujících se IVS se často jedná o **případové studie**. Takové výzkumy sledují jeden nebo několik málo případů (programů IVS), za to velice podrobně. Takové studie pak lze mezi sebou srovnávat (Curtin, Martins a kol. 2013; Hendl 2005).

Výzkumné vzorky zahrnují většinou maximálně desítky účastníků. Kvůli malým vzorkům a možnosti zkreslení výzkumníkem se běžně využívají různé metody prověřování. Např. Curtin, Martins a kol. (2013) použili triangulaci výzkumníků. Tematickou analýzu dat prováděli dva výzkumníci. Pak porovnávali objevená témata (zvýšená důvěryhodnost výzkumu). Následně se sešli spolu s dalším výzkumníkem, jenž se účastnil programu, pro potvrzení zjištěných výsledků.

Z téhož důvodu použil Kiely (2004) ve svém výzkumu průběžné kontroly s účastníky svého výzkumu (aj. *members checking*). Kiely dále upozorňuje na to, že kvalitativní výzkum využívá účelové vzorky. Pro větší validitu svého výzkumu a pro minimalizaci zaujetí

výzkumníka použil metodu konstantní komparace, která mu pomohla odhalit vzory a souvislosti v jeho výzkumu.

Mezi nejčastěji využívané metody v rámci kvalitativních výzkumů dopadů IVS patří **rozhovory, pozorování, fokusní skupiny a analýza dokumentů**. Rozhovory mohou být realizovány před, v průběhu i po skončení dobrovolnického programu, podle zájmů a kapacit výzkumníka i dobrovolníků. Většinou zahrnují vzorek max. 50 účastníků. S větším množstvím účastníků pak ubývá otevřených otázek z důvodu objemu dat ke zpracování (Tiessen & Heron 2012).

Pro větší objem a validitu dat jsou také běžně využívané kombinace více typů kvalitativních metod (Brown 2015; Curtin, Martins a kol. 2013; Kiely 2004). Brown (2015) využívala spolu s rozhovory i pozorování. V průběhu vzdělávacích seminářů (jež byly součástí výjezdu na IVS) studovala probíhající změny v utváření názorů účastníků, jejich reakce na nabyté zkušenosti, schopnost reflexe, kritiky. Kiely (2004) zvolil pozorování v terénu, konkrétně v Kolumbii. Kládl důraz na reakce účastníků na kritické incidenty, fyzické podmínky, aktivity v rámci IVS a na sociální interakce.

O něco méně využívané metody jsou fokusní skupiny a analýza dokumentů. Specifikum fokusních skupin tkví v tom, že na sebe mohou účastníci výzkumu reagovat. Data získaná analýzou dokumentů nebývají zkreslena přítomností výzkumníka nebo jinými výzkumnými aktivitami, které mohou ovlivnit výpovědi respondentů např. při rozhovoru. Často se používá jako metoda k doplnění či verifikaci výsledků, jež přinášejí jiné výzkumné metody (Hendl 2005). Účastníci zde mohou popsat své zkušenosti vlastními slovy. Dokumenty mohou odhalit i témata, která by jinak mohla zůstat skryta, jelikož jim výzkumník při návrhu výzkumu nevěnoval pozornost. Naopak se ale respondenti mohou nevědomky vyhnout oblasti zájmu výzkumníka, jen tím, že konkrétní věc či jev nezdokumentují, i když hrála v jejich zkušenosti určitou roli. Mezi využívané dokumenty se řadí fotografie, časopisy, závěrečné zprávy z programu, denní zápisky účastníků atp. (Curtin, Martins a kol. 2013, Hendl 2005, Kiely 2004).

Stejně jako u každého výzkumu, je třeba brát na vědomí jeho **limity**. Jedním z největších limitů při výzkumu dopadů IVS na dobrovolníky je ten, že jsou měřeny dopady tak, jak je vnímají sami dobrovolníci. Nemusí se tedy jednat o reálné nabytí znalostí či dovedností. Mohou nám však pomoci při srovnávání zamýšlených a reálně dosažených cílů konkrétních programů (Paige, Fry a kol. 2009; Tiessen & Heron 2012).

Další, už běžnější limit u studií tohoto typu bývá ten, že účast respondentů na výzkumu s časem klesá. Déle se zapojují jen ti, co se o to dané téma více zajímají, nebo kteří

na to mají časové možnost (Curtin, Martins a kol. 2013; Lough, Sherraden a kol. 2014). Lough, Sherraden a kol. (2014) také tvrdí, že limit jejich studie tkví v tom, že podobné programy IVS lákají jednu skupinu lidí, kteří už podobným směrem tíhnou, jsou hodně motivovaní a zajímají se o danou problematiku. Nakonec jako limit své studie uvádí malý vzorek účastníků.

6.1.2. Interní měření dopadu programu GLEN

Jelikož se tato práce ve své praktické části zabývá dopady programu GLEN na jeho účastníky, uvádím na tomto místě způsob, jakým síť GLEN doposud sama monitorovala a evaluovala celý program.

Účastníci GLEN MTC ze všech členských organizací sítě GLEN se před započítáním cyklu, v jeho průběhu i po jeho skončení účastnili evaluace prostřednictvím online dotazníků, které kombinovaly uzavřené i otevřené otázky. Studie byly organizovány německou organizací Engagement Global. Jednalo se celkem o pět studií, z nichž tři probíhaly již během MTC a další dvě až posléze, aby se zjistil nejen proces získávání vědomostí a osobní rozvoj účastníků v průběhu MTC, ale i jeho dopad v delším časovém horizontu.

První studie sbírala data již před započítáním cyklu (studie I0), aby bylo následně možné srovnávat, co se účastníci naučili během různých fází cyklu. Sledovala očekávání účastníků, jejich kvalifikaci, zkušenosti, zájmy atp. Následovala studie po prvních dvou seminářích a před započítáním stáže (studie I1). Sledovala učící proces účastníků, jejich spokojenost se semináři, znalosti, které účastníci získali a návrhy na vylepšení MTS. Studie I2 probíhala po proběhnutí posledního semináře (RENew). Studie I3 se konala jeden rok po ukončení celého cyklu a studie I4 se uskutečňovala po pěti letech od účasti na RENew semináři. Zjišťované dopady těchto studií byly na míru šité cílům GLENU. Podle výsledků se síť GLEN snažila upravit následující cyklus, bylo-li to možné (GLEN 2017, Haupt 2015, Hauser 2013).

V roce 2014 realizovala organizace Engagement Global souhrnnou studii, která mapovala dopady GLENU za 10 let jeho existence. Pracuje s větším obsahem dat a je rozsahově delší, ale zjišťované dopady, popsané v následujícím odstavci, se od ostatních studií, možná až na malé výjimky, neliší (Kochanowicz 2014).

Tyto studie zkoumaly dopady celého cyklu na 1) osobní rozvoj účastníků a mezikulturní učení, 2) budování jejich kapacit skrze MTC, 3) společenskou angažovanost před a po účasti na MTC – především ve vztahu k rozvojové spolupráci, 4) síťování a 5) demografické informace. (Haupt 2015, Hauser 2013, Kochanowicz 2014).

Jednotlivé studie neprobíhaly zcela totožně, měly mj. jiné zpracovatele. V základu se od sebe však příliš nelišily. Vesměs vycházely z pilířů GLENU. Zjišťovaly názory dotazova-

ných na jednotlivé části cyklu, jejich spokojenost s používanými vzdělávacími metodami, znalosti témat, jež má cyklus za cíl u svých účastníků rozvíjet, evropskou dimenzi GLENU a další zapojení do sítě GLEN nebo jednotlivých VO. Studie zjišťující dlouhodobější dopady pak zahrnovaly i dopady na páci respondentů. Na konci obsahovaly doporučení na základě získaných dat (Haupt 2015, Hauser 2013, Kochanowicz 2014, Rommé 2015).

Mezi nejsilnější dlouhodobé dopady programu GLEN patřily:

- porozumění globálnímu vzdělávání a globálním souvislostem,
- zvýšení interkulturních dovedností a mezinárodního porozumění v rámci Evropy i celého světa, větší zájem o kulturní diverzitu,
- seznámení se či prohloubení schopnosti sebereflexe a kritického myšlení,
- angažovanost v oblastech, kterým se věnuje GV, v rámci pracovního, osobního, politického i sociálního života či skrze dobrovolnictví nebo další zapojení do GLENU,
- znalosti o zemích globálního jihu a lidí, kteří zde žijí,
- změna životního stylu směrem k větší udržitelnosti a spotřebitelské odpovědnosti,
- zlepšení schopnosti pracovat v týmu a další měkké dovednosti,
- rozšíření sítě kontaktů

(Haupt 2015, Hauser 2013, Johnson 2018, Kochanowicz 2014).

Studie se rozcházely ve vlivu na vnímání či získání znalostí o kritickém přístupu k rozvoji a porozumění privilegiím a rasismu (Haupt 2015, Hauser 2013). Johnson (2018) uvedla jako další dopad GLENU na své účastníky lepší porozumění mocenským strukturám a své vlastní roli a zodpovědnosti ve světě.

Souhrnná studie GLENU uzavírá, že všechny aspekty pilířů GLENU byly dosaženy, byť se dopady v jednotlivých bodech u různých účastníků lišily (Kochanowicz 2014).

Doporučení pro další cykly GLENU plynoucí z výsledků souhrnné studie dopadů GLENU byly následující:

- ponechat v cyklu všechny části programu, posílit GEA a RENew, podporovat různé aktivity účastníků,
- adresovat nadpoloviční zastoupení německých účastníků i tutorů,
- neopomínat, že každý účastník vstupuje do cyklu s jinými znalostmi a z jiného prostředí, což ovlivňuje i jeho porozumění některým probíraným téma-

tům (postkolonialismu a critical whiteness), a více se zaměřit na evropskou dimenzi GLENU, především ohledně rozdílných uchopení globálních témat,

- zapojit HO tak, aby měly odpovídající očekávání a zastoupení v programu, např. se mohou účastnit i procesu vybírání dobrovolníků,
- snažit se více zapojit bývalé účastníky GLENU,
- posílit celý cyklus tak, aby efektivněji budoval kapacity účastníků tak, jak je stanoveno v pilířích GLENU, klást důraz na pochopení vztahu mezi globálním vzděláváním a globálním rozvojem,
- zvážit tematické zaměření GLENU na některá klíčová témata – například na klimatickou změnu,
- zvážit výběr účastníků tak, aby cyklus odpovídal jejich kapacitám, potřebám a možnostem další angažovanosti nejen na poli GV

(Kochanowicz 2014).

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

7. Cíl, relevance a metodologie výzkumu

7.1. Cíl výzkumu

Výzkumná část této diplomové práce si kladla za cíl identifikovat dlouhodobé dopady účasti programu GLEN MTC na jeho české účastnice a účastníky v jejich osobním i pracovním životě. Dále se zaměřovala na to, jak české účastnice a účastníci s odstupem času vnímali hlavní témata, kterými se GLEN MTC zabýval, a jaké měl program na respondenty dopady v souvislosti k cílům, prioritám a hodnotám, jež si stanovil ve vztahu k dobrovolníkům.

7.2. Relevance výzkumu

Ačkoliv organizace Engagement Global realizovala impaktové studie na účastníky programu GLEN MTC, které sledovaly rozvoj znalostí a dovedností účastníků v průběhu programu i po jeho ukončení (viz podkapitola 6.1.2. *Interní měření dopadu programu GLEN*), INEX podobný ucelený výzkum na svých účastnících programu GLEN doposud neprovedl.

INEX uskutečňoval hloubkové ponávratové rozhovory (dále v textu jen jako ponávratové rozhovory) se svými účastníky programu GLEN MTC do několika měsíců po jejich návratu ze stáže. Tyto rozhovory však z důvodů nedostatečných kapacit organizace zatím nebyly evaluovány jako jeden celek. Taktéž zatím nebyl proveden výzkum dlouhodobých dopadů účasti v programu GLEN MTC na jeho české účastníky a jejich srovnání s cíli tohoto programu. Podnět pro zpracování těchto dat v rámci diplomové práce vyšel z potřeb a poptávky INEXu.

V době zhotovování této práce byl GLEN MTC ukončen, zjištěné dopady však může INEX využít i pro program CGD a další dobrovolnické a vzdělávací aktivity. Stejně tak jsem stěžejní výsledky své práce v anglickém jazyce slíbila poslat organizaci Engagement Global, která se taktéž zabývá mezinárodním dobrovolnictvím, globálním a rozvojovým vzděláváním i v rámci jiných programů. Obě organizace se pak mohou při realizaci či návrhu svých programů inspirovat novými zjištěními. Stejně tak mohou výsledky této práce posloužit jakékoliv instituci nebo jednotlivci zabývajících se GV nebo mezinárodním dobrovolnictvím.

7.3. Metodologie výzkumu

Podnět na tuto práci od INEXu zahrnoval krom zjištění dlouhodobých dopadů i analýzu již uskutečněných ponávratových rozhovorů. Ty jsem získala prostřednictvím INEXu od účastníků, kteří dobrovolně souhlasili s participací na mém výzkumu. Proces získávání rozhovorů popisují detailněji v podkapitole 7.3.3. *Výzkumný vzorek*.

Původní myšlenka ze strany INEXu byla analyzovat již uskutečněné ponávratové rozhovory (tedy zjistit krátkodobé dopady cyklu GLEN na české účastníky) a sesbírat od respondentů nová data (vypovídající o dlouhodobých dopadech účasti na cyklu GLEN na české účastníky) a obě zjištění následně navzájem porovnat – tedy zjistit, zda jsou v krátkodobých a dlouhodobých dopadech cyklu GLEN na české účastníky rozdíly.

Ponávratové rozhovory s českými účastníky GLENU mi byly od INEXu poskytnuty na vyžádání v r. 2018 a impaktové studie a strategické dokumenty od Engagement Global, taktéž na vyžádání, v r. 2019. Ponávratové rozhovory od INEXu jsem obdržela osobně, materiály od Engagement Global e-mailem, přičemž impaktové studie mi byly poskytnuty ze stejných ročníků vzdělávacího cyklu GLEN, na kterých se účastnili respondenti mého výzkumu.

Po získání a seznámení se s obsahem ponávratových rozhovorů jsem se však rozhodla je do své práce nezahrnout. Navzájem se od sebe hodně lišily, především podle roků sběru dat a metody přepisů, kdy některé rozhovory byly přepsané doslovně a měly přes 20 stran textu, jiné představovaly jen strohý výtah z výpovědí respondentů, vystačující sotva na dvě strany textu. Navzájem se lišily i otázky u jednotlivých rozhovorů, které se navíc věnovaly dopadům programu na účastníky jen částečně a nesystematicky, zahrnovaly také praktické otázky pro potřeby INEXu, např. na spolupráci respondentů s HO nebo s INEXem či na motivaci zapojení se do programu. Další postup popisují v následující kapitole 7.3.1. *Výzkumné otázky*.

Při studii dopadů programu GLEN na jeho účastníky vycházím z definice dopadů popsané v kapitole 6.1.1 *Metodika měření dopadů*. Dopady tedy sleduji v rámci výše vytyčených oblastí jako *efekty, změny daného parametru či stavu (závislých proměnných) za určité časové období*.

7.3.1. Výzkumné otázky

Jako referenční rámec zjišťování dopadů GLEN MTC na jeho české účastníky jsem zvolila cíle programu GLEN. Vycházela jsem především ze tří pilířů shrnujících kompetence, které má GLEN za cíl u svých účastníků rozvíjet (podkapitola 5.3. *GLEN MTC*). Rozhodla jsem se k tomu jak pro účelnost výzkumu – tedy zjistit, zda má program na své účastníky kýžené

dopady – tak pro možnost srovnání dopadů na české účastníky programu s již zjištěnými dopady cyklu GLEN na jeho účastníky ze všech členských organizací sítě GLEN prostřednictvím impaktových studií provedených organizací Engagement Global (viz podkapitola 7.3.3. *Výzkumný vzorek*). Tyto studie také stavěly výzkum především na pilířích GLENU a reflektovaly učící proces svých respondentů skrze jednotlivé části cyklu (podkapitola 6.1.2. *Interní měření dopadu programu GLEN*).

Rovněž jsem se inspirovala prostudovanou literaturou zkoumající dopady dobrovolnických programů na jejich účastníky – jak zkoumanými či objevenými dopady, tak používanými metodami. I proto jsem do výzkumu zařadila i otázku na osobní a pracovní život respondentů a inspirovala jsem se pro některé konkrétní otázky do rozhovorů.

Výzkumné otázky mé studie jsou tedy následující:

Hlavní výzkumné otázky:

1. Jaké měla účast na MTC GLEN dlouhodobé dopady na jeho vybrané české účastníky?
2. Jak souvisejí identifikované dopady s cíli a hodnotami sítě GLEN?

Specifické výzkumné otázky:

- 1.1. Jaké jsou dopady účasti na GLEN MTC na respondenty v jejich pracovním a osobním životě?
- 1.2. Jak respondenti vnímají hlavní témata identifikovaná v 1. pilíři programu GLEN „Globální vzdělávání a Globální souvislosti“?
- 1.3. Jak respondenti vnímají hlavní témata identifikovaná v 2. pilíři programu GLEN „Osobní rozvoj“?
- 1.4. Jak vnímají účastníci hlavní témata identifikovaná v 3. pilíři programu GLEN „Síťování a angažovanost“?
- 1.5. Jak respondenti vnímají GLEN MTC a jeho jednotlivé části, jaké na ně měly dopady?

Pilíř 1: Globální vzdělávání a globální souvislosti	Pilíř 2: Osobní rozvoj	Pilíř 3: Sítování a Angažovanost
Poskytnout hluboké porozumění globálnímu vzdělávání a globálním souvislostem	Příprava na osobní a mezilidské krize a vnější rizika	Podporovat sítování mezi účastníky
Diskutovat a reflektovat definici globálního vzdělávání	Reflexe a sdílení o hostitelských zemích	Prezentovat strukturu GLENU a povzbuzovat další zapojení do GLENU
Prezentovat spektrum témat globálních souvislostí jakožto náplň obsah globálního vzdělávání, podporovat reflexi a poskytnout hlubší znalosti témat globálních souvislostí	Posílit dovednosti sebereflexe, převážně z hlediska privilegií	Podporovat plánování společných projektů a iniciativ
Vysvětlit propojení mezi rozvojem a globálním vzděláváním	Posílit schopnost zvládat konflikty a komunikační dovednosti	Podporovat interakce v Evropě
Zvýšit osobní povědomí a trénovat dovednost kritického myšlení o strukturálních nerovnostech a mocenských vztazích v rámci EU a celého světa	Kritické zhodnocení pojmu „kultury“	Vložit GLEN do evropského kontextu
	Nácvik etického kodexu a zodpovědného reportování	

Tabulka 4: Konkrétní body pilířů GLENU, o které se opírá výzkumná část této práce. Všechny body pilířů jsou popsány v podkapitole 5.3. *GLEN MTC*.

7.3.2. Určení sběru a analýzy dat

Po stanovení výzkumných otázek jsem pokračovala určením vhodného získávání a zpracování dat. Jak již bylo uvedeno, při stanovování výzkumných otázek jsem vycházela především z impaktových studií Engagement Global. Ty byly zpracovány formou uzavřených otázek, zahrnovaly však i část s otevřenými otázkami pro lepší porozumění sledovaných dopadů na účastníky GLENU, jejich pocitů, vhladů, možnost zpětné vazby a vysledování možných dopadů mimo nabízené spektrum uzavřeného dotazníku.

Vycházela jsem také z teoretické části této práce popisující různé způsoby zjišťování dopadů programů IVS (podkapitola 6.1.1. *Metodika měření dopadů*). V ní mimo jiné popisují, že v případě případových studií dopadů IVS programů se často využívají kvalitativní data, která poskytují hlubší vhlad do fungování a dopadů konkrétního programu. Také jsem chtěla získat konkrétní specifika o dopadech programu na české účastníky programu, aby pak získaná data mohla lépe dopomoci v navrhování a sestavování podobných IVS programů.

Ze všech uvedených důvodů jsem zvolila kvalitativní přístup. Dále jsem se soustředila na proveditelnost studie, tj. časové a další možnosti respondentů mého výzkumu i mě samotné, dostupné a výchozí podklady pro tuto práci (tj. ponávrátové rozhovory českých účastníků a impaktové studie od Engagement Global), možnost analýzy a srovnání stávajících dat i těch, které přinese můj výzkum, a v neposlední řadě zadaný rozsah a povahu diplomové práce.

V teoretické části práce jsem dále zmapovala metody, které se používají u studií dopadů IVS. Se zřetelem ke všem popsáným faktorům ovlivňujícím proveditelnost studie jsem pro svůj výzkum zvolila metodu polostrukturovaných rozhovorů. Z důvodu povahy diplomové práce, jejího zaměření na dlouhodobé dopady programu GLEN a množství, typu a kvality dostupných dat jsem tyto dopady zjišťovala pouze zpětně.

Otázky do rozhovorů jsem vystavěla na základě výzkumných otázek. Jejich shrnutí uvádím na konci této podkapitoly a finální verze v plném rozsahu je k dispozici v příloze této práce v kapitole 12. *Přílohy*.

Před samotným zahájením studie jsem v létě 2019 provedla tři pilotní rozhovory s účastníky, na které jsem měla kontakty díky vlastnímu zapojení do sítě GLEN. Všechny tyto rozhovory proběhly online formou přes Skype. Na základě pilotních rozhovorů jsem upravila některé otázky. Jednalo se především o případné navazující otázky nebo o způsob pokládání otázek. Rozhovory s mými respondenty pak probíhaly od druhé poloviny srpna 2019 do poloviny října 2019. Devět z celkových třinácti rozhovorů proběhlo formou osobního setkání, zbylé čtyři rozhovory se uskutečnily prostřednictvím online rozhovorů, takéž pomocí aplikace Skype. Čas a forma rozhovorů se odvíjela především z možností a přání respondentů. Rozhovory trvaly cca 2 hodiny, kdy nejkratší rozhovor trval 1 hodinu a 23 minut a nejdelší 4 hodiny a 3 minuty.

Respondenti vždy na začátku rozhovorů udělili informovaný souhlas k nahrání rozhovorů, jejich přepisu a následné analýze pro účely diplomové práce. Na tento souhlas byli tázáni dvakrát: před započítáním nahrávání rozhovorů a pak znovu na nahrávku.

Rozhovory jsem tedy nahrála a následně doslovně přepsala. Pro rozbor dat jsem zvolila metodu tematické analýzy, která mi umožnila charakterizovat jednotlivé dopady programu GLEN na jeho české účastníky. Pro potřeby analýzy jsem použila software MAXQDA 2020. Nejprve jsem postupovala metodou nepřetržitého porovnávání dat, kdy jsem rozhovory několikrát četla, dokud jsem v nich nezačala spatřovat určité vzorce. Na jejich základě jsem vytvořila jednotlivé kódy, podkódy a následně je sloučila do kategorií podle toho, jak spolu tematicky souvisely. Jejich analýze a interpretaci se věnuje celá následující kapitola.

Otázky do rozhovorů s respondenty byly členěny do několika oblastí:

- úvodní otázky zahrnující vzájemné představení se s respondenty a získání části sociodemografických dat,
- otázky zjišťující dopady programu na pracovní, studijní a osobní životy respondentů,
- otázky na cyklus GLEN zjišťující, co a jak se respondenti na cyklu naučili: jaké znalosti a dovednosti si z cyklu odnesli, metody globálního a neformálního vzdělávání, jednotlivá témata GV, hodnocení přínosnosti jednotlivých částí cyklu,
- otázky na obecné porozumění globálním tématům a jejich propojenosti, a na to, jak k tomuto porozumění přispěl GLEN MTC,
- otázky na síťování respondentů a jejich další zapojení do sítě GLENU nebo INEXu,
- otázky na angažovanost a globální občanství,
- ukončovací otázky zahrnující otázky na názory respondentů na některá hlavní zjištění impaktových studií Engagement Global a několik sociodemografických otázek.

7.3.3. Výzkumný vzorek

Účastníci výzkumu byli osloveni díky organizaci INEX, která e-mailem kontaktovala bývalé účastníky programu GLEN MTC, kteří se ho účastnili pod její záštitou. E-mail byl rozeslán všem účastníkům, kteří započali GLEN MTC v letech 2011 až 2016. V roce 2011 začala organizace INEX získávat zpětnou vazbu od účastníků programu GLEN výše popsanými ponáratovými rozhovory, které měly být původně součástí práce, jak je popsáno v předchozích kapitolách. Druhý hraniční rok, 2016, byl zvolen z několika důvodů. Za prvé se jednalo o poslední rok, kdy byly ze strany INEXu provedeny a přepsány ponáratové rozhovory s účastníky programu. Za druhé to byl poslední rok programu, který jsem při započítání této práce považovala za relevantní pro zjištění dlouhodobých dopadů programu na jeho účastníky. A za třetí jsem do studie pro zachování větší nezávislosti již nezahrnula rok, kdy jsem se sama programu účastnila (tj. rok 2017).

Organizace INEX se obrátila na výše popsaný výsek účastníků GLEN MTC na základě kontaktních informací, které na ně měla v době jejich participace v programu. Byli tázáni jednak na souhlas k poskytnutí ponáratových rozhovorů a jejich zpracování za účelem diplomové práce, ale rovněž na ochotu účastnit se dalšího sběru dat do mé diplomové práce pro zjištění dlouhodobých dopadů účasti na programu. Účastníci, kteří byli ochotni se do mé studie zapojit, mě pak sami kontaktovali e-mailem. Tento postup byl zvolen pro zachování ochrany osobních údajů účastníků. Skrze e-mailovou výzvu organizace INEX jsem obdržela kontakty na 12 účastníků. Jednoho účastníka jsem získala díky vlastnímu zapojení do sítě GLEN v r. 2019. Taktéž byl nejprve osloven anonymně třetí osobou. Jeho

kontakt jsem získala až poté, co vyslovil souhlas k účasti na mé studii. Celkem se tedy výzkumu účastnilo 13 účastnic a účastníků. Jejich anonymizovaný seznam (v podobě pseudonymů) zobrazuje následující tabulka spolu se zemí, kam v rámci GLENU vyjeli na stáž. Další sociodemografické charakteristiky respondentů již neuvádím spolu se pseudonymy, abych zachovala jejich anonymitu. Zvolené pseudonymy vycházejí z vnímané genderové identity respondentů.

Číslo účastníků	Pseudonymy účastnic a účastníků	Země výkonu stáže v rámci GLEN MTC
1.	Irena	Gruzie
2.	Johana	Etiopie
3.	Alžběta	Gruzie
4.	Jarmila	Maroko
5.	Zuzana	Barma
6.	Lada	Gruzie
7.	František	Keňa
8.	Jan	Keňa
9.	Adam	Gruzie
10.	Sára	Vietnam
11.	Marie	Uganda
12.	Tereza	JAR
13.	Martina	Etiopie

Tabulka 5: Seznam respondentů výzkumu

V letech 2011 a 2012 absolvovali GLEN MTC vždy dva respondenti mé studie, od r. 2013 do r. 2016 se GLENU účastnili vždy tři respondenti mé studie, vyjma roku 2014, ve kterém se cyklu neúčastnil žádný respondent. Jednalo se o deset žen a tři muže ve věkovém rozpětí 27–35 let (v době konání rozhovorů). Nejvyšší dosažené vzdělání všech účastníků bylo v době konání rozhovorů vysokoškolské. Všichni se také alespoň částečně profesně věnovali vzdělávání nebo byli aktivní v neziskovém sektoru, přičemž dvě účastnice byly v době konání rozhovorů na mateřské dovolené. V době hlášení se na GLEN pak šest účastníků studovalo, pět pracovalo a dva se účastnili dobrovolnických projektů.

Sociodemografická charakteristika mých respondentů tedy odpovídá typickému profilu mezinárodních dobrovolníků (viz podkapitola 3.1.5. *Rozpory mezinárodního dobrovolnictví a vyvstávající etické otázky*). Je však také dána cíli sledovaného programu, ze kterého vychází i jeho cílová skupina (viz kapitola 5. *GLEN*). Všichni se účastnili programu

GLEN v rámci skupiny Anglo. V době konání rozhovorů pak jedenáct respondentů žilo v ČR a zbylí dva v jiných evropských státech.

7.3.4. Limity studie

Předkládaná studie má více limitů, které měly vliv na získávání výsledků, jejich evaluaci i následnou interpretaci.

V první řadě lze zmínit již proces hledání respondentů do výzkumu. Do výzkumu se přihlásili pouze ti účastníci GLEN MTC, kteří stále používali stejnou e-mailovou adresu a kteří i několik let po svojí participaci na programu GLEN udržovali kontakt s vysílající organizací INEX. Byli jí tedy nějakým způsobem nakloněni, před či po své účasti na GLEN MTC s ní spolupracovali či se účastnili aktivit, které organizovala. S největší pravděpodobností proto považovali tyto aktivity, stejně jako svou účast na programu GLEN, za přínosné. Navíc měli v době konání výzkumu čas a ochotu se na něm podílet. Dva účastníci výzkumu byli v době konání rozhovorů zaměstnanci organizace INEX, a měli tedy větší vhled do fungování programu: *„Ted' tam [v INEXu] rok a něco pracuju na poloviční úvazek na [název programu] a ještě na tom dalším projektu“* (Lada).

Rovněž, jak vyšlo najevo při sběru dat, ne všichni respondenti se z různých důvodů účastnili všech částí cyklu: *„Já jsem na RENew nebyla nakonec“* (Martina); popřípadě někteří odjeli ze stáže dříve: *„...a já jsem byla v té Gruzii a vůbec jsem nevěděla, co mam dělat, a nakonec se to vyřešilo samo, protože mě [stal se incident] ... takže jsem jela po měsíci domů“* (Irena). Někteří respondenti pak vyjeli na stáž sami, nikoliv jako součást tandemu či trinomu: *„A tam byl ještě obrovskej rozdíl v tom, že já jsem tam [na stáži] byl sám“* (František).

Jelikož je tato studie operuje s relativně malým výsekem absolventů programu v daném časovém rozmezí. Spolu s předchozím jmenovaným limitem se tak zužuje spektrum získaných dat.

Některé limity pak vycházejí ze zvolené metody rozhovorů, kdy mohou respondenti odpovídat podle domnělého přání osoby výzkumníka nebo se jim nemusí být příjemné některé dopady přiznat. Respondenti proto byli vždy před zahájením rozhovorů požádáni, ať se nebojí odpovídat pravdivě, bylo opět zdůrazněno, že výzkum je anonymní a že jsou pro něj všechna data důležitá.

Po několika letech od účasti na programu mohou některé nabyté znalosti a dovednosti respondentů buď vyprchat, nebo se účastníkům natolik zautomatizují, že už by je sami nejmenovali jako dopad programu. Některé dopady tak mohou zdánlivě zapadnout, i když se může jednat o dopady velmi významné.

Dalším limitem tohoto výzkumu je, že jsem se sama programu GLEN MTC účastnila, konkrétně v letech 2017–2018. V době psaní práce jsem také byla aktivně zapojena do sítě GLEN (v pozici asistentky seminářů a tutorky na seminářích GLEN MTC). Měla jsem tedy vhléd i do „zákulisí“ programu. To mohlo na jednu stranu vést k lepšímu pochopení mnohých fenoménů i odpovědí účastníků, ale na stranu druhou si tak hůře zachovávám odstup od veškeré práce s účastníky i daty. Tento fakt jsem se snažila patřičně reflektovat v průběhu psaní celé práce tím, že jsem jak v teoretické tak v praktické části vycházela pouze z dostupných materiálů od organizace INEX i sítě GLEN a z webových stránek INEXu a Engagement Global. Z těchto dostupných informací jsem tvořila celý návrh výzkumu včetně otázek do rozhovorů, kde jsem při jejich vedení používala takové návazné otázky, které nevycházely z mých vlastních zkušeností, ale pouze ze zmíněných informací. Při analýze a interpretaci dat jsem pak věnovala zvýšenou pozornost kódování a do interpretace dat jsem nevkládala vlastní zkušenost.

Důležité je také podotknout, že program GLEN skrze sledované období měnil své zaměření (viz podkapitoly 5.1. *Vznik a vývoj sítě GLEN* a 5.2. *Aktéři sítě GLEN*). Cíle programu se postupně posouvaly od programu zaměřeného spíše na rozvojovou spolupráci k programu zaměřenému na globální vzdělávání jako takové. Tematický a metodický obsah seminářů tak nebyl každým rokem stejný. Kromě měnícího se rámce programu se od sebe lišil i obsah seminářů v jednotlivých ročnících nebo jejich délka.

Nakonec, jak je nastíněno i v teoretické části této práce, je dobré uvést, že zkoumané dopady na české účastníky jsou dopady vnímané účastníky samými. Samozřejmě také nelze tvrdit, že GLEN je jediný, popř. hlavní faktor, který přispěl k těmto dopadům. Jednak díky časovému odstupu a přirozenému vývoji životních drah účastníků, a jednak díky nezahrnutí kontrolní skupiny do studie. To nebylo možné vzhledem k povaze studovaných dat a jejich získávání i kvůli stanovenému rozsahu této práce.

Pro zvýšení věrohodnosti dat jsem detailně popsala proces návrhu i realizace výzkumu. Již v průběhu rozhovorů jsem se ujišťovala, zda výpovědím respondentů rozumím správně, případně jsem se ptala na více detailů, abych pochopila kontexty, o kterých hovořili. Také jsem se respondentů vždy ke konci rozhovorů ptala, zda se na ně můžu případně obracet s dalšími otázkami. K rozhovorům jsem si vždy napsala stručné informace o místě a času a případných dalších vlivech na jejich průběh. Jak již bylo zmíněno, rozhovory jsem také pilotovala a upravila některé otázky, reflektovala jsem svou pozici výzkumnice. V neposlední řadě jsem celý proces při psaní diplomové práce konzultovala se svou školitelkou. Závěry a z nich plynoucí doporučení výzkumu jsem vytvořila pouze na základě získaných dat. Diplomová práce bude ve své finální podobě zaslána všem respondentům.

8. Výsledky a jejich interpretace

Výsledky jsou prezentovány v kapitolách podle jednotlivých kategorií. Kódy, podkódy a kategorie byly tvořeny induktivně, jednotlivé kategorie tak ne vždy odpovídají pouze na jednu specifickou výzkumnou otázku. Jednotlivé dopady spolu navíc často souvisejí a překrývají se. Následující tabulka proto poskytuje obecný přehled kategorií a jejich vztahů k jednotlivým specifickým výzkumným otázkám – avšak v jednotlivých kategoriích se v menší míře nalézají i odpovědi na otázky, které tabulka neuvádí. Následují podkapitoly popisující jednotlivé kategorie. Na začátku každé kategorie je pak uveden seznam kódů. Na 2. hlavní výzkumnou otázku je vzhledem jejímu charakteru odpovězeno pouze v závěru práce.

Kategorie	Specifické výzkumné otázky				
	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.
Pracovní a studijní život	×			×	×
Osobní život	×			×	×
Osobní rozvoj a měkké dovednosti	×		×		×
Témata globálního vzdělávání		×	×		×
Rozvoj a mezinárodní dobrovolnictví v rozvoji		×			×
Angažovanost a globální občanství				×	×
Neformální vzdělávání					×
GLEN MTC					×

Tabulka 6: Seznam kategorií a jejich vztah ke specifickým výzkumným otázkám. Křížkem jsou označené kategorie, ve kterých se nacházejí odpovědi na tyto otázky.

8.1. Pracovní a studijní život

V této kategorii jsou sdruženy dopady, jež měla účast na cyklu GLEN na pracovní či studijní životy respondentů. Dopady na studijní životy respondentů v této kapitole se týkaly vysoškolského vzdělání.

Kategorie **Pracovní a studijní život** zahrnuje kódy:

- Vliv na zaměření diplomové či jiné práce,
- Hlubší porozumění obsahu studia,
- Vliv na výběr povolání,

- Pomůcka k získání nové práce,
- Nabytí pracovních znalostí a dovedností.

Vliv na zaměření diplomové či jiné práce se týkal změny tématu těchto prací respondentů na takovou geografickou oblast, které díky své účasti na GLENU lépe porozuměli. Rozhodli se tak kvůli tomu, že chtěli dobře znát zemi, které práci věnovali, či ve které ji vykonávali, a rozumět kontextům, jež jí ovlivňují.

Mohlo se jednat o zemi, kde vykonávali svou stáž v rámci GLEN MTC, kam se pak navraceli sbírat data pro svou studentskou práci nebo kde se rozhodli vytvořit svůj studijní projekt: *„Na základě toho, že jsem strávila tři měsíce v Gruzii, jsem se rozhodla pro téma na diplomku v Gruzii. Původně jsem si vybrala [název země] ... Ale hodně tam bylo i to uvědomění si toho, že v Gruzii jsem nějakou dobu byla, mám tam nějaké vazby a přišlo mi, že tomu aspoň trochu rozumím“* (Alžběta). Podobně využil nabytých znalostí ze své stáže i František: *„A je pravda, že jeden z mých prvních [projekt v rámci studia] na [název fakulty] je o adopci na dálku... A je to v Keni, se to odehrává, protože už jsem to tam znal, jak to tam vypadá, v čem je vlastně ten problém, nějak jsem si uvědomoval všechny ty souvislosti té adopce na dálku.“*

Naopak mohla respondentů účast na GLENU dovést k přeorientování tématu studentské práce do ČR, jelikož se na základě absolvování cyklu rozhodli, že lépe rozumějí svému domácímu prostředí než vzdáleným lokalitám. Sára se na rozdíl od bakalářské práce, ve které se věnovala zemi globálního jihu, rozhodla v diplomové práci vybrat jiné téma: *„... v magisterské jsem se chtěla zabývat lokálním, regionálním rozvojem na [oblast v ČR] (smích) a zabývat se tím, k čemu mám sama vztah a co dokážu vůbec popsat. Kde jsou mi jasnější ty souvislosti, kde lépe rozumím politicko-ekonomický struktury než psát o oblasti, kterou jsem navštívila dvakrát, třikrát v životě a kde bych byla odkázaná na překlady...“*

Hlubší porozumění obsahu studia se týkalo respondentů, jejichž studijní obory souvisely s tématy probíranými na GLENU. Účast na GLENU pomohla respondentům lépe pochopit některá konkrétní témata a koncepty během jejich studií i zpětně po jejich ukončení. Připravila je i na budoucí studia.

Jednalo se o jiné uchopení různých konceptů a teorií, či alternativní přístupy k předmětu studia, se kterými se na univerzitě nesetkali: *„Jsem třeba schopná srovnat to s tím, co jsem řešila nebo neřešila během studia, což byly ještě rok, dva před GLENem. Tak třeba některý věci jsem si vůbec neuvědomovala a asi až potom zpětně, možná i díky GLENU, jsem schopná to nějak reflektovat. Typu, jakým způsobem jsme se učili o Arice a Asii. Nebo jsem nevěnovala pozornost některým třeba teoriím, třeba v mezinárodních vztazích, který*

mi přišly okrajový a nepodstatný. A teď mi třeba přijdou důležitý, feministický teorie, nějaký poststrukturalistický teorie a tak“ (Lada).

Podobně respondenti vyzdvihovali význam praktické části GLENU, tedy stáže, kdy jim tato osobní zkušenost doplnila teoretické znalosti z univerzity: *„No pro mě byla ta stáž GLENU a program jako takový důležitým milníkem... že jsem tuhle zkušenost potřebovala k tomu, abych si uvědomila tu závažnost té teorie právě, které jsem se věnovala během studia“ (Sára).*

Respondentům k novému náhledu na předmět jejich studia dopomohlo i setkání s různými úhly pohledy napříč Evropou: *„Jedna ze zajímavých věcí toho GLENU je, že se tam setkávají národy z celý Evropy ... který jakoby tu reflexi toho třeba kolonialismu maj mnohem větší už od mala třeba. Takže tohle byla nějaká zkušenost, která mi zhmotnila nějaký porozumění toho, proč se vlastně na západě čtou texty, jaký se čtou z antropologie a tak... A to bylo díky GLENU asi no, specificky“ (Jan).*

V případě Johany pak vedl nový, kritický pohled na předmět studia i k jeho ukončení. Po účasti na GLENU se totiž neztotožňovala s tím, jakým způsobem její univerzita vyučovala o rozvoji.

Účast na GLENU měla dále **vliv na výběr povolání** respondentů, kdy měnili nebo úžeji specializovali své pracovní zaměření.

Někteří respondenti se odklonili od práce v rozvoji, jelikož se díky GLENU setkali s mnoha případy, kdy se rozvojová spolupráce dělala neefektivně či způsobem, s jakým již nesouhlasili. Někteří respondenti již před účastí na GLENU pracovali v rozvojových organizacích, další studovali rozvoj. Např. Tereza studovala rozvoj a po účasti na GLENU se rozhodla, že se nechce stavět do pozice, kdy by jako rozvojový pracovník rozhodovala o tom, co potřebují jiní lidé na jiném místě planety. U jiných respondentů účast na GLENU zvýšila zájem o rozvojovou spolupráci jakožto pracovní náplň, například u Martiny, která se před GLENem studijně i pracovní věnovala zcela jinému oboru: *„Po GLENU vim, že jsem měla touhu jet, vlastně bejt ještě jako zapojená v nějaký jakože rozvojový pomoci.“*

Někdy se respondenti začali věnovat více lokálním tématům, popř. pracovat v organizacích působících v ČR: *„Ten GLEN mě v tom ještě mnohem víc utvrdil, v tý lokálnosti. Že prostě chci bejt tady a že chci pomáhat rozvíjet občanskou společnost tady, v Český republice“ (Jarmila).* Bylo tomu tak proto, že chtěli pracovat v prostředí, kterému rozumějí a které je jim blízké.

Dále měla účast na GLENU vliv na to, v jakém sektoru chtěli respondenti pracovat: *„Já jsem před GLENem... asi jsem si dokázala představit, že bych třeba pracovala ještě někdy v soukromým sektoru nebo bych se věnovala i jiným tématům. A pak, po GLENU, jsem ale*

vlastně směřovala rovnou do neziskového sektoru. A teď už si moc nedokážu představit, že bych se věnovala něčemu jinému“ (Lada).

Některým respondentům pomohla účast na GLENU ujasnit si, čemu se chtějí pracovně věnovat. Někdy je dovedla přímo k tomu, že se začali pracovně věnovat globálnímu vzdělávání: *„Předtím [před GLENem] jsem ve vzdělávání dělala ve smyslu, že jsem třeba dělala asistentku na univerzitě, ale nedělala jsem to vzdělávání konkrétně. Že jsme předtím dělala třeba administrativu a pak [po GLENU] jsem začala lektorovat... Ten GLEN mě nastaroval k tomu globálnímu vzdělávání, ve kterém jedu do dneška (Marie).*

Účast na GLENU respondentům mohla dopomoci k získání nové pracovní pozice, jeden z efektů GLENU tedy byl, že fungoval jako **pomůcka k získání nové práce** respondentů.

Jednou z možností, jak účast na GLENU dopomohla respondentům k získání pracovní pozice, bylo další pracovní zapojení a spolupráce s GLENem či INEXem: *„A potom [po GLENU] jsem se začla zapojovat jednak jako externí lektorka a teď tam rok a něco pracuju na poloviční úvazek“ (Lada).* Několik respondentů se po své účasti na cyklu GLEN zapojilo do dalších cyklů GLENU jako součást týmu realizujícího semináře, přičemž získání této pracovní pozice jednoznačně připisovali svému dřívějšímu zapojení do sítě GLEN v pozici účastníka. Díky takovému zapojení pak někteří respondenti nabyli nové znalosti a dovednosti, včetně hlubšího pochopení témat, kterým se GLEN věnoval, což je pak mohlo dovést k získání další pracovní pozice v rámci těchto organizací. Alžbětě dopomohla účast na GLENU a následné zapojení do této sítě k pracovní pozici v INEXu.

Nová pracovní pozice, jejíž získání souviselo s nově nabytými zkušenostmi z GLENU, mohlo také souviset s tématy, jimž se věnuje GV. Johana se během své stáže setkala s tím, jak reálně vypadá certifikace fair-trade a jaké má reálné dopady na pěstitele kávy, což jí následně otevřelo dveře k získání nové pracovní pozice, kde se zabývala fair-trade. Novou práci ale získali respondenti i na základě dovedností, které si osvojili během cyklu, ale nesouvisely s GV. Irena si během stáže psala blog, což jí následně pomohlo k získání práce mimo oblast GV: *„Prostě jsem si trošku vyzkoušela nějaký psaní na veřejnosti, že jsem měla nějaký blog, když jsem byla v tý Gruzii. A měla jsem pocit, že mi to docela jde, takže jsem pak napsala tři články pro [název organizace] právě o tý mojí zkušenosti s [tématem nesouvisející s GV] a díky tomu mám vlastně tudle práci.“*

Někteří respondenti se domnívali, že jim účast na GLENU, jakožto zkušenost v životopise, dala výhodu na pracovním trhu. V případě Jana praktická část stáže souvisela s oborem, jemuž se věnoval: *„A já teď vlastně dělám pozici, mám stipendium v [název země], který jsem dostal mimochodem díky tomu, jak barevný bylo to CVčko. A nevím, jakou*

váhu mělo třeba i to, že jsem byl v Keni. Takže určitě k nějaký diverzifikaci toho portfolia, že člověk nesedí doma a nečeká, až za ním něco přijde, ale někam jezdí“ (Jan). Jindy práce, kterou respondenti získali, souvisela s obsahovým zaměřením GLENU nebo s jejich zkušeností ze zahraničí.

Další možností, jak mohla respondentům účast na GLENU pomoci získat novou práci, je prostřednictvím kontaktů, které skrze GLEN získali: „*Jako třeba ted'ka s [jméno], která byla na GLENU v tom samým roce jako já, tak jsme plánovaly nějaký jako projekt nebo se mnou něco konzultovala. A ted'ko vlastně s tou [jméno] děláme ten [projekt]. Ale to jako není žádná naše iniciativa, ale to prostě to naplnění práce k sobě potřebovala někoho, kdo o tom aspoň trochu něco ví... Ale třeba jakoby ted' tu [jméno a příjmení], jak mě oslovila na tu spolupráci v [název organizace], tak já jsem se s ní předtím neznala... A vlastně díky tý síti se o mně dozvěděla“ (Johana). Irena pak dodala, že právě při hledání práce by pro ni byly kontakty z GLENU zdrojem, kam se obrátit a věřila, že by ji další účastníci pomohli s tipy na otevřené pracovní pozice.*

Nakonec se někteří respondenti vrátili za prací do zemí výkonu stáže – buď spolupracovali přímo s HO, kde vykonávali stáž, nebo spolupracovali s lidmi a organizacemi, s nimiž se v průběhu své stáže seznámili: „*Já vlastně, jak jsem se tam pak vrátila po druhý, pár měsíců po GLENU a chtěla jsem, jsem měla domluvený nějakou spolupráci s univerzitou na jakoby fakultě architektury místní“ (Martina).*

Nabytí pracovních znalostí a dovedností se týkalo zkušeností nabytých během celého cyklu.

Na seminářích včetně RENew se respondenti seznamovali buď s konkrétními dovednostmi, například díky workshopům, ale také obecně s tím, jak funguje neformální vzdělávání. Tyto znalosti či dovednosti pak někteří respondenti stále využívali ve svém zaměstnání. Jednalo se především o formu vedení výuky, o nefrontální výuku, reflexi pozice učitele a žáků, vedení ke kritickému myšlení, nepředávání pouhých faktů atp.: „*Mě samotný to zase dalo nějakou větší jistotu v tom, že nechci prostě tlumočit nějaký stereotypy, který jsou dost často třeba v učebnicích nebo v nějakých textech. A víc nad tím přemýšlím a víc to chci i po těch dětech. Aby o tom víc přemýšlely, a nepřijímaly jenom nějakou takovouhle perspektivu“ (Zuzana).* Někdy si tyto dovednosti dále prohloubili při svém dalším zapojení do sítě GLEN či do INEXu.

Na stáži si respondenti také osvojili mnoho dovedností, ať už skrze práci v HO, spolupráci v tandemech či trinomech nebo skrze pobyt v kulturně odlišném prostředí, ale i díky vlastní iniciativě: „*Jako hard skill jsem se naučil analogovou fotografií. A to zpětně beru, že pro mě to bylo strašně dobře, ale pro tu organizaci to byla jedna velká přítěž... ale*

nebylo to totálně udržitelný... A mě baví ta analogová fotografie doted', že to dělám doted'" (František).

Také však docházelo k tomu, že respondenti sice nabyli nové zkušenosti, ale již je neměli šanci využít ve své práci. Buď kvůli odlišnému kulturnímu kontextu, nebo kvůli tomu, že je jejich pracovní náplň to neumožňovala, popřípadě kvůli tomu, že po GLENU nepracovali, jelikož byli na mateřské dovolené: *„Zároveň je taky pak těžký v těch dalších otázkách pak mluvit před a po GLENU profesně, protože já už od té doby jsem jenom na mateřský... Myslím, že mi dovedností i pracovních dal hodně, akorát že jsem je nikde neuplatňovala“* (Martina). Také si někteří respondenti neosvojili některé dovednosti dostatečně, aby je sami byli schopní předávat dál.

8.2. Osobní život

V této kategorii jsou shrnuty kódy, které popisují dopady účasti cyklu GLEN na osobní životy respondentů.

Kategorie **Osobní život** zahrnuje kódy:

- Vznik nových vztahů,
- Neporozumění s blízkými,
- Frustrace,
- Zabudování témat a konceptů GV do osobního života,
- Změny v životním stylu,
- Žádné změny v životním stylu.

Kód **vznik nových vztahů** shrnuje dopady GLENU na vznik nových rodinných, partnerských i přátelských vztahů respondentů.

Mohlo se jednat o spojitost s předchozím kódem, kdy respondenti zároveň opustili staré vztahy a vytvořili nové, přičemž se mohlo a nemuselo jednat o lidi, které respondenti potkali na GLENU. Nově navázané vztahy pak vznikaly s lidmi podobného smýšlení.

Mnoho především přátelských vztahů pak vznikalo mezi samotnými účastníky cyklu GLEN. Dlouhodobě se pak udržely přátelské vztahy s lidmi, kteří měli stejnou zkušenost, sdíleli hodnoty a zájmy, vzájemně se inspirovali nebo sdíleli praxi. Zuzana uvedla jako důvod udržování takových vztahů: *„...primárně možná ty společný témata a to, že jsou to lidi, který se angažují v zajímavých projektech, o kterých třeba mě baví vědět a možná se i inspirovat nebo se nějak propojovat s tím, co dělají.“* Některé vybudované vztahy byly velice blízké: *“Lidi, které jsem poznala na GLENU, jsou dneska z nejbližších přátel“* (Marie).

U jednotlivých respondentů se pak lišilo, nakolik byly tyto vztahy intenzivní, zda byly pouze s českými účastníky nebo i zahraničními, popř. zda tyto vztahy vznikaly jen mezi

lidmi z jejich ročníku GLEN MTC, nebo i z dalších. Někteří respondenti udržovali blízké vztahy se svými tandem partnery. Také docházelo k propojení účastníků v zemi výkonu stáže: „*Co jsme byli GLENi v Ugandě, nás tam bylo dohromady šest, tak se každý rok setkáváme...*“ (Marie). Oproti tomu se např. Lada setkávala pouze s českými účastníky GLENU, kdy vyzdvihla, že tomu napomohlo její další zapojení do INEXu. Alžběta pak podobně navázala přátelství skrze další zapojení do GLENi sítě, kde se spřátelila s lidmi, se kterými vytvářela jednotlivé cykly GLENU.

Přátelské vztahy pak vznikaly i mezi respondenty a lidmi ze zemí výkonu stáže, kam se někteří respondenti vraceli a tyto vztahy tak utužovali, popř. potkali své kamarády ze země výkonu stáže v Evropě. Nové vztahy s lidmi ze země výkonu stáže byly i partnerského charakteru: „*Tak jednak je to tady, že jo, tatínek mého syna, ten je z té organizace*“ (Martina).

Všechny tyto kontakty byly udržovány na osobní i online bázi, což se odvíjelo mj. od mezistátních i vnitrostátních vzdáleností, na kterých závisela i četnost osobních setkání: „*Někdy si píšeme [s lidmi z GLENU], ale už jsem je dlouho neviděla... No já jsem v [název města] a většina z nich je v [název města]*“ (Jarmila). Online komunikace pak byla udržovaná především u vztahů s lidmi z výkonu stáže a bývala méně četná. Nicméně nebyla výjimkou ani pro komunikaci mezi účastníky GLEN MTC navzájem.

Neporozumění s blízkými označuje zhoršení vztahů s přáteli, partnery či v rodině či neporozumění si s přáteli, partnery či s rodinou, které někdy vyústily i ve změnu nebo rozpad těchto vztahů.

Marii se zhoršily vztahy v rodině již před započítím GLENU, kdy její rodina nesouhlasila s jejím zapojením do programu: „*A když jsem jí [své příbuzné] v únoru zavolala, že mě vybrali na GLEN, že letím do Ugandy, tak se se mnou přestala bavit a řekla mi, že jsem nána, hodně slušně řečeno, a úplně mě vyškrtla ze svého života na měsíc.*“

Docházelo taktéž k tomu, že respondenti při či po účasti na programu přehodnotili své priority, postoje, hodnoty a názory, díky kterým již nechtěli pokračovat v některých vztazích. Zjistili, že jim v nich nebylo dobře, že nebyli respektováni, že již neměli společnou řeč. Zde můžeme pokračovat v příběhu Marie, která se účastí na GLENU vnitřně posílila, vytvořila si vlastní názory a postoje – odlišné od těch, které znala z rodiny – a díky tomu se s některými členy rodiny odcizila: „*A jak jsem měla ségru do nějakých těch devět a dvaceti jako nejbližšího člověka, tak dneska bydlíme obě dvě v Praze a v podstatě se nevidáme...*“

Podobné zkušenosti byly pro respondenty alespoň přechodně velice těžké, protože přicházeli o lidi ze svého nejbližšího okolí. Bylo tomu tak opět pro to, že ze zkušeností z GLENU si vytvořili nové postoje a názory, zatímco jejich přátelé takovou příležitost ne-

měli. František vyprávěl, jak se cítil krátce po účasti na GLENU on: „...že nikdo se úplně nedokáže jako se vztáhnout ke mně vlastně, k té zkušenosti, kterou jsem si prožil... Já jsem z toho byl zklamáný, že moji přátelé nejsou taky tak jako posunutí, osvícení za ty tři měsíce, a tak tam byla asi nějaká psychologická osobnostní deprivace.“

Respondenti po návratu ze stáže či po RENew často cítili **frustraci**. Někteří se vyrovnávali s ponávratovým šokem, pro další bylo těžké přijmout a pracovat se zkušenostmi a znalostmi, které na GLENU nabyli. Řešili otázky vlastní identity, nově si uvědomovali složitost a závažnost témat, o kterých se na GLENU naučili: „Já myslím, že před GLENem jsem si spousta věcí nebyla vůbec jako vědomá, jsem žila v takové blažené nevědomosti. Takže určitým způsobem se mi přitížilo, že jsem si uvědomila, jak je všechno jako složitý. A že je spousta věcí, o kterých jsem vůbec neměla tušení, a přitom na nás mají takovej dopad, nebo na svět kolem nás“ (Johana). Někteří respondenti tyto pocity zpětně hodnotili jako součást svého vzdělávacího procesu, s tím, že závažnost a tíha, kterou tehdy cítili, již odezněla. Pro Johanu byla tíha a závažnost nových zkušeností a znalostí natolik závažná, že dočasně změnila styl života, přestěhovala se a několik měsíců se jen rozmýšlela, co bude dál dělat.

Zároveň měli respondenti problémy komunikovat zpět v ČR nabyté znalosti a zkušenosti z GLENU, potkávali se s nerealistickými očekáváními nejen svých bližních, ale i profesionálů, kteří se pohybovali např. v oblasti rozvojové spolupráce nebo GV. Marie vyprávěla, jak měl ředitel takové organizace, ve které pracovala, příliš velká očekávání, co se ze své zkušenosti ze stáže naučila: „Z [název organizace] mě vyslali do [název města] udělat nějakou přednášku o chudobě, protože si pan ředitel myslel, že já teď budu největší odbornice na tu chudobu. A mě to přišlo úplně absurdní, říkala jsem si, že jsem pracovala tři měsíce ve slumu, neznamená, že jsem nějaká odbornice na chudobu... Já jsem byla po tříměsíční stáži, a hlavně si myslím, že jsem se fakt vrátila z Ugandy s úplně jinými zážitky než s tím, jak vypadá ta chudoba. Tak to vím, že jsem se cítila dost absurdně.“ Obecně se respondenti potýkali s velkým nepochopením ze svého okolí a nevěděli, jak mají svou zkušenost efektivně či vhodně komunikovat. Báli se, aby své zkušenosti nepředávali tak, aby šířili stereotypy. Na druhou stranu se setkávali s tím, že právě stereotypy – především, co se týká zkušenosti ze stáže – byly tím, co od nich jejich okolí očekávalo, přičemž respondenti nevěděli, jak na to reagovat.

Po návratu ze stáže či z RENew postrádali respondenti smysl, který jim dávala především stáž, kde se cítili užiteční. Někteří měli tyto pocity ještě zesílené, protože po návratu neměli práci nebo neměli věc či aktivitu, které by jim podle jejich cítění smysluplně zaplňovaly čas: „Protože jsem přijela domů a nechodila jsem do školy. Jediný, co jsem musela udělat, bylo napsat bakalářku. Což bylo blbý, protože člověk měl hodně času, kterej šlo plácát

tak, že najednou je někde doma a nemá vůbec žádnéj smysl. Najednou nemá co dělat a nevidí nějakou moc výsledků“ (Tereza).

Někteří respondenti pak kvůli všem těmto pocitům po návratu ze stáže a renew vyslovili zájem o další podporu ze strany INEXu nebo GLENU, která by jim pomohla zkušenosti ještě lépe zpracovat.

Dlouhodobější frustraci v respondentech pak vzbuzoval především pocit nedostatečné angažovanosti či zodpovědnosti, kdy na ní neměli čas a prostor kvůli práci, studiím apod. Cítili po účasti na GLENU velkou zodpovědnost, někdy i díky udržovaným kontaktům s jinými účastníky GLENU *„Zároveň tím, že se člověk pohybuje v podobný skupině podobně smýšlejících lidí... i on sám má potom nějaký výčitky svědomí, když někam letí letadlem, když ví, že všichni na takovýdle vejlety jezdí vlakem... A to je právě vono, ty lidi z GLENU, když se s nima potkáš, tak máš pocit, že vlastně děláš jako málo, že bys měl být aktivnější v těch věcech...“ (Irena).* Ne vždy však byly u respondentů podobné pocity vyvolané jen účastí na GLENU. Např. Tereza se v práci věnovala klimatické změně a vnitřně se potýkala s environmentálním žalem⁹.

Zabudování témat a konceptů GV do osobního života se týká vnímání některých témat GV včetně principů neformálního vzdělávání, se kterými se respondenti seznámili během GLEN MTC, ve svém životě, a jejich následného zabudovávání do praxe každodenního života. Nezahrnuje však změny v související s uvědoměným spotřebitelstvím nebo environmentálně šetrným životním stylem, ty jsou totiž z důvodů své specifické charakteristiky obsaženy v samostatném kódu *změny v životním stylu*. Respondenti takto jmenovali např. styl komunikace a zpětné vazby, jež si přenesli ze seminářů i stáží do svých životů, nebo způsob vzdělávání, který je jim bližší: *„A až třeba budu mít děti, tak bych hodně zvažil, aby třeba šli do takových škol, kde se takhle učí. Aby tuhle zkušenost měli taky. Aby neměli jenom frontální autoritativní výchovu, ale aby měli mnohem víc tu participativní, což mi přijde vlastně dobrý“ (František).*

Někdy si respondenti z GLENU odnesli nový pohled na partnerské vztahy, kdy se díky diskusím s dalšími účastníky dozvěděli, jaké další formy vztahů existují, krom nejběžnějšího monogamního uzavřeného vztahu. Jindy si zas z cyklu přenesli do osobního života některá konkrétní témata. Např. Jan vyprávěl, jak i díky GLENU vnímal každodenní feminismus, Johana zas popisovala, jak se na všední bázi snažila vědomě pracovat se svými

⁹ Environmentální žal je psychologický stav úzkosti a bezmoci pramenící z destrukce životního prostředí, často je reakcí konkrétně na klimatickou krizi. Lidé trpící environmentálním žalem se obávají o svou budoucnost a o budoucnost svých dětí. Též jim záleží na přírodě a lidech na celé planetě již v současnosti, kdy vidí následky lidské nečinnosti negativně ovlivňující lidi i přírodu.

stereotypy a předsudky. GLEN v ní probudil i zvědavost a kritický přístup k věcem, které ji již neopustily, snažila se stále přehodnocovat a učit nové věci.

Další respondenti se snažili jít příkladem, žili podle svých hodnot a věřili, že se tím lidé z jejich okolí mohou inspirovat. Jako důležité vnímali respondenti i tlumočení své zkušenosti lidem, kteří by se jinak s podobnými tématy nesetkali: „*Už jenom to, že se vrátí rodičům zdavej [účastník GLENU] a on odjel do té černé Afriky, kde tě tam zabijou prostě a ty jim nakonec říkáš ‚No, to jsou kámoši, jsou skvělí, nic se mi tam nestalo prostě‘, tak to je strašně důležitá věc. Oni maj v okolí jednoho člověka, kterej se jim takhle vrátil. A místo toho, aby jim říkal, jaký je to tam chudý, hrozný, odporný, zlý, tak najednou začne mluvit o lidech, kteří jsou skvělí, vystačí si třeba s málem, nebo jsou tam i bohatí prostě, tak to mi stačí... Tak se na to dívám teď, ten rok potom jsem se na to tak určitě nedíval* (František).

Podobně někteří respondenti tlumočili témata, s nimiž se seznámili na GLENU, ve svém okolí, kdy to považovali za formu každodenní angažovanosti. Někteří tak uchopili i svou GEA. Mluvili v této souvislosti o tom, že získané znalosti komunikují ve svém blízkém okolí. Přišlo jim, že tak bude mít větší dopad. Takovou angažovanost pak vnímali jako nejúčinnější: „*Já jsem ji [GEA] uchopila jako aktivismus ve svém každodenním životě... Vlastně mi došlo, že ne, že ji nechci dělat jako jednu aktivitu a splněno. Ale že to chci prostě víc nechat přelít do toho každodenního života... co se týče toho, jak o věcech mluvím, nebo o lidech, zemích, jak je hodnotím... No nějak nechat zaplout tadyten kriticej pohled do těch každodenních rozhovorů“ (Sára).*

Změny v životním stylu je kód zahrnující další dva podkódy. Stojí zvlášť od předchozího kódu *zabudování témat a konceptů GV do osobního života*, jelikož se jedná o dopady programu GLEN na velice charakteristickou oblast osobního života respondentů spojenou s přebíráním odpovědnosti za vlastní činy. Často se jednalo konkrétně o spotřebitelské chování vzhledem k životnímu prostředí, lidským právům, v případě cestování pak s ohledem na dopady přítomnosti respondentů na místní komunity.

Kód **Změny v životním stylu** zahrnuje podkódy:

- Šetrné spotřebitelské chování a způsob života,
- Šetrné cestování.

Šetrné spotřebitelské chování a způsob života vycházelo ze zkušeností i vědomostí respondentů nabytých na seminářích a stážích GLEN MTC. Respondenti buď poznali nové způsoby, jak změnit životní styl tak, aby byl environmentálně šetrnější, nebo si prohloubili znalosti, které již měli, a změnili podle toho některé návyky. Ke sdílení praxe

v tomto kontextu často docházelo prostřednictvím neformálních debat účastníků GLENU na seminářích, ale i např. z praxe poznané na stáži.

Tereza líčila, jak se na své stáži i na seminářích setkala s mnoha alternativami a způsoby, jak být spotřebitelsky šetrnější. Vyprávěla, že jen to, že se s nimi takto seznámila, ji pak usnadnilo převést některé do praxe. Ke sdílení konkrétních tipů docházelo také sdílením s dalšími účastníky. U respondentů, kteří se nadále stýkali s dalšími účastníky GLENU, docházelo ke sdílení praxe šetrného životního stylu nadále. Například pořádají různé *swapy* oblečení¹⁰, nebo se vzájemně inspirují: „Zároveň jsem v té skupině těch holek, který ten GLEN nějak tak vygeneroval, takže člověk má nějaký tipy... Od [jméno] jsem se dozvěděla, že se daj doma chovat žížaly. A když jsem začala shánět žížaly, tak jsem zjistila, že všichni moji kamarádi maj žížaly (smích)... a že je to super, že to není žádný problém. Máme doma žížaly a je to fakt super“ (Irena).¹¹

U Adama jako jeden z důsledků GLENU došlo k velké změně v celém životním stylu, nejen ve změně dílčích návyků: „Pak jsem prostě ty témata, co se řešily, tak jsem to šel žít, jako míň vzdělávacím způsobem a víc tou realitou. Takže tadydle když řeknem životní styl, tak GLEN byl jeden z důvodů, proč jsem zmizel z města a šel dělat na farmu a přestal jíst maso částečně a tydlety věci. Takže jako spoustu spotřebitelskejch návyků to nahlodalo, samotnej GLEN.“

Respondenti se rovněž díky GLENU více starali o dopady svého spotřebitelského chování na lidská práva: „Že se chovám tak, abych mohla jít večer spát a cítila se dobře... Abych nešla spát s tím, že mojemu dítěti vyrobilo hračku jiné dítě v Číně... Před GLENem jsem se asi nezamýšlela nad věcma tolik, nebo ne nad tolika věcma, protože jsem spoustu věcí ani nevěděla a do teďka strašně věci nevím. Ale že mi GLEN hodně otevřel vlastně fakt to každodenní rozhodnutí“ (Marie).

Také se domnívali, že uvědomělé spotřebitelství, především vzhledem k environmentálním problémům a lidským právům, je něco, co by mělo být výsledkem nebo jedním z cílů GV.

Podkód **šetrné cestování** se týká změny cestovních návyků s ohledem na environmentální a etickou šetrnost cestování, která ústila z účasti respondentů na GLEN MTC – ze seminářů, stáží i síťování s dalšími účastníky GLENU.

¹⁰ *Swap* je anglický termín, v čj. znamená *výměna* či *vyměnit*. V tomto kontextu se *swapem* rozumí akce, kde si lidé navzájem vyměňují oblečení, aby si osvěžili šatník, ale aby zároveň nekupovali nové oblečení.

¹¹ V tomto případě se jedná o žížaly do vermikompostéru, tedy kompostéru, který je možné mít i v bytě. Namísto vyhazování rostlinných zbytků do směsného odpadu tak dochází k jejich znovu-zpracování.

Pokud jde o environmentálně šetrnou dopravu, respondenti změnil přístup především k letecké dopravě, kdy se od účasti na GLENU snažili nelétat na malé vzdálenosti nebo na krátký čas, někdy přestali létat zcela. Vidí zde jednak environmentální hledisko: „*Od GLENU jsem neletěla, nepoužila leteckou dopravu... tam měl na mě GLEN vliv, protože jsem si opravdu říkala ,Bylo to zapotřebí? Devět tisíc kilometrů letět jenom pro tu zkušenost... jenom pro vlastní obohacení, devět tisíc tam, devět tisíc zpátky?’“* (Sára); ale i etické hledisko: „*Nevyhledávám to [cestování do zemí globálního jihu] záměrně, protože tam vidím nějaký riziko mojí přítomnosti a asi to riziko nechci jako podstupovat“* (Alžběta).

Respondenti byli k šetrnému způsobu cestování motivováni i setkáním s dalšími účastníky GLENU – ať už v průběhu cyklu, či po něm. Jarmila se například setkala s environmentálně šetrnými způsoby cestování na seminářích GLENU, konkrétně z diskusí s dalšími účastníky. Zuzana se zas inspirovala jedním z projektů bývalých účastníků GLENU: „*Přemýšlím vždycky, když musím letět, protože si pamatuju, že rok nebo dva roky před náma si GLENíci vymysleli, že pojedou lodí někam, poplujou a udělaj takovou jako osvětovou činnost, tak to mě zaujalo moc.“*

Respondenti na základě získaných zkušeností raději volili způsoby cestování, které jim umožňovaly lepší poznání místní komunity a kontextů. Vyhledávali proto spíše dlouhodobé pobyty, kdy se mohou lépe seznámit s daným místem a kulturou, a způsoby dopravy s menší ekologickou stopou: „*Vlastně asi proto jsem začala volit ty workcampy, na který se dostanu po zemi... že chci poznat víc život těch místních lidí a nejenom jako nějakou rychlopoznávačku – zalet' si někam, vyfot' se a zase odjedeš – tak v tomhle smyslu spíš slow travel a nějaká jiná forma toho, jak bejt třeba i trochu prospěšnej, když už tam jedu. Anebo jestli jako je to vůbec žádoucí, to, že tam jedu (smích)“* (Zuzana).

Nezájem cestovat daleko pramenil u respondentů i ze zkušenosti ze stáží. Někteří nevyjeli na stáž příliš daleko od ČR, a přitom měli dostatečně silné kulturní zážitky. Neviděli proto důvod cestovat za poznáním jiných kultur na velké vzdálenosti. Respondenti také po zkušenosti z GLENU cítili, že se již nacestovali dostatečně a neměli potřebu cestovat do dalekých destinací: „*A co si myslím, že s GLENem asi souvisí, tak nepotřebuji jezdit někam do takových destinací. Mnohem víc jsem tady, v České republice nebo ve střední Evropě... Mně přijde, že už jsem si to zažila všechno tohle“* (Jarmila).

Kód **Žádné změny v životním stylu** nestojí v přímém protikladu předchozího kódu. Nevypovídá o tom, že by respondenti nebyli šetrní k lidem i přírodě, nebo o tom, že by se v jejich postojích v tomto smyslu neodehrávaly žádné změny. Pokud však k nějakým změnám docházelo, nepřipisovali to respondenti své účasti na GLEN MTC.

Kód **Žádné změny v životním stylu** zahrnuje podkódy:

- Nepozměněný životní styl,
- Nepozměněný způsob cestování.

Podkód **nepozměněný životní styl** popisuje výpovědi respondentů, kteří svůj životní styl v souvislosti se svou účastí na GLEN MTC nijak nepozměnili. Nad svým spotřebním chováním a jinak šetrným životním stylem se však začali zamýšlet mimo kontext GLENU – ať už před účastí na něm nebo po ní.

Např. u Jarmily pak byly změny v životním stylu způsobeny obklopením lidmi, jež potkala v nové práci po účasti na GLENU: „*Nemyslím si, že by mě to [účast na GLENU] úplně vedlo třeba ke změně nějakých návyků... k tomu mě přivedla až práce v [název organizace]. Protože člověk má kolem sebe lidi, kteří to prostě žijou a jsou o tom stoprocentně přesvědčení a jsou v určitých ohledech jako nekompromisní. A člověk si najednou začne říkat ‚Vždyť to není vlastně tak těžký.‘ a začne o tom přemýšlet v souvislostech*“ (Jarmila).

Alžběta se zas snažila žít environmentálně šetrně již před svou účastí na GLENU, podotkla však, že to bylo i tím, že na GLENU nejsou environmentální témata moc přítomna: „*Co se týče životního stylu a spotřebitelského chování, s GLENem to nemělo žádné význam, protože ta environmentální část toho GLENU, tak vlastně tam během těch seminářů nebyla zas tak silná. Nebo minimálně si myslím, že ta moje úroveň, ať už je to vegetariánství, snaha o co nejmenší dopad mých činností na životní prostředí, tak to bylo na vyšší úrovni, než se tam vůbec reflektovalo.*“

Podkód **nepozměněný způsob cestování** popisuje přístupy respondentů k cestování, které nevycházejí z účasti na GLEN MTC. Někteří respondenti cestovali stále stejně: „*Prostě jezdím za účelem, kterej je v těch destinacích... A nemyslím si, že GLEN měl na to nějaký vliv... ten důvod, proč vlastně jezdím, protože je to součást mojí práce*“ (Jan).

Jiní respondenti pak byli přesycení či unavení z cestování, které však nesouviselo s GLENem, a dovedlo je to k omezení cestování: „*No a kvůli té svojí práci v tom rozvoji tak jsem teďko cestovala opravdu hodně na hodně velký vzdálenosti... Takže jako zvlášť teď jsem v takový jako fázi, kdy jako strašně cestování omezuju... Možná je to i tím, jak jsem unavená z toho přesouvání se z místa na místo*“ (Johana).

8.3. Osobní rozvoj a měkké dovednosti

Tato kategorie shrnuje kódy popisující osobní rozvoj respondentů a měkké dovednosti, které nabyli během účasti na GLEN MTC, při dalším zapojení do aktivit GLENU či INEXU

nebo návazné spolupráci s HO. Všechny tyto dovednosti jsou ze své podstaty uplatnitelné v pracovním i osobním životě, proto stojí v samostatné kategorii.

Kategorie **Osobní rozvoj a měkké dovednosti** zahrnuje kódy:

- Sebeposílení,
- Organizace,
- Improvizace a flexibilita,
- Komunikace a spolupráce,
- Kritické myšlení a reflexe.

Kód **sebeposílení** shrnuje osobní rozvoj a měkké dovednosti, které respondenti získali na cyklu GLEN a které je nějakým způsobem vedly k tomu, že se sami cítili silnější, kompetentnější. Získali větší sebedůvěru, samostatnost nebo nezávislost.

K tomuto posunu mohla participantům dopomoci účast na celém cyklu, která je vnitřně posílila a dovedla k tomu věci zkoušet: „...prostě si netroufnu na nějaký věci, protože si říkám, že to nemůžu, že na to nejsem dost chytrá nebo dobrá nebo zkušená... ale ten GLEN je v tomhle trošku jako osvobozující, že ti řekne ‚O nic jako nejde, zkusíš to, vyjde to, nevyjde to. Pojd'me ty věci zkoušet, pojd'me bejt akční, pojd'me ty věci dělat, nejenom o nich mluvit.‘ A vlastně i díky tomu GLENU... že se jako míň bojím. A víc jdu do věcí, ve kterých je nějaká nejistota.“ (Irena).

František vyzdvihl především svou stáž, kde byl sám a sám se musel vyrovnat s mnoha problémy: „Z toho GLENU jsem se vrátil vlastně mnohem vyrovnanější, takovej silnější, určitě dospělejší no, jako v tom nějakym jako seberůstu. Protože to bylo strašně nějakéj iniciační, věc v mém životě to určitě byla, o kterou se vlastně opírám do teď, že mám vlastně nějakou žitou zkušenost sám na sobě a že jsem to vlastně zvládl a překonal ty překážky.“ Stáž, případně další zapojení v zemi HO považovali respondenti za hodně posilující, jelikož se museli vyrovnávat s neznámými podněty, museli sami dělat zodpovědná rozhodnutí, někdy museli převzít iniciativu nebo se naučit ozvat při komunikaci s tandemem či trinom partnery.

František dále v tomto ocenil i další části cyklu, jako byly semináře: „Naučil jsem se minimálně nevzdávat ty věci, protože jsem nenáviděl ten první seminář“, nebo GEA, kdy sám od základů vytvořil celý projekt, a cítil se díky tomu samostatnější, kompetentnější.

Organizace je kód, který označuje měkké dovednosti, jež se respondenti naučili skrze svou účast na GLEN MTC a které je vedly k lepším schopnostem organizace.

Organizačním dovednostem se respondenti naučili především na svých stážích. Te-reza vyprávěla, jak se naučila sama si organizovat čas: „Já jsem si tam byla dost svým pá-

nem... Sama jsem si vymýšlela, co tam budu dělat, sama jsem to jezdila lektorovat a sama jsem to vyhodnocovala. Takže bylo třeba nějaký samoorganizace.“ Lada mezi dovednostmi ze stáže jmenovala také: „...určování si priorit, co je důležitý a co není tak důležitý řešit, že by mi to zbytečně vzalo energii.“

Organizační schopnosti ale získávali respondenti i díky GEA, kde si někteří sami vybudovali svůj projekt. Např. Martina v rámci své GEA zorganizovala sbírku knih pro univerzitu v Etiopii, přičemž do té doby neměla s podobnými aktivitami žádné zkušenosti: *„A bylo fajn ta aktivita, že jsem si říkala tyjo, když člověk, jo, že jsem si takhle zorganizovala a fakt jsem byla překvapená, jak to šlo.“*

Respondenti také v průběhu cyklu získali schopnosti fungovat v méně organizovaném prostředí, což popisuje kód **improvizace a flexibilita**.

Popisovali různé situace ze stáží, ať už z pobytu samotného, či přímo z práce v HO, kde se kvůli nepředpokládaným či pro nás nezvyklým a neznámým podmínkám a situacím naopak naučili flexibilitě a improvizaci: *„Určitě jsem se naučila daleko víc improvizovat... Tím, že třeba nešel internet nebo jsme něco prostě nestíhaly nebo ty výuky bylo hodně, tak jsme vlastně improvizovaly i v tom, že některý metody jsme musely zjednodušit, některý třeba naopak zjistit a tak. Takže určitě improvizace a nějaká flexibilita byly jako dost na denním pořádku“* (Zuzana). Pro Irenu byl impulsem k větší flexibilitě samotný pobyt v kulturně odlišné zemi: *„Prostě seš vystavenej jinejm situacím, než kterejm bys byl vystavenej v Čechách, protože tady to prostě znáš ten systém. Přicházíš do systému, kterež neznáš, a když přijde krize, tak ho musíš hodně rychle poznat a bejt flexibilní. Tak to se určitě do života hodí a to určitě mi GLEN dal.“*

Podobnou zkušenost pak popisovala Tereza ze své GEA: *„Taky jsem se naučila to hodně užívat, že ne všechno muselo bejt takový jako hodně organizovaný a vědět, co přesně bude. Ale nechat trochu volnou ruku tomu průběhu.“*

Kód **komunikace a spolupráce** vystihuje měkké dovednosti a vlastnosti, které si respondenti osvojili na cyklu GLEN a které jim umožňují lépe spolupracovat a komunikovat. Mohlo se jednat o komunikaci jako takovou, komunikaci v týmu, nenásilnou komunikaci apod. Domnívali se, že i tyto schopnosti má rozvíjet GV.

Mnoho se toho naučili v průběhu stáže – ať už při komunikaci s tandem či trinom partnery, s HO či v průběhu práce samotné. Johana popisovala, co se naučila na své stáži, takto: *„...asi vyjednávat s lidma různýho postavení, kulturního zázemí, naučila jsem se tam pracovat v týmu.“* Martina zas vysvětlovala, jak se na stáži museli naučit spolupracovat v trinomu, kdy měli původně různé představy a sehrát se jim trvalo asi měsíc.

František vychvaloval semináře, kde se naučil komunikaci jednak z celého způsobu vedení seminářů: „*Ten první seminář byl úplně jako spíš nějaký vnitřní pocit, že vlastně ty semináře mají nějaký smysl, naučilo mě to víc naslouchat, empatii*“, přičemž řekl, že mu v tomto hodně dalo i sdílení s dalšími účastníky na seminářích. Některé tyto schopnosti dále rozvíjel a hlouběji si uvědomoval i s delším odstupem od účasti na GLENU „*I po tom GLENU ... jsem měl pocit, že najednou musí být nějaká ta konfrontace a musí k něčemu dojít, musíme jim to nějak vnutit tu lásku k bližním. A teďka zpětně si myslím, že naopak cesta vede skrz to pochopení, porozumění a naslouchání.*“

Komunikačním schopnostem se naučili respondenti i díky své GEA: „*Nějak jsem si rozvinula schopnost se bavit třeba s úplně cizíma lidma na návsí, takže překonávat nějaký svoje bariéry bavit se s cizíma lidma*“ (Tereza).

Kritické myšlení a reflexe byly také důležitými dovednostmi, jež se respondenti naučili na GLENU. Považovali ho za důležitou součást celého cyklu.

Mluvili o něm v souvislosti se semináři: „*Ten GLEN je prostě zarámovanej téma seminářema a tím kritickým myšlením, který jsem předtím měla tak jako rozvinutý... [po GLENU] začala jsem víc kriticky přemýšlet o společnosti, o tom, jak se vztahuju ke zbytku světa*“ (Jarmila). Také z tohoto hlediska oceňovali prostor, který na seminářích měli k diskusi a rozvíjení svého názoru.

Rozvíjeli ho i na stážích, například pro Alžbětu byla stěžejní spolupráce s tandem partnerkou: „*Ta sebereflexe a kritické myšlení, nebo ta sebereflexe především, to je spojený s tou zpětnou vazbou. A je to něco, co jsem nejvíc aplikovala a zlepšovala během té stáže, ale díky té spolupráci s tou tandemkou.*“

Kritické myšlení také respondenti považovali za důležitou součást GV. Například Tereza říkala, že podle ní by GV mělo zahrnovat také: „*...kritickej přístup k těm věcem, o kterejch se učí. Takže pokud se učím globální vzdělávání o chudobě, tak zároveň mě to učí kritickej pohled na chudobu.*“

8.4. Témata globálního vzdělávání

Tato kategorie zahrnuje mnoho kódů popisujících různá témata, která respondenti považovali jako spadající do oblasti globálního vzdělávání. Jednotlivé kódy zahrnují postoje a názory respondentů k těmto tématům a reflektují, zda cyklus GLEN přispěl k jejich porozumění těmto tématům, případně v jakých fázích cyklu se dané znalosti dozvěděli.

Kategorie **Témata globálního vzdělávání** zahrnuje kódy:

- Vnímám vztah GV a rozvoje,
- Nevnímám vztah GV a rozvoje,
- Propojenost světa,
- Mocenské struktury a nerovnosti na úrovni jednotlivce,
- Příčiny nerovností na globální úrovni,
- Životní prostředí,
- Poznání místního prostředí a kontextů,
- Kulturní znalosti,
- Stereotypy a předsudky,
- Kritický pohled na média,
- Rozdělování společnosti.

Někteří respondenti **vnímali vztah GV a rozvoje**. Někteří respondenti považovali rozvoj jako jedno z témat GV: „*Já si myslím, že otázka rozvoje je jenom jedno z témat globálního rozvojového vzdělávání, když to řeknu v tom našem hezkém českém názvu. Ale je to jedno hodně úzký téma, stejně jako třeba chudoba... Ale určitě to není jako to gró, kolem kterýho se má globální vzdělávání točit, ten rozvoj*“ (Tereza).

Jiní respondenti se domnívali, že znalost GV, jeho přístupů apod., je důležitá pro všechny rozvojové aktivity, především pro pracovníky v rozvoji. Když takové vzdělání nemají, mohou svými rozhodnutími spíše přispívat k nerovnostem, nebo vytvářet neefektivní projekty rozvojové spolupráce: „*Mě by se jako líbilo, kdyby lidi, který píšou projekty a třeba dělají strategie pro rozvojovou spolupráci tady, tak měli i nějaký základní background tady co se týče jako globálního vzdělávání... Podle mě je to důležitý, aby zrovna tydlety lidi, jako decision makers a tydlety lidi, měli širší povědomí a byli vzdělanější i tímto směrem, kterej není jako jasně daný. Nebo není to automatický, že ty lidi jsou vzdělávaný v těchto kompetencích třeba*“ (Adam).

Kód **nevnímám vztah GV a rozvoje** naopak popisuje, že někteří respondenti tento vztah neuměli vysvětlit, neviděli zde souvislost. Bylo to buď tím, že nad tím nikdy nepřemýšleli: „*...nikdy jsem o tom takhle neuvažovala*“ (Irena); nebo tím, že je považovali za dvě odlišné věci: „*Myslím, že cíle globálního vzdělávání jsou jiný a cíle rozvoje jsou jiný, nebo rozvojový pomoci ...myslím si, že esenciálně jsou to dvě jiný věci*“ (Jan).

Propojenost světa je podle respondentů jedním ze stěžejních témat GV, kdy by GV mělo vést lidi k tomu, ať porozumějí souvislostem ve světě. Mluvili především o propojení ve smyslu, kdy mají činy nebo rozhodnutí v jedné části světa vliv na jinou část světa: „*V podstatě globální vzdělávání bych popsala jako vzdělávání o tématech, který v sobě obsa-*

hujou svět, to znamená přesahují nějaký moje bytí v tomhle místě, ale týkají se té propojenosti se světem okolo a zejména o tom, co má nějaký celosvětový dopad. Takže globální vzdělávání je pro mě o nějakých tématech, co mě propojují se světem, z jakýkoliv oblasti“ (Tereza).

Dále popisovali, že by toto vzdělávání mělo vést lidi k tomu, aby sami chápali svou roli ve světě, dopady svých činů nebo rozhodnutí na jiné části planety. Také sem zahrnovali schopnost vztáhnout se k jiným místům nebo lidem a vidět, že všichni lidé na celém světě řeší stejné problémy jako my: *„...a že tady řešíme stejný věci, jako někde na druhém konci světa“ (Johana).*

Pod kód **mocenské struktury a nerovnosti na úrovni jednotlivce** spadají jakékoliv mocenské vztahy a nerovnosti mezi jednotlivými osobami, včetně jejich vnímání a vnímání různých forem diskriminace. Jedná se především o nerovnosti na základě genderu, barvy kůže, původu, dále vnímání pozice dobrovolníka a porozumění a vnímání intersekcionality. Respondenti se s těmito nerovnostmi seznamovali na seminářích, během stáží a znalosti si prohlubovali i během výkonu GEA. Tyto nerovnosti považují za témata GV a považují je za důležitá: *„Pro mě jsou hodně důležitá... genderová témata. Myslím, že i to je globální téma, protože se dají pozorovat podobný vzorce a podobný rozložení moci na celém světě“ (Lada).*

Tyto znalosti pak pomohly respondentům porozumět své vlastní pozici v rámci různých mocenských vztahů. Alžběta vysvětlovala, jak jí setkání s intersekcionalitou na seminářích pomohlo pochopit svou pozici v různých kontextech.

Nabyté znalosti a porozumění těmto mocenským strukturám pak ovlivňovalo postoje respondentů i po ukončení cyklu GLEN a dále se rozvíjely. Alžběta po své účasti na GLENU také přehodnotila svůj přístup k genderu i k víře, která byla do té doby velkou součástí jejího života:

„V té době [před účastí na GLENU] jsem ještě byla docela věřící katolička... A po GLENU se to jako hodně změnilo v tom, že... jsem o tom vlastně začala hodně kriticky přemýšlet... Ty GLENÍ semináře mi daly dvě nejsilnější poznání. A jedno z toho bylo právě tohleto, víc si uvědomovat ty historický důvody k současnému nastavení světa a jakou roli v tom hrála církev a vůbec ta evropská kultura, založená hodně na katolický nebo křesťanský víře. A druhá věc, která s tím je taky spojená, byl gender a postavení žen ve společnosti a mě samotný, jak vlastně nemůžu být sama sebou ve společnosti, která stojí na základě církve a Bible, jak mě to jako ženu vlastně nerespektuje... Nejdřív jako během GLENU, ty dva tři roky po GLENU, jsem změnila přístup [k víře a církvi], jako ten pocit z toho a stalo se to víc problematický...“

Respondenti různé mocenské vztahy často cítili během svých stáží, kde k nim bylo jako k dobrovolníkům z Evropy přistupováno jinak, ať už při práci v HO nebo během celého pobytu: „*I ty vlastně běloši jsou tam [v Etiopii] docela jako pozitivně přijímaní... takže bylo to takový jako vřelý přijetí často, už jenom tahle odlišnost nám často otvírala dveře... Vlastně jak jsme si skoro přišli takový jako nefér privilegovaní*“ (Martina). Často jim podobná zkušenost pomohla lépe si uvědomit to, jak se různé mocenské struktury liší na základě kultury, jak se v nich sami cítí, a především také na vlastní kůži zažít pozici v rámci těchto vztahů, kterou by si v Evropě nebo v ČR, tedy v domácím kulturním prostředí, nikdy tak neosahali.

Jako privilegium v rámci těchto mocenských struktur respondenti považovali i možnost účastnit se GLENU, jakožto výběrového programu, a studií. Sára vysvětlovala, že tyto příležitosti, které se jí dostaly a na základě kterých si vytvořila určité názory a postoje, považuje za privilegium. Tuto zkušenost vnímali respondenti i jako výhodu v naší české společnosti, kdy jim program pomohl k lepšímu vzdělání.

Také v době rozhovorů někteří respondenti vnímali mocenskou pozici *učitel – žák* ve vzdělávání a *rodič – dítě* ze své nové rodičovské role. Popisovali, že je to pro ně důležité, protože tento přístup pak ovlivňuje děti a studenty, kteří si tento přístup osvojí a budou ho pak třeba v budoucnosti sami někde uplatňovat.

Příčiny nerovností na globální úrovni je kód, který označuje porozumění důvodům, které vytvářely nebo vytvářejí nerovnosti na globální úrovni. Respondenti znali mnoho příčin, proč vznikly a proč se udržují mocenské vztahy ve světě.

Také porozumění těmto příčinám a souvislostem považovali za obsah globálního vzdělávání: toho, jak vznikaly, a co všechno dodnes ovlivňují nebo jak jsou navzájem propojené.

Jmenovali konkrétně historické souvislosti a jejich dopady či pokračování – především kolonialismus a neokolonialismus – ekonomické či obchodní struktury včetně například kontroly přístupu ke zdrojům nebo vzrůstající moci firem, politiku či politické zřízení zemí. František mezi tématy, jimž se podle něj věnuje GV, jmenoval i tyto nerovnosti: „...*ekonomické... sociální a všemi druhy různého kapitálu prostě, symbolického, ekonomického... globální kapitalismus...*“

S těmito tématy se často seznámili na seminářích GLENU. Johana například líčila, jak se na seminářích seznámila s tím, jak tyto struktury ovlivnil právě kolonialismus. Dodala přitom, že do té doby nad rozprostřením moci ve světě v těchto souvislostech nepřemýšlela. František zas pochopil nerovnosti vytvářené nastavením politik a mezinárodního obchodu během RENew: „*No jako vlastně bylo to fascinující, jak až na RENew někdo začne*

vyprávět o tom, proč si vlastně myslí, že ty země jsou tolik ekonomicky nerozvinuté. Co vlastně politicky děláme, špatně. A v tom to bylo, [jméno] mi to vysvětloval na clech a říkal mi, To je super, že my tam implementujeme pomoc, ale těm lidem by třeba nejvíc pomohlo, kdybychom jim tolik nedanili nebo neclili banány, protože si ochraňujem vnitřní trhy, zatímco my rozvážíme s nulovým clem'."

Respondenti se také domnívali, že zodpovědnost při narovnávání těchto nerovností je především na bedrech velkých aktérů (států a korporací), kteří se jí často záměrně vyhýbají, aby si tuto moc udrželi: „Takový to obviňování těch jednotlivců, že si za to teda můžem sami. Že prostě tady máme igelitový pytlíky a že když si člověk koupí tady pytlík, co se dá znova použít, že to jako bude fakt dobrý. To je jako pěkný, akorát že reálně jsou to ty vlády a ty reprezentativní orgány, který jako můžou tlačit na ty velký korporace, takže postavit tu vinu na ty jednotlivce není úplně fér“ (Adam).

Respondenti se také domnívali, že i rozvojová spolupráce, včetně některých projektů mezinárodního dobrovolnictví, mohou být příčiny těchto nerovností nebo vytváření závislostí. Sára ze svých zkušeností ze studií a z GLENU dospěla k závěru, že rozvojová spolupráce je často jen prodlouženou rukou neokolonialismu, nikoliv emancipací.

Životní prostředí popisovali respondenti jako jedno ze stěžejních témat GV. Ve spojitosti s ním hovořili o klimatické změně, biodiverzitě, udržitelném rozvoji, ale i velkochovech nebo o využívání zdrojů: „...pro mě je tam ten velkej zelenej kus, kterej se mi větví do takových těch detailů jako je jakým způsobem se využívají zdroje a převážej se z jednoho místa na druhý“ (Adam). Zároveň říkali, že je toto téma pro ně hodně důležité, a to i aktuálně, jelikož ho vnímají jako velkou hrozbu pro lidi i celou planetu: „Ted'ka hodně vnímám téma, jak jako spolu můžou lidi nějak existovat a jak najít nějakou globální systém, kterej bude udržitelný a kterej nám umožní nezpůsobit tak velkou klimatickou změnu, přežít ji. A kterej nám umožní, abychom předešli tomu velkému vymírání – at' už druhů jiných nebo lidí... Ale téma hledání vůbec nějakýho způsobu, jak spolu můžou lidi na té planetě existovat, aniž by ji úplně zničili a aniž by zničili sami sebe“ (Tereza).

O environmentálních problémech se respondenti naučili i na seminářích GLENU: „Myslím si, že jsme to dělali opravdu ve smyslu třeba produkce masa na planetu, tak to je environmentální záležitost (Marie), byť někteří respondenti přítomnost tohoto tématu nevnímali na seminářích silně: „Environmentální otázky, na který si už nepamatuju, jestli jsme tam měli nějakou speciální session, ale tím, že to bylo ho přítomný v celý tý organizaci a ten tým to řešil, tak... jsem nad tím taky přemýšlela“ (Lada).

Environmentální otázky pak vnímali na různých zahraničních stážích nebo projektech, včetně GLENU: „Já i skrze nějaký stáže jsem si uvědomil i ty dopady na životní prostředí,

skrze létání, turismus, co to všechno dělá s těmi místy“ (František). Sára zas popisovala, že na své stáží vnímala, jakou má spotřebu plastů, jelikož neměla možnost volby.

Poznání místního prostředí a kontextů je kód, který označuje zkušenosti a znalosti respondentů o zemi výkonu stáže. Jedná se o poznání a pochopení faktorů, kontextů a souvislostí, které ovlivňují každodenní životy místních lidí; konkrétně jak v těchto zemích vypadá zdravotnictví, školství, bezpečnostní situace, zemědělství nebo přístup k půdě, jak fungují místní organizace nebo sociální, přírodní či politické faktory.

Zde respondenti vycházejí výhradně ze svých zkušeností ze stáží, ať už z pobytu jako takového, ze spolupráce v HO nebo z hovorů s místními. Pro pochopení těchto souvislostí či charakteristik místního prostředí byly tedy stáže stěžejní součástí cyklu.

Např. Zuzana vyprávěla, že díky pobytu v Barmě pochopila, jaký mají místní lidé přístup k odpadům a proč: *„To jsem hrozně prostě nechápala v tý Barmě, že lidi jsou jako schopný to hodit za barák nebo na ulici nebo tak. A vlastně jsem si pak uvědomila, že oni všechen ten materiál měli z bio rozkladatelných zdrojů. Takže když zahodili prostě šlupku od banánů, nebo bambusový listy, tak se to prostě za tejdenn rozložilo. A teďko s tím, že tam maj všechno z polystyrénu a všechno si můžou vzít s sebou, tak jim to ale nikdo neřek. Takže vlastně jsem jim to přestala mít za zlý, to, že tam chybí nějaká tahleta část, kdy my si tady říkáme s dětma ‚Hele, plast se rozloží za tisíc let‘, ale on jim to tam vlastně fakt nikdo jako neřek.“*

Skrze svůj pobyt poznali, jaké to je žít ve stejných podmínkách, jako žijí mnozí místní obyvatelé: *„Žili jsme tam v takových jako hodně základních podmínkách, neměli jsme tu elektřinu a internet“* (Johana). Svědčili o tom, že se na vlastní oči setkali s chudobou, ale třeba i s problémy, kterým místní lidé čelí. Martina vzpomínala *„...jaký mají vlastně [místní lidé] životní možnosti, třeba aby se někam dopravovali nebo aby mohli vycestovat ze země, tak se musejí jako úplně extrémně snažit.“*

Viděli, jak místní lidé žijí, čím se živí. Někdy si díky své zkušenosti lépe uvědomili i to, jak žijeme my v Evropě, a že to není automatické: *„Obecně třeba setkání s jiným systémem, kde vim, že žejo máme u nás oporu v právním státě a víru v nějakou spravedlnost. A tam to tak prostě úplně není... A že člověk se tam jako nedomůže vždycky nějaký spravedlnosti... že jsem si až s touhle zkušeností třeba uvědomila, že žijem v právním státě, kterej jakž takž jako funguje, a ne všude na světě to tak je“* (Martina).

A pochopitelně kromě vlastní práce a fungování HO poznali kontext její práce a jejího nejbližšího okolí – což se odvíjelo i od zaměření stáže – zda pracovali v zemědělství, školství atp. Marie pracovala v organizaci věnující se vzdělávání a skrze svou práci se naučila, jakým problémům mohou čelit místní ženy: *„Takže [název organizace] mělo více výu-*

kových programů, které pomáhaly těm holkám, aby nebyly úplně semlety tím svým osudem. A buď tím, že poskytovalo program mladým matkám, kterým následoval ty školní osnovy střední školy, aby ony mohly jít ke státní maturitě, anebo měl nějaké praktické programy pro holky typu kadeřnice, nebo nějaké IT skills, aby si mohly najít práci v nějakém konkrétním oboru. Protože jinak by byly dost ohrožené tím, že skončí třeba jako holky pracující v baru ve slumu, kde by byly ohrožené nějakým sexuálním či jiným obtěžováním.“

Kulturní znalosti byly dalším silným aspektem, jež si respondenti z cyklu GLEN odnesli. Multikulturalismus, interkulturní znalosti nebo kulturní identitu považovali za důležitý obsah GV. Pro některé respondenty pak tyto znalosti nebo dovednosti byly důležité v každodenním životě, kdy např. navázali vztahy s lidmi z odlišných kultur.

S tématy se seznámili na seminářích, ale intenzivně je prožívali během svých stáží: *„Na těch seminářích to bylo spíš teoretický nebo informativní, ale v tý Barmě rozhodně jo, jako každodenně v podstatě, v běžnejch situacích i při tom cestování“* (Zuzana).

Na stážích poznali, jak moc se různé kultury od sebe liší, spolu s chováním a hodnotami lidí, přičemž pro ně tato setkání nebyla vždy snadná: *„To jsem si uvědomila až zpětně při návratu, že to na mě úplně padlo jako, to, jak to bylo vyčerpávající, jak jsme se tam neustále snažili s tím vyrovnávat a čelit tomu a zatínat zuby. Protože někdy toho bylo, třeba tý pozornosti, jako příliš. Ty lidi nectili jako nějaký soukromí, hranice“* (Johana). Respondenti se setkávali také s jiným zacházením s časem a plánováním, s tím, jak mnoho věcí v těchto zemích funguje na osobních vazbách. Dále poznávali místní hudbu, náboženství, zvyky, jiný přístup k rolím mužů a žen. Mnoho těchto zkušeností bylo i díky samotné práci v HO – například zmíněné plánování práce.

Na seminářích i na stážích poznali respondenti i kulturní rozdíly napříč Evropou, včetně například rozdílných přístupů ke globálnímu vzdělávání nebo k tématům, jež se na seminářích probíraly. Na stážích to bylo především skrze komunikaci s tandem partnery či trinomy, ale občas i skrze setkání s dobrovolníky nebo turisty z jiných částí Evropy. Jan se díky seminářům naučil, jak důležitá je pro lidi z různých evropských států jejich historická zkušenost vzhledem k tématům, probíraných na seminářích: *„Lidi z těch malejch národů, jako je třeba Česko, tak Polsko není malej národ, ale je to taky země, o kterou se hodně prostě lidi prali, nebo lidi z Pobaltí, tak oni mají pocit, že oni jsou vlastně taky obětí nějakýho kolonialismu a teď jako nerozumí, proč by se měli cítit provinile za nějakou koloniální minulost nějakých větších států. A tohle pro mě bylo asi strašně zajímavý zjištění, možná vlastně jeden z největších objevů.“*

Důležitým také bylo pro respondenty uvědomění si vlastní kultury a kulturní identity díky střetu s jinou kulturou, a zároveň nepřenositelnosti kulturně daných hodnot. Pro

Jarmilu bylo jedním z nejsilnějších poznatků ze své stáže právě toto uvědomění „...*vlastní identity ve chvíli, kdy je člověk v zahraničí a vnímá ty věci, který nejsou nějak pevně daný. A je to vlastně způsobený mojí výchovou, kulturou...*“ Někdy u respondentů k tomuto uvědomění docházelo i po návratu do ČR při zpětném střetu s vlastní kulturou, přičemž mohlo vést i k pochopení důležitosti kultury pro nás a naši společnost.

Stereotypy a předsudky a práci s nimi považovali respondenti za další důležité téma GV. Své vědomosti o stereotypch a předsudcích si mnoho respondentů osvojilo na seminářích, kde se s nimi záměrně pracovalo. Respondenti také vyprávěli, jak jim vědomá práce se stereotypy a předsudky na seminářích pomohla je lépe vnímat: „*Fakt jsem ty věci jako neznala, že mi to jako otevřelo oči v tom, ty stereotypy. I jsem narážela na vlastní stereotypy... jsem je [stereotypy] i vnímala jako hodně u sebe, kde jsou a teď to třeba vnímám hodně u jiných lidí. A taky vidím, že když nemají tu sebezkušenost, tak je vlastně těžký se jich třeba zbavit, jo, nebo je nemít*“ (Martina). Vnímali i stereotypy mezi zeměmi jednotlivých VO v rámci GLENU: „*To si vlastně docela silně vybavuju, jaký stereotypy měli o nás o Česích třeba někteří Němci, že jsme měli dlouhý debaty*“ (Tereza).

I během stáží vnímali, jaké stereotypy měli oni sami (účastníci GLENU) o zemích globálního jihu, nebo o lidech ze země HO a naopak. Např. Marie se s nimi na své stáži seznamovala skrze diskuse s místními: „*Jak jsem se tam skamarádila s jednou holkou z Demokratické republiky Kongo... A zatímco já jsem jí říkala předsudky, jaké mají Evropané vůči Afričanům, tak ona mi říkala předsudky, jaké mají Afričani vůči Evropanům. Anebo i ty holky z té neziskovky, pro kterou jsem pracovala, jak fakt viděly tu Evropu jako ráj na zemi.*“

Pro některé respondenty pak byla pro lepší uvědomění si stereotypů a práce s nimi důležitá i jejich GEA. Zuzana vyprávěla, jak na své GEA hodně pracovala se stereotypy, což jí pomohlo se v tématu posunout a více ho vnímat: „*Třeba právě různý tlumočení těch předsudků nebo těch stereotypních označení, nebo zjednodušování reality, to vždycky úplně vystartuju a nějak nevím úplně, jak na to reagovat teďko (smích) diplomatickou cestou.*“

Kritický pohled na média je kód, který vypovídá o tom, že si respondenti uvědomují roli médií při zobrazování reality, důležitost interpretace faktů či dění, jakou roli hrají i v reprezentaci jednotlivých témat či dění z různých oblastí světa.

Často se s tímto tématem setkali na seminářích GLENU, někteří poprvé: „*To bylo vlastně poprvé, kdy jsem se s tím tématem setkala – média, manipulace, komunikace, třeba i to, jak stereotypy se komunikují ...určitý témata* (Johana). Ze seminářů si dále odnesli znalosti mediální etiky, kdy se sami naučili, jak reportovat, jak fotit atp.

Vnímali, jak důležitou roli mohou hrát média při reprodukci stereotypů. František vyprávěl, jak se s tímto tématem setkával i během své stáže a v ČR, uváděl to na příkladu reprodukce stereotypů mezi lidmi různého původu či barvy kůže: „*Otevřeš prostě keňský noviny, všichni bílí jsou tam úspěšný boháči prostě, něco někde vynalezli, někde otvíraj nějakou novou fabriku anebo ti někde dávaj šek jako. A tak v tomhle kontextu je to prostě nevyhnutelný. To je stejně nevyhnutelný, jako že my máme pocit, že všichni černí jsou chudí. Protože zase otevřem tydle noviny a všichni černí jsou tam chudí. Jdeš do kina a všichni černí jsou tam jako ti piráti, Somálci.*“

V době konání rozhovorů pak respondenti vnímali velkou roli dezinformací a hoaxů a jejich souvislost se ztrátou orientace lidí ve světě: „*Myslím, že to kritický myšlení hodně ovlivňuje to, jak přistupujeme ke světu, jak si svět interpretujeme... Myslím, že jako v době, kdy jsme tak hrozně zahlcený informacema, možnostma, spousta lidí se jako cítí ztracená v tom, co se jako dneska děje, tak je to pořád takový jako způsob, jak si udržet zdravěj rozum nebo vlastní názor a nenechat se zmanipulovat, podvést nebo obelhat*“ (Johana).

Zamýšleli se nad tím, nakolik média zviditelňují určité otázky a nakolik jsou ve skutečnosti závažné: „*Že přesně nevíš, na kolik jsou ty věci závažný a nakolik jsou závažný jenom tím, že o nich píšeme, že jsou závažný. Tak tohle jsou nějaký věci, který mě zajímaj a trápěj. To, na kolik musíš nějakou věc vyhajpovat, udělat z ní téma a pak vlastně ztrácí ty kontury*“ (Irena). Toto respondenty často trápilo v otázkách změn klimatu a životního prostředí, které byly v roce konání rozhovorů v médiích velice viditelné. Taktéž často jejich změny v životním stylu směrem k udržitelnosti, vycházely z viditelnosti těchto témat ve veřejném prostoru.

Kritický náhled na zprávy a články, které sledovali, si respondenti udrželi dlouhodobě. Více si také uvědomovali, že obsah médií se odvíjí i od jejich zdrojů. Cíleně proto vyhledávali i zdroje jiné, aby získali i odlišnou perspektivu. Také nad obsahem zpráv více přemýšleli a snažili se dohlédnout i kontext či příčiny, které ve zprávách nemusí být obsaženy.

Rozdělování společnosti je téma, které respondenti aktuálně vnímali jako globální, nejčastěji hovořili o české společnosti: „*Jak to, že my, přestože ty hodnoty máme sdílené, jako pravda, spravedlnost, láska atd., tak se ta společnost neustále rozděluje a polarizuje, jak to, že dochází k tak obrovskému nepochopení? Jak to, že furt tady existují totální stereotypy o nějakých dalších skupinách obyvatel? To nutně nejsou Romové, to nutně nejsou sociálně vyloučení, ale jsou to třeba i xenofobové, rasisti, voliči SPD, prostě cokoliv*“ (František).

V tomto kontextu respondenti vysvětlovali i příčiny, které spatřovali v rozdělování české společnosti: vliv médií, politiky a populismu: „*Je tady masáž médiama, že tady padá spousta polo-demokratickejš systémů do diktatur že jo a tak... Prostě je to nějakěj jakoby*

populismus... co je spojený: kritický myšlení, fake news, populismus“ (Adam). Konkrétně média a jejich roli v zobrazování různých globálních problémů nebo jevů pak popisuje předcházející kód *kritický pohled na média*.

8.5. Rozvoj a mezinárodní dobrovolnictví v rozvoji

Tato kategorie shrnuje vnímání účastníků problematiky rozvoje a rozvojové spolupráce, jejich přínosů i negativních dopadů, příkladů dobré a špatné praxe. Dále popisuje vnímání různých mocenských vztahů, které respondenti vnímali ve vztahu k rozvoji a také jejich vnímání konkrétních termínů.

Kategorie **Rozvoj a mezinárodní dobrovolnictví v rozvoji** zahrnuje kódy:

- Umělé rozdělení zemí,
- Mocenský vztah mezi zeměmi globálního jihu a severu,
- Odmítnutí modernizace v rozvoji,
- Vnímání rozvoje v kvalitě,
- Partnerství a spolupráce,
- Rozvoj přispívající komunitě,
- Vytváření závislostí,
- Neudržitelnost projektů mezinárodního dobrovolnictví,
- Připravenost na mezinárodní dobrovolnictví,
- Dostupnost mezinárodního dobrovolnictví.

Kód **umělé rozdělení zemí** vypovídá o tom, že respondenti vnímali dichotomické rozdělování zemí mezi rozvojové a rozvinuté či mezi země globálního jihu a země globálního severu. Konstatovali, že to neodpovídá realitě těchto zemí a ignoruje odlišnosti a různorodost zemí globálního jihu: „*Protože se můžeme bavit konkrétně o Moldavsku, konkrétně o Ukrajině a prostě pojmenovat ty problémy, který tam jsou. Ty problémy jsou v něčem dost podobný problémům... nějakým africkým zemím... ale zároveň jsou hodně jiný, že jo. Jsou tam nějaký spojující prvky, ale těch prvků, který jsou odlišný, je třeba mnohem víc. A my to prostě potřebujeme nasypat do nějaký škatulky, protože se tady bavíme tady o těch prvcích. Tak je to takovej šuplík“* (Irena). Někteří respondenti vyslovili jasný nesouhlas s takovýmto rozdělováním nesourodých zemí pod jeden název, další se ptali, které země by vůbec pod označení země globálního jihu zařadili a které ne – právě kvůli tomu, že vnímali jejich značnou heterogenitu.

Vyzdvihovali například fakt, že označení země globálního jihu neodpovídá tomu, kde se tyto země nacházejí: „*Že chápu, že země globálního jihu spíš jako odkazuje na nějaké jih a že rozvojové země nejsou jenom na jihu*“ (Martina).

Vnímali i jazykové zabarvení různých označení pro země globálního jihu: „*Pro mě je to označení nejasný. Já chápu, že jim musíme vždycky nějak říkat. A potom to slovo začne bejt jako pejorativní, tak se vymyslí jiný a říká se jim jinak, jo. Říkalo se jim, že jo, země třetího světa, pak to začlo bejt pejorativní, tak se jim říkalo rozvojové země, to začalo bejt pejorativní, tak se jim říká země globálního jihu... A to jsou vlastně nějaký nálepky, který nějakou chvíli držeš a pak prostě spadnou*“ (Irena).

Respondenti dále vnímali **mocenský vztah mezi zeměmi globálního jihu a severu**. Poukazovali i na jazykovou stránku některých pojmů – například pojmů rozvojové a rozvinuté země: „*...rozvojové země, což si myslím, že hodně spojujem, zejména v tom českým diskurzu, s nějakým vztahama nadřazenosti podřazenosti*“ (Lada). Také uváděli, že i tyto pojmy vznikají z pozice moci od globálně silnějších států: „*Například ten Vietnam my označíme za zemi globálního jihu. Ale to sebevnímání, jejich percepce je jiná. A tohle to mi přijde, že pokulhává na tom, že se to používá především v zemích globálního severu, tadyto označení*“ (Sára). Sára dále rozvedla, že jakousi hierarchii mezi státy vytváříme právě i na základě pojmů a norem. Některým respondentům nezáleželo na tom, jaký název pro země globálního jihu použijeme, vnímali stále stejnou nerovnost. Jiní pak viděli menší nerovnost v názvu země globálního jihu, kde již jazyková nerovnost není tak silná: „*[termín země globálního jihu vnímám] rozhodně jako konotaci, kterou to vyvolává je spíš právě k tomu partnerství. A to mi přijde příznivější*“ (Zuzana). Někteří respondenti se přitom s termíny globální jih a sever seznámili právě na GLENU.

Vnímali fakticky mocenský vztah mezi zeměmi globálního severu a jihu, kdy první jmenované profitují na úkor druhých jmenovaných: „*Můžeme mluvit o nějaký množině zemí, kterou právě spojuje nějaká jako, to, že prostě doplácí na tu globální soutěž, jo, o zdroje. Nějak jako nespravedlivě*“ (Irena). Uváděli i to, že tím pádem nemůže být nikdy rozvoj dostupný všem. Tento fakt viděli i v rozvojové spolupráci či mezinárodním dobrovolnictví v rozvojových zemích.

Z výpovědí respondentů taktéž vyplývalo jejich **odmítnutí modernizace v rozvoji**. Poukazovali na to, že rozvoj je často založený na ekonomickém prospěchu zemí a obecně na teorii, že všechny země by na své cestě za rozvojem měly následovat stejný vzorec. De facto tedy popisovali znaky modernizační teorie v rozvoji, proti které se ale zároveň jasně vymezovali: „*Přijde mi, že ten rozvoj je pořád ještě nahlížen tak, že tady je nějaký vzorec, ke*

kterému se snažíme rozvíjet všechny státy světa... Jsou tady země nebo oblasti, který jsou ty vzorový, a podle jejich vzoru se teda snažíme rozvíjet ten zbytek, protože je tady nějaká představa, že tohle je nejlepší způsob a že to takhle funguje. Ale říkám, tohle si myslím, že je nějaká představa a neznamena to, že s tím souhlasím“ (Alžběta). Někteří respondenti to uváděli na konkrétních příkladech. František popisoval postoje zemí globálního severu ke stejným událostem na základě toho, zda se dějí v dalších zemích globálního severu, nebo v zemích globálního jihu: „Když to zase vztáhnou k té [rozvojové] pomoci, oni ti Brazilci fakt to berou, že co jim máme kecat do jejich deštných pralesů, když my jsme si ty svoje vypálili. A je to vlastně fakt legitimní. A je pravda, že sibiřský lesy hoří jako už delší dobu a nám to jako nepřišlo tolik, že do toho musíme mluvit, a najednou máme mnohem větší sentiment s těma brazilskými. A oni to fakt berou jako obrovský vměšování do jejich vnitřních záležitostí“ (František). Vycházel přitom i ze znalostí ze semináře, kde se setkal s názorem, že není spravedlivé chtít zasahovat do rozvoje jiných zemí, když naše společnosti se rozvíjely zcela stejně – například oním vypálením lesů.

Modernizaci vnímali i na jazykové úrovni, kdy označení „rozvojové“ a „rozvinuté“ země vypovídá o tom, že rozvojové se ještě mají rozvíjet, na rozdíl od rozvinutých.

Konkrétně pak respondenti poukazovali na vyzdvihování ekonomického rozvoje: „A jako vnímám negativně, že se to v minulosti hodně vázalo na ten ekonomický rozvoj a spousta lidí to pořád tak vnímá, spousta politiků“ (Johana). Poukazovali také na fakt, že takový rozvoj může fungovat jen na úkor rozvoje sociálního nebo udržitelnosti a environmentální kapacity planety: „Já si myslím, že rozvoj v téhle době je jako ta teorie toho spásajícího se stáda krav, který se pasou na tý louce a ty jedinci se toho snaží spát co nejvíc. Ale vlastně časem si to spasou celý“ (Jarmila).

Naopak to, jak by si někteří respondenti představovali rozvoj a co pro ně rozvoj znamená, popisuje kód **vnímání rozvoje v kvalitě**. Mluvili o rozvoji jako o procesu změny, která by měla společnosti přinést nějaké kvalitativní zlepšení: „Je to změna v nějaký kvalitě... Kvantitativní zvětšování něčeho pro mě jako není rozvoj. Já tam jako chápu, že když toho bude dvakrát tolik, tak pro mě to nemusí být rozvoj“ (Adam). Podobně rozvoj definovala i Lada: „...spíš to vidím jako nějaký proces právě reflexe a vyhodnocování toho, jestli to, co děláme, tak přispívá někomu, tý společnosti, anebo nepřispívá. A možná i přizpůsobování se změnám bych viděla jako součást rozvoje.“

Další respondenti pak rozvoj popsali více konkrétně – ale vycházeli z předpokladu, aby vedl ke kvalitnímu životu – ať už se jednalo o lidská práva, růst životní úrovně, nebo i duchovní rozvoj. Johana by si mezinárodní rozvoj ideálně představovala jako situaci „za který jsou naplňovaný základní lidský potřeby, práva“, František poznamenal, že „Pro mě

rozvoj znamená i třeba bohatá kultura“.

Další dobrou praxi v rozvoji viděli respondenti jako **rozvoj přispívající komunitě**. Vypovídali o tom, že rozvojová spolupráce či mezinárodní dobrovolnictví by mělo přispívat a pomáhat HO nebo místní komunitě. Rozvojové projekty, které komunitě nepřispívají, respondenti nepodporovali.

Dobře nastavené rozvojové projekty by tedy podle respondentů měly vycházet z potřeb komunity, ať už se jedná o rozvojovou spolupráci, nebo mezinárodní dobrovolnictví v rozvoji. Projekty, které do komunity přináší někdo z venku, ze shora, či z jiné struktury, považují za neplodné a neživotaschopné, jelikož se nehodí do místního kontextu a místní lidé si je nevezmou za své. Irena popisovala, jak se s právě s takovým přístupem k rozvoji seznámila na GLENU: *„Mně se moc líbí ty projekty, kde se – což je třeba to, co jsem si vzala z GLENU – kde se nějak rozvíjí ta komunita. A ta komunita potom zlepšuje ten život v tom svém místě. Ale vlastně to tam jde zevnitř, nepřines to tam nikdo zvenku. Nebo tam přinese know-how někdo zvenku, protože když si to ty lidi nevezmou za své, tak to prostě nedělaj pořádně“.*

Z vlastní zkušenosti ze stáží GLENU popisovali respondenti situace, kdy jim nepřipadalo, že by jejich práce přispívala komunitě. Buď jim přišlo, že jejich práce nebyla oceňovaná, či že neměla reálný smysl či dopady. Nebo, jak popisoval např. František, byli svědky toho, jak kvůli dobrovolníkům přišli místní zaměstnanci organizace o práci: *„Anebo naopak to vypadá, že za dobrovolníka někdo přestane dělat svou práci třeba. V tom [název organizace] to bylo takhle. [Jméno dobrovolnice] přijela a učitelka přestala učit.“* Dále vyprávěli i o projektech, které vytvářejí v komunitě nerovnosti. Někdy opět vycházeli ze svojí zkušenosti ze stáže GLENU, kde viděli, že samotná přítomnost dobrovolníků, nebo kapitál, který přinášeli do své organizace (případně známým či rodině této organizace), vytváří nerovnosti v rámci celé komunity.

Zároveň vysvětlovali, že mnoho projektů IVS ve skutečnosti nepřispívá HO, jelikož se zaměřují na potřeby dobrovolníků. Takové formy dobrovolnictví, takzvaný *voluntourism*, také odsuzovali.

Ze svých stáží měli někteří respondenti dobré zkušenosti, kde viděli, že jejich HO vítá dobrovolníky a reálně je jejich práce přínosná: *„Ta motivace [mojí hostující organizace] byla podle mě hlavně fakt dotáhnout člověka, který má nějaké schopnosti a který bude schopný je v něco přetavit. Že zrovna to [název organizace] fakt potřebovalo udělat ty webovky a nikdo z těch lidí úplně nevěděl, jak na to... Ale myslím si, že fakt jako primárně ta motivace toho ředitele [název organizace] byla tam dotáhnout lidi, kteří něco umí, kteří jsou schopni tu organizaci posunout dále“* (Marie).

Respondenti nepovažovali za vhodný takový rozvoj, který nevychází z potřeb a znalostí místních lidí i kvůli tomu, aby nepodceňoval schopnosti místních a nezraňoval jejich důstojnost.

V neposlední řadě respondenti oceňovali humanitární spolupráci nebo třeba rozvojové projekty nebo dobrovolnictví v mírotvorných procesech, které mají ze své podstaty jinou povahu, ale rovněž pomáhají místním lidem či místnímu prostředí.

Respondenti také pozitivně vnímali formy rozvoje či mezinárodního dobrovolnictví založené na **partnerství a spolupráci**. Adam řekl o mezinárodním dobrovolnictví: *„Je hezký, když se lidi z různých kultur potkají, i jen tak, a ještě u toho pracují. Tak je super, pokud tam je nějaký tenhle čistší a širší záměr, který do toho přidává to opravdové partnerství a spolupráci. Že já se tady jedu naučit a do toho vás jedu podpořit, tak to je jako super.“* V mezinárodním dobrovolnictví pak vnímali jako oboustranný přínos kulturní výměny, kdy mnozí respondenti vycházeli ze svých vlastních zkušeností ze stáže, kde se o zdejší kulturu naučili oni a zároveň považovali za motivaci, nebo jednu z motivací svých HO právě kulturní výměnu.

Co se týká mezinárodního dobrovolnictví, respondenti vnímali negativně, když z něj benefitují pouze dobrovolníci, a ne HO či hostující komunity. Podobně vyzdvihovali rozvojové projekty založené na partnerství a spolupráci, kde plynou přínosy všem zúčastněným stranám.

Partnerství a spolupráci vnímali respondenti také jako důležitý aspekt GV. To by mělo podle nich vést k partnerství a spolupráci při narovnávání nerovností, především globálního charakteru: *„Vnímám to určitě v tom smyslu, že [globální vzdělávání] podporuje to partnerství, nebo že tam vlastně máš prostor pro to, promyslet ty souvislosti a uvažovat v těch partnerských konotacích spíš než v těch silových a spíš než v tom rozdělení ty moci“* (Zuzana). František dodal, že by GV mělo vést k takové spolupráci, kdy se země různých koutů světa od sebe navzájem učí, předávají si dobrou praxi: *„Že to, že jsme globální vesnice, nutně neznamená, že si tady předáváme olovnatý kal, kudy teče jedna řeka, ale zároveň my se můžeme propojovat a zároveň si můžeme předávat příklady dobré praxe. My se i z jiných zemí ty věci můžeme učit.“*

Respondenti si však také uvědomovali, že různé formy rozvojových projektů, mezinárodního dobrovolnictví v rozvoji nebo i mezinárodní obchod mohou vést k **vytváření závislosti** a udržovat tak slabší aktéry ve stejných pozicích.

František popisoval, jak mezinárodní obchod vytváří závislosti, které brání rozvoji: *„My si koupíme dvě trička ... a zároveň to má ekonomické dopady, že oni jsou závislí na exportu levného zboží, takže se zase společnost nikam dál jako nerozvíjí.“*

Respondenti také mluvili o závislostech, které vytváří projekty rozvojové spolupráce, Johana například popisovala vlastní zkušenosti, kde různé místní organizace po opuštění donory neudržely svou aktivitu: *„Setkala jsem se tam na vlastní oči s rozvojovými projekty, který naprostá většina, 80–90 % z nich, po opuštění donory nebo těmi lidmi kteří je prováděli, tak nefungovaly.“*

Dále respondenti popisovali, jakým způsobem může mezinárodní rozvoj a mezinárodní dobrovolnictví vytvářet závislosti tím, že se místní lidé či organizace učí využívat pomoci či takovéto spolupráce, na místo toho, aby si pomohli sami. Vytváří se tedy závislosti na penězích a dalším dovezeném kapitálu, včetně práce dobrovolníků. Marie rozlišuje více forem mezinárodního dobrovolnictví a formy mezinárodního dobrovolnictví vedoucí k závislostem takto: *„...Anebo kde to [mezinárodní dobrovolnictví] ještě víc podpoří tu závislost jihu na severu v tom, že namísto toho, aby lidi rozvíjeli své vlastní schopnosti, tak čekají na to, až jim někdo pomůže nebo pošle peníze shůry, a ještě jsou schopni toho využívat.“*

Respondenti měli vlastní zkušenosti s takovýmto přístupem místních lidí či organizací i ze svých GLENích stáží: *„Ten GLEN je pro ně [místní lidi a organizace] vnímanej trochu jako zdroj peněz, jo. Přestože ty jim žádný peníze nevezdeš, tak prostě musíš bydlet u týhle pani, protože prostě tam je ten volnej byt. Že prostě ti úplně šíleně napálí cenu za ten byt“* (Irena). Zároveň riziko vytváření závislostí viděli už jen z přítomnosti cizinců v zemích globálního jihu, kde mnozí dobrovolníci nebo turisté dávají místním peníze či věci a ti je pak očekávají od každého cizince.

Lada ze své zkušenosti při dalším zapojení do INEXu poukazovala na to, že z tohoto hlediska vnímá jako slabinu celého programu výběr HO, kdy se mu nevěnuje dostatečná pozornost. Může tak snadno dojít k navázání spolupráce s HO, které se chtějí hlavně obohatit: *„...jsem zažila různé situace od toho, že to chce organizace využít pro vlastní zisk... Jako to je asi největší slabina GLEnu, že prostě tím, jak je to takovej nízkoprahovej program pro ty organizace, že nemusej splnit žádný požadavky, jenom pošlou velmi jednoduchou žádost, ze který se nic nepozná, a pak je to jenom o náhodě, jestli to bude dobrý nebo špatný.“*

Neudržitelnost projektů mezinárodního dobrovolnictví je dalším kódem, který popisuje nevhodnou praxi mezinárodního dobrovolnictví v rozvoji. Podle respondentů tato neudržitelnost vychází ze dvou věcí: že HO nemají dlouhodobé plány a vize a že práce dobrovolníků nevychází z potřeb organizace, nýbrž z potřeb dobrovolníků.

Například Jan mluvil o tomto problému i ve spojitosti s komercializací meziná-

rodního dobrovolnictví, které se zaměřuje především na potřeby dobrovolníků: „...A to je podle mě trochu problém taky tadytěch programů, že ten trh je tam ‚přesycenější‘ a že je jako strašně málo projektů, který by byly udržitelný. Že zkrátka pak ten muzungu¹² jede prostě domu, odškrtně si to, co tam jako má, a ten projekt umře. Ale ne proto, že by byl houpej, ale kvůli tomu, že jsou tam jiný muzungu a dělají jiný cool věci...“

František pak doplnil onu nesystematičnost ze stran HO, která taky vede k neudržitelnosti jejich projektů: „A myslím si, že [hostující organizace] často nemaj ty návazný programy pro ně [dobrovolníky], není s nima nějaká systematická práce s těma dobrovolníkama, natož udržitelná. Že tu udržitelnost dělá to, že tam každej rok přijede ten dobrovolník, ale to není udržitelnost vlastně.“

Respondenti líčili i z vlastní zkušenosti ze svých stáží GLENU, kdy jim přišlo, že na jejich práci už nikdo a nic nenaváže, a byli smutní, že jejich práce možná přišla vniveč: „Tam byla pak na konci trošku deziluze, že jsme vypracovali takovej jako projekt ... jsme to nějak odprezentovali někde, na nějaký univerzitě nebo před nějakou takovou odbornou veřejností a pak vlastně jak jsme měli odjíždět, a bylo tam hodně to, že jsem si říkala, co s tím dál bude. A věděli jsme, že jsme vypracovali, byla to nějaká jako idea, ale že už tam není nikdo, kdo by nějak dotahoval ty věci do konce. A říkali jsme si, jestli to vůbec bude někdo číst nebo na to naváže“ (Martina).

Pro dobrý průběh a smysl mezinárodního dobrovolnictví viděli respondenti jako nezbytnou dobrou **přípravenost na mezinárodní dobrovolnictví**, a to ze strany dobrovolníků i HO. Pro dobrý průběh IVS by podle respondentů měly být HO i dobrovolníci připraveni, co se týká očekávání, motivace a teoretické přípravy, a tedy i porozumění danému programu a jeho cílům.

Respondenti vycházeli z vlastních zkušeností z GLENU, kdy např. viděli, že spolupráce dobrovolníků s HO, které jsou součástí GLENU již delší dobu, funguje podstatně lépe. Připisovali tomu právě i to, že tyto organizace vědí, co mohou od dobrovolníků očekávat a umějí s nimi pracovat. Na malou připravenost HO přitom může mít vliv i nedostatečná komunikace a organizace s VO, jako tomu bylo v případě Sáry: „V mém případě to bylo ještě vyostřenější tím, že došlo k několika komunikačním šumům... Chyběla dostatečná komunikace mezi GLENem a tou hostitelskou organizací. My jsme byly první účastnice, nebo dobrovolnice tady u té organizace.... Po tom, co jsme tam dorazily, tak nám bylo řečeno, že vlastně nemáme tadyto zemědělský vzdělání, který by oni potřebovali... tak nám nepřímou řekli, že nás nepotřebují, ale že nás přidělí nějaké jiné organizaci.“ Sára dále pokračovala, že se domnívá,

¹² Muzungu, nebo také mzungu, je slovo pocházející z jazyka Bantu, které označuje lidi bílé pleti.

že mnohdy HO nejsou dostatečně připravené na dobrovolníky z GLENU, protože nerozumí cílům a prostředkům tohoto programu.

Jako důležitou pro dobrý průběh IVS a dlouhodobé výsledky IVS považovali respondenti i připravenost dobrovolníků, což opět připisují i VO – konkrétně tomu, jak mezinárodní dobrovolnictví komunikují a jaké programy nabízí. Jan popsal svůj pohled na špatnou praxi VO následujícími slovy: *„Lidi fakt jezdí jako dobrovolničtí a vlastně si zaplatí takhle půlroční zájezd... Ona ta agentura to nějak přežvejká, dají tam nějaký super fráze, proč to dělaj, a pak jim [dobrovolníkům] dá certifikát a oni mají pocit, že dělají něco dobrýho.“* Podobné formy dobrovolnictví respondenti odsuzovali, jelikož dobrovolníci pak mohou při výkonu své IVS, ale i po návratu z ní, reprodukovat mnoho stereotypů.

Jako příklad dobré praxe považovali respondenti programy s dobrou teoretickou přípravou pro dobrovolníky, která jim nabídne kontext a souvislosti, přičemž mezi nimi uváděli i GLEN: *„GLEN je takovej, že to zasadí do toho kontextu a donutí tě to přemýšlet, donutí tě zpochybňovat obecně roli toho dobrovolníka, což mi přijde hrozně důležitý. A zároveň umí zasadit spoustu věcí do kontextu a celý ti to umožní uchopit a zpracovat... existuje spousta jiných programů bez přípravy a myslím si, že nemaj takovej dle efekt, tak dobrej, jako má GLEN.“* (Tereza). V této přípravě pak někteří respondenti zmínili i výběrová řízení INEXu na GLEN, kde se již účastníci lépe seznámili s tím, jak GLEN fungoval a co mohli na svých stážích a v průběhu cyklu očekávat. Jak tato výběrová řízení, tak semináře GLENU pak považovali respondenti za důležité i co se týká přípravy na různé krizové situace, přípravy na pobyt v jiné kultuře. Semináře pak oceňovali především z hlediska přípravy skrze kritický přístup k rozvoji a k různým formám mocenských struktur. Někteří respondenti pak vyzdvihovali i to, že měli možnost se bavit s předchozími účastníky GLENU, kteří dříve vyjeli do stejné HO a získali tak cenné vědomosti, co mohou očekávat. Podobně některým pomohla i komunikace s HO předcházející stáží.

Někteří respondenti však vnímali GLEN jako nedostatečnou přípravu, kdy přispívala k reprodukci stereotypů samotnými účastníky. Přisuzovali to za prvé tomu, že GLEN byl příliš krátký a intenzivní, aby dokázal dostatečně připravit dobrovolníky, kteří před svou účastí na GLENU neměli zkušenosti s těmito tématy; a za druhé právě špatné komunikaci ze strany GLENU: *„Rok předtím přesně tohle vzniklo, tadyta řeč, že ten GLEN reprodukuje... kdy se ty lidi sešli na konci toho cyklu a říkali tam úplně největší jako hemzy. Přesně jakoby ‚They are poor and yet they smile‘ a přesně takový ty největší jako klišé, proti kterejm ten GLEN vlastně bojuje... A zase se vrátím k tý největší chybě GLENU, co si myslím..., že pokud to reprodukuje, tak je to přesně proto, že ty lidi si myslí, že ta stáž je jakoby nejdůležitější. Zaměří se na tu stáž a vůbec jakoby ty semináře odignorujou... To je úplně jasný, že tam jako nebyli. Nebo že tam byli, ale jenom jako papírově, ale nebyli přítomný duchem“* (Jan).

Respondenti také zmiňovali fakt, že dobrovolníci by měli umět práci či aktivitu, které se chtějí během IVS věnovat, aby tam opravdu přinesli nějaké znalosti nebo dovednosti.

Jako další problematický aspekt IVS považovali respondenti **dostupnost mezinárodního dobrovolnictví**, kdy viděli, že není přístupné všem bez rozdílu: „*Myslím si, že vize mezinárodní dobrovolnictví jako takový... je velice pozitivní věc, pokud by všichni měli stejnou možnost stát se mezinárodními dobrovolníky*“ (Alžběta). Nedostupnost mezinárodního dobrovolnictví pro všechny vnímali respondenti jak v rovině geografické tak sociální.

Vysvětlovali to především na zkušenosti z GLENU, který za v letech jejich účasti vysílal dobrovolníky pouze z Evropy na jiné kontinenty a do různých zemí: „*Nad čím se dodneška zamýšlím, že je strašná škoda, že to jsou účastníci globálního severu, vyjíždějící do globálního jihu, ale není to naopak*“ (Marie). Některé respondenty mrzelo během jejich stáží, že zkušenost, kterou si oni zrovna procházejí, není dostupná lidem, se kterými se tam denně setkávali. Ne všem respondentům tato nerovnováha v GLENU vadila, František vysvětloval, že GLEN bere jako program od Evropanů pro Evropany, kteří pak mají rozvíjet společnost zpět v Evropě, že se nejedná o rozvojovou spolupráci. Domníval se, že tuto nerovnováhu mohou vyvažovat zas jiné programy dobrovolnictví. Zároveň si někteří respondenti byli vědomi, že se GLEN snaží být v tomto ohledu dostupnější a reciproční, což oceňovali: „*O to se GLEN celou dobu snažil, aby to prostě bylo víc reciproční celej ten cyklus*“ (Tereza).

Druhým kritizovaným bodem byla dostupnost a cílenost cyklu GLEN na mladé Evropany, nejčastěji s vysokoškolským vzděláním, kteří už mají často mnoho jiných zkušeností a možností. Lidem, které by podobný vzdělávací cyklus mohl např. posunout z nějaké společenské pozice, cyklus dostupný podle respondentů není: „*Na tom výběrovém řízení jsme řešili, jestli by se na ten GLEN dostali lidi, který třeba pochází z nějaký vyloučený lokality. Anebo jestli mají vůbec přístup k tomu se účastnit nějakých takovýchlech výjezdů nebo workcampů nebo stáží někde venku. A zjistili jsme vlastně, že ne, že se to vlastně jako opakuje pořád v tý podobný bublině ... že nezasáhneš ty [lidi], který by to fakt třeba vytahol z nějaký tý společenský pozice a dostali by se třeba díky tomu do nějaký jako vyšší společenský skupiny nebo lepšího nějakýho statusu*“ (Zuzana).

Někteří respondenti zdůrazňovali snahu INEXu o objektivnost a výběr účastníků z různých kontextů, nicméně zároveň upozorňovali na to, že bývalí účastníci GLENU vybírají nastávající účastníky a že tento výběr pak nikdy není zcela objektivní, neboť vychází např. i z ryze osobních sympatií.

8.6. Angažovanost a globální občanství

Tato kategorie shrnuje kódy, které vypovídají o tom, jaký vliv měl GLEN na jejich angažovanost v rámci různých struktur, vysvětluje různé podoby angažovanosti respondentů, stejně jako jejich pohled na angažovanost a její smysl. Na konci popisuje, jaký vliv měla účast na GLENU na respondenty, co se týká zájmu o světové dění – tedy zda v nich GLEN probudil zájem o světová témata jakožto globálních občanů.

Kategorie Angažovanost a globální občanství zahrnuje kódy:

- Iniciace a podpora angažovanosti,
- Žádná změna angažovanosti,
- Důležitost angažovanosti,
- Záměr vytvářet projekty,
- Dlouhodobá změna zájmu o dění ve světě,
- Žádná dlouhodobá změna zájmu o dění ve světě.

Iniciace a podpora angažovanosti je kód, který zahrnuje aktivizační dopady účasti respondentů na GLEN MTC na jejich angažovanost. Nezahrnuje pracovní náplň respondentů, nýbrž jejich zapojení do politického života, dobrovolnictví, občanské angažovanosti i zapojení do GLENU či INEXu (jinak než pracovní, pracovní zapojení do INEXu či GLENU je součástí kódu *Pomůcka k získání nové práce* v kategorii *Pracovní a studijní život*).

GLEN dovedl respondenty k angažovanosti v politice, ať už tím, že se více účastnili demonstrací nebo i tím, že přímo vstoupili do politiky. Nabyli pocit, že takové zapojení má smysl a že s ním mohou něčeho dosáhnout: *„Angažovanost předtím nula. A jo, já si myslím, že ten GLEN způsobil, i že jsem vlezl do té [název politické strany] ... To, že někde dobrovolničím, zas tak jako nepomůže, než když pomůžu nějaké politické organizaci nebo straně, aby opravdu prosadila nějaké strukturálnější, systémovější řešení, které udělá mnohem víc, než že já tři měsíce někde učím děcka fotit prostě“* (František).

Někteří respondenti se po GLENU začali více věnovat dobrovolnictví. Např. Johana dobrovolnictví po GLENU začala hodně propagovat: dělala přednášky na školách nebo o něm mluvila v rádiu a začala se věnovat i firemnímu dobrovolnictví. Adam následně po GLENU začal vyjíždět především na dlouhodobé dobrovolnické pobyty (předtím vyjížděl na krátké pobyty).

Také u respondentů stoupla občanská angažovanost, angažovanost v místě bydliště. Martina vyprávěla, jak na ní měl celý cyklus, ale především GEA aktivizační efekt: *„...pák doma ta ponávratová aktivita mě naučila fakt něco dotáhnout a zrealizovat... Takže vlastně bylo fajn dotáhnout takhle do konce, a vidět, že to jde... A i teď nad tím přemýšlím, co zase*

tam, kde žiju, nějak jako ovlivnit, co se mi nelíbí, nebo co se může zlepšit, a tak... Jo a člověka to tak jako aktivizovalo celý.“

K angažovanosti vedly respondenty i konexe s dalšími účastníky, kdy se navzájem inspirovali na seminářích, nebo stále inspirují s kamarády, které poznali na GLENU. Lada popisovala, jak se během seminářů seznámila s mnoha formami angažovanosti, které se dle jejích slov doplňují a doplňují i GV.

Respondentům také zkušenost z odlišného a dalekého prostředí dovedla lokální angažovanosti: *„...se angažuju v těch [označení lokální oblasti] tématech... Že vlastně jako stáž někde úplně jako hrozně daleko mi trošku asi pomohla otevřít oči na tý místní úrovni, nebo na tý mojí regionální, domácí úrovni.“* (Zuzana).

Nakonec se respondenti po účasti na GLENU zapojili do struktur GLENU či INEXu, a to různými způsoby. Jezdili na další semináře sítě GLEN (které nebyly součástí GLEN MTC), zapojovali se do akcí, které pořádali další účastníci GLENU. V INEXu se účastnili výběrových řízení pro další ročníky GLENU nebo lektorovali přednášky či akce pro lidi, kteří chtějí prostřednictvím INEXu vyjet na mezinárodní stáže: *„Já jsem asi třikrát lektorovala to předodjezdové setkání do zemí globálního jihu, jak má INEX vždycky na jaře“* (Jarmila). Někdy přes INEX vyjížděli na EVS či workcampy, přičemž byli přesvědčeni, že právě fakt, že tuto organizaci již znali, jim celý proces usnadnilo. Johana dokonce ve spolupráci s INEXem hostila mezinárodní workcamp. Někteří respondenti se pak zapojovali do akcí INEXu v rámci své GEA, přičemž oceňovali, že tuto možnost měli.

U některých respondentů však v souvislosti s jejich účastí na GLEN MTC nedošlo k **žádné změně angažovanosti**. Nemusí to nutně znamenat, že respondenti nebyli nijak angažovaní nebo že se jejich angažovanost v čase neměnila. Nicméně pokud k nějakým změnám v angažovanosti respondentů docházelo, nebylo to podle jejich názoru v závislosti na jejich účasti na GLEN MTC. U poklesu angažovanosti to bylo z kapacitních důvodů, kdy měli respondenti mnoho práce, nebo jim zabíral čas rodinný život: *„Před GLENem jsem byl mladej skaut, kterej studoval a měl spoustu času na spoustu postranních projektů, takže to zkrátka šlo, teď to prostě nejde... A teďkon moc nemám čas na žádný jiný aktivity než práci. Ale není to GLENem. Je to prostě asi věk a tak“* (Jan).

U jiných respondentů však opravdu nedošlo k žádné změně v angažovanosti: *„To se nijak nezměnilo. Myslím si, že i před GLENem jsem byla aktivní ve skupinách, ve kterých jsem působila, co se zrovna jako namanulo. A po GLENU to samý“* (Alžběta). Mohlo se jednat i o angažovanost nebo zapojení do struktur INEXu: *„...protože v INEXu jsem byla před GLENem a jsem tam doted“* (Tereza).

Důležitost angažovanosti je kód, který vypovídá o tom, že respondenti považují angažovanost z mnoha hledisek jako důležitou a přínosnou. Respondenti angažovanost považují i za důležitou součást GV. Tvrdí, že GV by mělo vést k aktivnímu globálnímu občanství, pocitu souvztažnosti se světem a přijetí zodpovědnosti za své jednání a rozhodnutí: *„A zároveň ještě jednou součástí globálního vzdělávání je podle mě nějaké vedení k angažovanosti, k tomu že nejenom se o tom člověk dozví a spoustu věcí si uvědomí, ale zároveň se stane aktivním článkem v tom nějakém narovnávání těch vztahů a přispívání k lepší společnosti“* (Alžběta).

Dále respondenti vnímali angažovanost jako velice důležitou pro vytváření hodnot ve společnosti. Cenili si například dobrovolnictví (i mezinárodního), jako něčeho, co má velkou hodnotu pro společnost a nějakým způsobem ji posouvá, rozvíjí.

Ve spojitosti s tím vnímali důležitost angažovanosti – především občanské – jako kontrolní moci silnějších aktérů než jednotlivců, tedy států a firem, aby nezískávali ještě větší moc a vliv, aby neobelhávali a nevykořisťovali lidi kdekoliv na světě: *„Jsou to prostě velké společnosti, nebo vlády, které mají v něčem hlavní slovo. Na druhou stranu si myslím, že je na nás, občanech, abychom byli nějakou tou kontrolní silou. Abychom se ozývali, pakliže nejsme s něčím spokojeni, tak ať pro to něco děláme“* (Marie). Johana pak viděla nárůst občanské angažovanosti v ČR i jako důsledek obměny generací, kdy u nás již máme generaci lidí, kteří vyrůstali v demokracii.

Zároveň vnímali a oceňovali angažovanost místních lidí během výkonu svých stáží v souvislosti s tím, že sami přebírali iniciativu, namísto aby využívali dobrovolníky nebo zahraniční organizace: *„Ale jinak jsme od těch místních neměly pocit, že by jako nás nějak adorovali a potřebovali, nebo že by vyhledávali spolupráci s evropskejma organizacema. Přišlo mi, že se angažují sami a berou tu iniciativu do vlastních rukou... A to mi přišlo skvělý“* (Sára).

Podobně respondenti vnímali a vyzdvihovali i vzrůst lokálních a celosvětových hnutí i mimo kontext GLENU. Za spojující prvek považovali také internet a sociální média, která umožňují šířit poselství angažovanosti rychle a na velké vzdálenosti: *„Získávaj vliv podle mě i různý globální hnutí vlivem komunikačních technologií, mají větší možnost se propojovat a nějak ovlivňovat dění nejenom v tom jednom místě, ale celosvětově“* (Lada). Za další spojující prvek považovali důležitost a viditelnost některých témat ve společnosti, jako je klimatická změna.

Zároveň vnímali jakousi aktuálnost angažovanosti: *„Myslím si, že ta společnost začíná být mnohem víc jako asertivní. Že se dostává na nějakou hranu toho, že si rozhodne, jakým směrem půjde“* (Jarmila).

Záměr vytvářet projekty je kód, který zahrnuje výpovědi respondentů dokládající fakt, že spolu s lidmi nebo organizacemi ze zemí HO či spolu s dalšími účastníky GLEN MTC chtěli vytvářet projekty založené na vlastní nové iniciativě. Nespadá sem účast na projektech v rámci INEXu, GLEnu, nebo jiných organizací, včetně organizací nebo struktur již existujících v zemích HO. Také sem nespádají projekty vzniklé v rámci GEA. Záměry nové projekty vytvořit však kvůli různým faktorům – především kvůli vlastní zaneprázdněnosti respondentů – nebyly realizovány.

Například Zuzana vyprávěla o plánované spolupráci s lidmi z HO, která nakonec nevyšla: „*Hele jeden můj student tady v [název města], tak chtěl do své seminární práce vyjádření někoho z Barmy právě k určitém tématům... Tak to jsme si tehdy vyměnili nějakou zprávu právě s ohledem na tady tuhle jednu konkrétní věc... zatím k tomu nedošlo, tak nevím, jestli se nám to někdy podaří zrealizovat (smích).*“

Někdy respondenti plánovali vlastní projekty s dalšími účastníky GLEnu, ale z důvodů časové vytíženosti a logistiky se jim to nepodařilo: „*Máme pořád vizi s mojí tandemkou nějakého společného projektu, co bysme chtěly vytvořit. A zatím jsme se k tomu nedostaly kvůli škole, kvůli tomu, že ani jedna jsme ještě nezvládly ukončit našeho magistra*“ (Alžběta).

Kód **dlouhodobá změna zájmu o dění ve světě** popisuje změny zaměření při sledování světového dění v závislosti na účasti na GLEN MTC. Jednalo se o změnu zaměření na jiné geografické oblasti – často zemí, kde respondenti vykonávali stáž nebo obecně na země globálního jihu. Zuzana vysvětlovala, jak se po GLEnu změnil její zájem o světové dění: „*...víc tím zaměřením na ty bývalý třeba koloniální regiony. To myslím, že podnítilo hodně. A vůbec asi i to téma rozdělení koloniálního světa se pro mě stalo jako jedním z velkých témat, který určitě ovlivnilo to, co sleduju a jak to sleduju.*“

Mohl se změnit i obsah zájmu, většinou ohledně témat, se kterými se respondenti setkali během svých stáží. Například František se během svého pobytu v Keni naučil sledovat fotbal, aby se sblížil s místními, a dodnes ho to zcela neopustilo.

Občas těmto zájmům a dostupnosti zpráv napomáhají sociální sítě. Buď propojením s lidmi, které respondenti potkali v zemi stáže nebo s dalšími účastníky GLEnu, nebo na sociálních sítích záměrně sledují různé iniciativy nebo organizace: „*Třeba víc sleduju, třeba na facebooku, postupně se tam nabalí nějaký organizace, který se tím [rozvojem a světovým děním] třeba zabývají a občas si tam něco od nich přečtu. Takže spíš jako že jsem získala povědomí o nějakých organizacích, který se jako zabývají nějakýma tématama*“ (Martina). Někdy respondenti také díky GLEnu objevili jiné zdroje informací a zpráv.

Kód **žádná dlouhodobá změna zájmu o dění ve světě** označuje situaci, kdy u respondentů po účasti na cyklu GLEN buď nenastala žádná změna v zájmu o světové dění, nebo nastala, ale respondenti nedokáží rozlišit, zda tato změna souvisela s jejich účastí na GLEN MTC. Mohlo to souviset například s tím, že se studijně zabývali podobnými tématy, nebo měli více dobrovolnických, cestovatelských zkušeností, které je také ovlivnily. Tyto další vlivy pak účastníci nedokázali rozlišit od vlivu GLENU: „*Na to nejsem schopná zodpovědět, co bylo tenhle a co byly ty další věci. Protože já jsem potom třeba jela ještě na dva měsíce do [název země]. A to taky byla silná cestovatelská zkušenost, která mě nějakým způsobem ovlivnila. A ono to bylo všechno asi v půl roce, takže to nejsem schopná říct.*“ (Jarmila).

Někteří respondenti popisovali změnu zaměření sledování dění ve světě po účasti na GLENU, avšak pouze krátkodobou: „*...Je fakt, že jsem nějakou dobu věnoval zprávám z Keni, protože jsem tam prostě žil... Všechno mi asi z těch feedů zmizelo, protože jsem pak žil zase na [název země] a v [název země], tak člověk prostě povypíná ty kanály starý. Takže asi nějaký zájem o Keňu to vyvolalo, pak nějaký i dlouhodobější, ale už nejsou nijaký relikt z toho, bych řek*“ (Jan).

U některých respondentů se zájem o světové dění zmenšil, avšak nejednalo se o důsledek účasti na GLENU. Většinou jmenovali pracovní vytížení, popřípadě fakt, že během studií se světovému dění věnovali intenzivněji, jelikož souviselo s jejich oborem.

8.7. Neformální vzdělávání

Tato kategorie popisuje vztah respondentů k metodám globálního vzdělávání – především neformálnímu vzdělávání, ale i zážitkovému vzdělávání. Zároveň vysvětluje, jaký vliv měl GLEN MTC na seznámení se respondentů s těmito metodami. Ukazuje, jaké metody považovali za přínosné či naopak nepřínosné.

Kategorie **Neformální vzdělávání** zahrnuje kódy:

- Nové metody vzdělávání,
- Nerespektující metody.

Respondenti se díky GLENU seznámili s **novými metodami vzdělávání**. Zároveň neformální a zážitkové vzdělávání bylo po respondenty důležitou charakteristikou a součástí GV. Pro některé respondenty byla účast na GLENU úplně prvním setkáním s neformálním nebo globálním vzděláváním, popř. s jinou než frontální metodou výuky. Respondenti oceňovali jednak konkrétní aktivity, ale i neformální vzdělávání jako celek: „*Vlastně to samot-*

ný neformální vzdělávání mě jako zaujalo... Pro mě byla hlavně ta metoda, že to není takový, že sedíš a někdo do tebe hustí informace, ale bylo to víc zážitkový“ (Martina). Někteří respondenti již před účastí na GLENu znali teoretický obsah seminářů, ale vyzdvihovali právě uchopení těchto témat skrze formy neformálního vzdělávání, kde si mohli některá témata lépe uvědomit a reflektovat sami na sobě, nebo je zasadit do jiných kontextů.

Z jednotlivých přístupů oceňovali především práci v menších skupinách, reflexi, prostor pro diskusi a přemýšlení nebo pro sdílení s jinými účastníky (aj. *peer to peer*): *„Čeho jsem si cenila, že to bylo opravdu takovej peer to peer, jako vrstevnický, a ne přednášející nějakí šedesátiletí muži, ale prostě naši vrstevníci“ (Sára).*

Líbilo se jim, jak se dají zážitkem uchopit i složité teorie, vzpomínali si na konkrétní aktivity, workshopy, nebo účast hostujících lektorů. Vyzdvihovali kombinaci různých metod: *„Celkově mi to přišlo jako vhodná kombinace různých týmovejch aktivit a tematických workshopů, a i nějaký praktický cvičení jsme tam dělali, a byla tam dobrá atmosféra“ (Lada).*

Co se týká prostoru, mluvili respondenti i o uchopení seminářů jako týdenních akcí, kde dochází k intenzivnějšímu procesu učení a reflexe, než by probíhalo např. formou oddělených večerních lekcí. Dobře se jim pracovalo v bezpečném prostoru – neměli strach něco říci, že by je někdo soudil, a dostat se tak i třeba hluboko ke svým pocitům. Alžběta popisovala svou zkušenost ze seminářů GLENu, kde byly oddělené workshopy pro ženy a muže, které právě tento bezpečný prostor poskytovaly: *„A co jsem si tady z toho odnesla, tak je potřeba tvořit ty bezpečná místa, ke kterejm třeba nikdo nemá přístup. Což ze začátku může působit jako určitá diskriminace, ale vlastně se tím otevře prostor, kde se můžou otevírat otázky a témata, které by jinak nebylo možné otevřít. A takováhle ostrakizace, když to tak řeknu, diskriminace je potřeba k uzdravování. A jako taková proměňující, první krok před tím, než se pak třeba ty dvě skupiny zase sloučí a začnou diskutovat dohromady na to téma.“* Někteří respondenti také oceňovali práci svých tutorů, kteří jim poskytli čas a bezpečný prostor pro individuální konzultace, které jim pomohly se zpracováním mnoha témat a pocitů.

Respondenti při rozpravách o výukových metodách na seminářích nebo o konkrétních workshopech a událostech mluvili o různých případech, kdy jim konkrétní metody nebyly příjemné. Souhrnně se tyto metody dají označit jako **nerespektující metody**.

Jednalo se za prvé o agresivní metody, které měli spojené s workshopem o *critical whiteness*. Toto téma je na seminářích GLENu účastníkům podáváno konfrontující metodou, která je podle slov některých respondentů až příliš kontroverzní a může být i ubližující. Někdy toto téma díky vybrané metodě pořádně nepochopili, byť metodu zpětně někteří respondenti oceňovali – jelikož jim, například podle slov Ireny – ukázala, s jakým

pohledem na jejich osobu od místních lidí se budou moci setkat v průběhu stáže. Jiní respondenti se však domnívali, že u některých účastníků mohl tento konfrontační způsob vést spíše k jejich uzavření se tématu – na což například Jan poukázal i na své osobě: „...že v hodně lidech to asi vyvolalo ty procesy, což ty GLEní designéři chtěli... ale mě to vlastně vadilo. A proto třeba pro mě jako dodneška je ten termín critical whiteness trošku jakoby problematickej. Jenom proto, že jsem se jako neseznámil na tom, jak ho uchopit jinak, než jak ho chápala nebo uchopovala ta [jméno hostující lektorky] a jak ho uchopoval ten náš seminář.“

Za druhé se respondenti setkali s přístupem některých členů týmu GLEnu, kdy zaujali vůči některým účastníkům moralizující či odsuzující postoj. Podle slov Františka pak docházelo k jakési ostrakizaci osočených účastníků, kdy se ve výsledku uzavřeli, uzavřel se i bezpečný prostor. Účastníci se pak báli promluvit nebo účastnit aktivit, aby nebyli za jakoukoliv chybu nebo názor odsouzeni. U některých respondentů tato zkušenost byla natolik silná, že se dále odmítli dále zapojovat do struktur GLEnu. Jarmila popisovala reakci týmu na RENew, kdy některé účastnice předváděly tanec, který se naučily na stáži, následujícími slovy: „...a ted' je tam prostě nějaká skupina osočila z toho, že je to rasistický, co tam předváděj. A řešila to celá skupina lidí. A potom ty facilitátoři nebo jak se jim říká je začali jako moralizovat... Říkala jsem si, že nechci být součástí tady té skupiny... Tak jsem ani nechtěla být součástí, jak nás zvali, abychom byli tutoři. Nechci se stavit tady do té role někoho poučovat a někomu říkat, že něco dělá špatně... A odnesla jsem si z toho, že všeho s mírou, i respekt pro to, že se každý nachází v nějaké fázi svého osobního rozvoje a uvažuje o těch věcech nějak. A nemůžeme je za to peskovat jak malé děti.“

Nakonec někteří respondenti vypovídali, že v některých momentech jim nebylo poskytnuto dostatek prostoru pro individuální proces učení nebo reflexi. Jmenovali buď zmíněný workshop o critical whiteness, jehož metody nevyhovují všem účastníkům, a situaci na RENew, kdy byli nuceni účastnit se programu, když měli potřebu reflexe nebo sdílení svých zkušeností s ostatními účastníky. Tereza vzpomínala na svou zkušenost z RENew takto: „Já si z něj [RENew] pamatuju pár věcí, a to, že jsme dostali sprda, že nejsme na programu, protože jsme hrozně potřebovali se bavit o tý svojí reflexi. Takže tam z těch asi 150 lidí nás tam asi 6 sedělo venku a bavili jsme se o tom našem ponávratovym šoku. A přišla tutorka, jestli taky nejdem na program. A my jsme řekli, že prostě nejdem, že si chceme prostě povídat a vlastně jsme si to reflektovali sami.“

Více individuálního přístupu také potřebovali respondenti po možnost vytvoření GEA, kdy byli často časově či emočně vytíženi a neměli prostor zpracovat své zážitky a věnovat se GEA takto brzy po navrácení ze stáže nebo projití cyklem.

8.8. Cyklus GLEN

Tato kategorie sdružuje kódy, které se vztahují specificky ke GLENU. Tedy to, jak respondenti celý cyklus vnímali, co se týká jeho jednotlivých částí, ale i konkrétní výhrady ke GLENU jako k celku, k výběru témat, která se probírala na seminářích nebo nakonec to, jakou měly na jejich konkrétní zkušenost z GLENU vliv jejich předchozí zkušenosti z jiných programů, pobytů v zahraničí atp.

Kategorie GLEN MTC zahrnuje kódy:

- Propojení cyklu,
- Nevhodná organizace a komunikace RENew,
- Důležitost sdílení,
- Pochyby nad efektivností GLENU,
- Úzké geografické zaměření globálních témat,
- Nedostatek pozornosti životnímu prostředí,
- Spokojenost s výběrem témat,
- Většina účastníků pochází z Německa,
- Vliv předchozích zkušeností.

Respondenti vnímali **propojení cyklu**, důležitost jednotlivých částí: *„Já bych jako vyzdvihla tu komplexnost, takže právě nevyzdvihnu tu jednu část, ale to, že je to tvořený z několika částí, který jsou vzájemně propojený a vytváří prostor pro komplexní i jako změnu vlastních postojů. Že když máš něco, co je třeba jednofázový, třeba jenom seminář, nebo jenom stáž, tak si myslím, že tam nemůže tak efektivně dojít ke změně postojů. Ale díky tady tomu, té komplexnosti a dlouhodobosti si myslím, že tam je ten efekt na ty vlastní postoje, jako že tam je“* (Alžběta).

Někteří respondenti pak podrobněji vyprávěli, jak jim do sebe cyklus zapadal – že na seminářích se setkali hlavně s tématy GV a metodami neformálního vzdělávání a potkali lidi, se kterými cyklem projdou, včetně svých tandem partnerů. Stáž pak viděli jako žitou zkušenost, kdy někteří vyzdvihovali podstatnost její délky, kdy až po nějaké době si začali uvědomovat některé souvislosti, nebo přicházeli na to, jak se mohou s nějakými situacemi vyrovnat. RENew jim pomohl k reflexi a sdílení nabytých zkušeností: *„Renew pro mě bylo hodně takový usazující, tím, že se člověk vidí s těma lidma zase, sdílí jejich příběhy, vidí se s nima, co se dělo zase u nich na těch stážích a zároveň mu to pomůže překonat ten ponávratovej šok, protože zjistí, že to řešej všichni“* (Tereza). GEA pak vnímali jako vytvoření vlastního projektu a dotažení celého cyklu, navrácení nabyté zkušenosti.

Někteří respondenti nejdříve na přípravných seminářích očekávali konkrétnější přípravu na své stáži nebo je považovali za zbytné a ocenili je a pochopili jejich význam v cyklu až později: „*Jela jsem tam s tím, že se těším na tu stáž a všichni tam jedou hlavně na tu stáž, že jo. Ale zpětně si říkám ... že prostě skvělý byly ty semináře... Já jsem tam jela s tím, že se mi tam jako hrozně nechce a budu muset mluvit anglicky s cizíma lidma, který mě vlastně jako nezajímaj (smích). A pak mě to tam vždycky tak jako nakoplo a vlastně mi to otevřelo mnohdy jako oči úplně jako. Fakt jsem měla zážitek, kterej byl hodně eye-opening a prostě to bylo důležitý a bylo to jako dobrý“ (Irena). Byli však i takoví respondenti, kteří pochopili, jak GLEN funguje, pracuje a jak je propojený, až při svém následném zapojení jako tutoři.*

Z pohledu respondentů však vyšla najevo také **nevhodná organizace a komunikace RENew**. Někteří respondenti projevili svou nespokojenost s jeho organizací či průběhem. Mohlo to být tím, že zcela nepochopili jeho smysl: „*Třeba to RENew, to se absolutně nepamatuju nic zásadního, co by se stalo. Já vlastně nevím, jestli to mělo mít nějaký networkingovej účel, kterej to jako nesplnilo, nebo...no“ (Jarmila)*. Jiní respondenti tvrdili, že kdyby na RENew nejeli, patrně by se nic nestalo.

Měli pocit, že tento poslední seminář nebyl zcela vhodně navržený: „*Během RENew, přišlo mi, že tam bylo víc potenciálu, než co se využilo“ (Sára)*.

Někteří respondenti zas viděli RENew jako klíčový seminář v celém cyklu a nepovažovali za správné, že se ho mnoho lidí neúčastnilo, jelikož pak nemohli mít celý cyklus uzavřený a dobře zpracovat svou zkušenost. Přičítali to na vrub i komunikaci celého cyklu účastníkům. Jana mrzelo: „*...že není větší důraz kladenej třeba na to RENew, který je podle mě třeba z toho hlediska mnohem víc jako důležitý. Že tam třeba spousta lidí na RENew ani nepřišla. Tak vlastně jakej je point, když jakoby ta nejdůležitější, myslim si, část, nějaký tý synteze a sebereflexe, tak to lidi prostě ,No, už jsem byl na tý stáži, mě to nezajímá, tak jakoby... fuck off.’ Tak to je divný“ (Jan).*

Respondenti na celém cyklu oceňovali **důležitost sdílení**, tedy že ho absolvovali spolu s dalšími lidmi. Byli vděční, že potkali lidi, kteří sdílí stejné hodnoty a nepřijdou si již tak osamoceni. Byli si velkou inspirací a mnoho věcí se naučili i od sebe navzájem. František popisoval své pocity ze seminářů takto: „*Najednou zjistím, že je nás víc, lidí, co jako vnímaj nějak svět, nějak se k němu vztáhnout, nejsme sami, není to totální frustrace, kterou zažívám vlastně často, že mi nikdo nerozumí, protože co se týče třeba genderu a feminismu, v mém okolí to nikdo jako... Prostě není to v týdle společnosti zakořeněný. A když se o tom s někým hádám nebo bavím, tak vždycky odcházím z té debaty, že buď to neumím vysvětlit,*

anebo tomu prostě nikdo nerozumí. A najednou mám prostě komunitu, kam patřím, prostě klub. A vim, že existují, mají podobný zkušenosti jako já, suprová generace a je to super pocit no.“

Na stáži oceňovali přítomnost tandem či trinom partnerů pro vzájemnou podporu, podobně jako to, že mohli komunikovat s ostatními účastníky GLENU a sdílet své zkušenosti a těžkosti, případně se někdy mohli i setkávat, když vykonávali stáže relativně blízko u sebe. Johana říkala, že si byly velkou oporou právě s tandem partnerkou: *„Tak v tom nám třeba hodně pomohlo, že jsme to mohly sdílet mezi sebou, že jsme mezi sebou měly takovou jako důvěru“* (Johana).

Velice důležité bylo pro některé respondenty sdílení na RENew, jelikož se potkali s lidmi, kteří prošli stejnou zkušeností, nebo si naopak mohli vyslechnout různé zkušenosti dalších účastníků. Zároveň jim lidé, kteří by jim rozuměli a se kterými by se mohli o svých pocitech bavit, v jejich okolí po návratu ze stáže chyběli: *„To RENew pro mě bylo prostředí, kdy jsem se mohla setkat s lidma, kteří mi rozumí ... to, že máš možnost si sdílet s těma dalšíma lidma, to, že se mnoho z nich cítí nepochopení a že nemají možnost ve svém okolí s nikým sdílet ty zážitky a to, co se naučili, tak aby se cítili, že tomu ti druzí rozumí, tak to bylo hodně důležité“* (Alžběta). Konkrétně RENew pak někteří respondenti považovali za důležité pro utvrzení kontaktů, které si z cyklu odnesli. Také zde považovali za důležité sdílení více praktických tipů s dalšími účastníky – o různých organizacích, které se zabývají tématy, jež je zajímají, atp.

Mezi respondenty se objevily i **pochyby nad efektivností GLENU**. Někteří se tázali, zda byly finanční prostředky GLENeM vynaložené účelně, zda měl program odpovídající dopady, a zda si tedy zasloužil takovou finanční podporu: *„Po tom RENew měl strašnou skepsi... jestli jsou vlastně ty ohromný prostředky, který jsou vynaložený, protože každá ta stáž bude stát třeba tisíc euro, možná i víc, i jako s těma přípravějma seminářema. Vlastně jsem si říkal, jestli to nejsou utopený peníze“* (Jan).

Dále někteří respondenti přemýšleli, zda by v této souvislosti (tj. finanční) neměly stejný dopad dobře zpracované programy bez nutnosti stáže, kde si navíc ne vždy přišli platní: *„Myslím si, že k týhle zkušenosti se dá dojít i jinýma prostředkama... Že člověk proto, aby začal uvažovat kriticky, nemusí do zahraničí... Mě třeba samotná ta stáž jako... já jsem si tam nepřišla úplně jako platná... Přemýšlím nad tím, jestli by intenzivní setkání s někým tady v Český republice nepředstavovalo úplně to stejný. Ono to je strašně těžký hodnotit, protože jsem si nezažila, to, co tady popisují teoreticky“* (Jarmila).

Někteří respondenti vnímali nedostatečné pokrytí různých oblastí světa na seminářích GLENU, vnímali zde **úzké geografické zaměření globálních témat**.

Stěžovali si, že se mnoho přednášek a aktivit zaměřovalo především na africký kontinent a s tím souvislých témat probíraných na seminářích: kolonialismu a uchopení rasismu. Jednak je obecně mrzelo, že se semináře nevěnují jiným zemím, například že se nedozvědí o jiných oblastech světa a různých kontextech, jednak to částečně vnímali jako udržování stereotypů o rozvoji a o Africe. Jiní toto úzké zaměření GLENU chápali – jednak, protože během seminářů není dostatek času probrat všechna globální témata a oblasti, nebo považovali Afriku za dobrý příklad, na kterém se mnoho nerovností ukazuje. Případně ji vnímali za odlišnější než další oblasti, ve kterých vykonávali své stáže – a proto vyžadovali lepší přípravu pro účastníky, kteří vyjížděli do afrických zemí. Někteří respondenti tedy vnímali úzké propojení zaměření seminářů s oblastmi, kde se vykonávaly stáže. Někdy to pak považovali i za nespravedlivé vůči lidem, kteří jeli na stáž do jiných oblastí než do Afriky: *„Není to určitě fér vůči lidem, co pak jedou do Vietnamu, Myanmaru atd. Že pro ně třeba ty semináře nemusej bejt zas tak powerful jako... Vůbec se jako nebavilo o euroasijských vztazích. Bylo tam toho strašně málo, nepřišel tam žádný speaker z Asie“* (František).

Dále respondenti vnímali nedostatečné zaměření na postkomunistický prostor nebo vztahy v Evropě. Ladu mrzelo, že se GLEN *„...nezaměřuje na jiný mocenský struktury. Ne ve smyslu, že bych potřebovala třeba nějaký faktický informace o jiných regionech. Ale spíš třeba reflexe nějakých mocenských struktur v rámci Evropy nebo v postsovětskym prostoru by mi přišla zajímavá a nic jsem se tam o tom nedozvěděla“*

Někteří vyjížděli na stáže do Gruzie a chyběla jim příprava na jejich stáže. Také vnímali nedostatečnou reflexi toho, že máme sami postkomunistickou minulost a máme i jiný pohled na různá globální témata, což někdy tvořilo na seminářích i napětí mezi lidmi z různých zemí a jejich přístupy. Jan popisoval právě příklad rasismu, kde podle něj GLEN nedostatečně reflektoval rozdílné kontexty zemí členských VO: *„Třeba ten nejtypičtější rasismus, kterej člověk potká v Český republice, tak je rasismus vůči Romům. A na tom GLENU nepadlo slovo Rom prostě. Což si myslím, že je pro velkou řadu těch zemí, který participujou, tak je třeba tenhle rasismus mnohem bližší než nějaký rasismus – člověk z Afriky, nebo člověk s africkéjma kořenama. A je to.. no přijde mi to jako škoda todle. Že ten GLEN je trochu jako vytaženej z kontextu nějaký anglosaský literatury... který opravdu reflektujou tu hlubokou koloniální minulost a ten rasismus, kterej je, já nevím, od trhu s otrokama prostě v Africe, v karibský oblasti. A moc se neřeší ten rasismus, kterej je těm lidem bližší.“*

Jako další tematický nedostatek seminářů viděli někteří respondenti v **nedostatků pozornosti životnímu prostředí** a s ním spojených témat: „*Co jsme nedělali [na seminářích], byla nějaká environmentální výchova. Což si myslím, že tam patří, ale že jsme to nedělali*“ (Jan).

Jiní respondenti, kteří by také ocenili více environmentálních témat, však chápali, že na seminářích není prostor probrat všechna globální témata: „*Na druhou stranu si uvědomuju, že je tam nějaká časová omezenost. Ale určitě mi tam víc chybělo třeba nějaké environmentální témata.* (Alžběta). Další respondenti pak chápali provázanost témat probíraných na seminářích vzhledem k celému cyklu a stáži v zemích globálního jihu, kde je důležitější reflektovat témata nerovností a vlastní pozice v nich: „*Přišlo mi, že vzhledem k tomu, že šlo o dobrovolnictví, nebo tu stáž v zemi globálního jihu, tak ta udržitelnost, já bych jí tam nepotřebovala mít zastoupenou. Mě přišla důležitá ta témata critical whiteness, diskriminace, spíš těchto témat rasismu, neokoloniálních struktur*“ (Sára).

Někteří respondenti dávali najevo obecnou **spokojenost s výběrem témat** na seminářích GLENU, jiní by klidně uvítali další, ale rozumějí časové ohraničenosti seminářů, případně i cílenost témat vzhledem ke stáži: Zuzana například reagovala na to, že někteří respondenti vnímali malé zastoupení environmentálních témat takto: „*Ono to bylo vlastně hodně krátký a probrat všechny ty témata, který jsou kritický a souvisejí primárně s tím, odkud pocházíš, tak je jasný, že tohle byl daleko větší impakt a bylo to prostě jako prioritou a ne úplně zrovna jako environmentální udržitelnost.*“ Další respondenti oceňovali to, že se na seminářích probralo méně témat více do hloubky, než aby se jich probíralo mnoho, za to povrchně.

Zároveň některým respondentům nevadily výtky, se kterými přicházeli jiní respondenti – a to, že se GLEN příliš úzce geograficky zaměřoval. Bud' měli pocit, že ta témata jsou přenositelná a že detaily o své zemi stáže si mohou doplnit sami. Také však někteří respondenti poukazovali na to, že podobné výtky jsou pouze nepochopením celého cyklu: „*Ale zase se vracím k tomu, že je to nepochopení, o čem ten GLEN je. Že ten GLEN je vlastně edukační model a není to příprava jako na stáž. Že ta stáž je tam nějaký prostředek. A přesně, když ty lidi říkají „...vy tady mluvíte o tom, jak to bylo v Africe, ale já jedu do Gruzie na stáž, nebo já jedu do Srbska, nebo já jedu do... jako kamkoliv“, tak prostě to je jediný, co to zrcadlí, tak je nepochopení, o čem ten GLEN je*“ (Jan).

Výpovědi těchto respondentů tedy naznačují, že výtky jiných účastníků programu k tématům, jež se probírala na seminářích GLENU, souvisela s nepochopením cyklu GLEN a role přípravných seminářů.

Jako nerovnost specifickou pro program GLEN vnímali respondenti fakt, že **většina účastníků pochází z Německa**. Byli si přitom vědomi toho, že tento fakt vyplývá i z financování GLENU. Často však v tomto prostředí u českých účastníků docházelo k pocitu vyloučení, jednak jakousi ignorací jejich kulturního zázemí, historie a vztahu k určitým tématům GV, ale třeba i jazykově: „*A vidíš, jak je ti to nepříjemný, když všichni Němci sedějí vedle sebe a mluvějí německy*“ (František).

Respondenti si také někdy připadali ve slabší pozici – třeba už tím, že Němci byli ti, kteří poskytovali příležitosti vyjet Čechům (a dalším národům), kteří pak mohli cítit, že by měli být vděční, obdarovaní. Tato nerovnost nebyla podle slov respondentů na GLENU reflektována.

Dalším případem bylo to, kdy kvůli jinému původu a přístupu k GE tématům zaujímali především němečtí účastníci striktnější či politicky korektnější názory a zároveň nebylo reflektováno, že účastníci z jiných zemí mají jiné zkušenosti a někdy pak byli na základě těchto rozdílů ostrakizováni. František to popsal takto: „*Co se týče německých účastníků, tak některý věci řešili víc, než prostě čeští účastníci, a to je na tom v něčem jako super, ale vlastně si myslím, že někdy to může způsobit i další trauma u těch lidí. Že může vzniknout nějaká global education shaming těch lidí, kteří nejsou dostatečně citliví, tak můžem jako vytvářet takové jako sekundární problémy*“ a pokračoval tím, že se v jeho ročníku jako česká skupinka vyloučili: „*My jsme stejně na těch seminářích vytvořili český kroužek jako, kterej jel jako totální bomby, co se týče humoru. My jsme byli fakt jako vtipný, a nebrali jsme si vůbec žádný servítky. Protože jsme najednou měli pocit, že můžem. Že tady v téhle společnosti hyperkorektních Němců to prostě můžem zbombit jako.*“

Všichni respondenti měli před účastí na GLENU jiné zkušenosti a znalosti témat probíraných na GLEN MTC, metod používaných na seminářích. Někteří měli již před svou účastí na GLENU zkušenosti se zahraničními pobyty nebo dobrovolnictvím. Tyto předchozí zkušenosti měly logicky vliv na to, jak vnímali své zkušenosti na GLENU, a jsou shrnuty v kódu **vliv předchozích zkušeností**.

Někteří respondenti již znali témata, která se probírala na seminářích, proto si z teorie moc neodnesli. Např. u Adama se jednalo o znalosti environmentálních témat: „*Tak já byl takovej docela ekolog i předtim [před GLENem], takže sustainability a udržitelnost to úplně nebylo [co jsem se naučil], o tom jsem věděl dost.*“ Jiní respondenti zas již znali metody neformálního vzdělávání.

Stejně tak pro některé respondenty nebyla tak silná zkušenost ze stáže, kdy již dříve strávili delší čas v odlišné kultuře: „*Myslím, že ta [název země] vlastně už mě na to jako hodně připravila, že to byla taky taková, vlastně to byla první větší zkušenost před GLENem*“

tim, takový jako hodně cizí kulturní prostředí, pobyt třeba ty tři měsíce, kterej je prostě taky jinej než týdenní pobyt... Myslim, že to mě v něčem už jako otevřelo oči víc než ten GLEN“ (Martina).

Podobně pak někteří měli již zkušenost s pobytem nebo interakcí s lidmi z jiné země Evropy, a proto pro ně nebyla natolik silnou stránkou programu kulturní výměna mezi zeměmi a účastníky z Evropy. Sára například popisovala, že díky studiím již znala dobře kulturní zázemí své tandem partnerky: *„Tím, že už jsem studovala ve [městě v jiném státě Evropy], tak jsme se dorozumívaly [jazykem], což pro mě byla taky už bližší řeč, než angličtina... a kulturně... tím, že jsem předtím byla už víc v kontaktu s [městem v jiném státě Evropy] a tadytěma studentama, tak mi přišlo, že jsem si s ní [tandem partnerkou] rozuměla víc, než třeba s účastníkama z české nebo slovenské skupinky.“*

9. Diskuse

GLEN byl programem **formálního dobrovolnictví**, konkrétně mezinárodního dobrovolnictví, kdy patřil mezi tzv. *service learning* programy a programy IVS zaměřené na vzdělávání.

Bezesporu **využíval metody neformálního vzdělávání, nebyly však vždy dodrženy všechny jeho znaky**. Jednalo se především o *dobrovolnost*, kdy v některých situacích nebyly respektovány individuální potřeby respondentů. Také vždy nedocházelo k *vědomému a holistickému vzdělávání* především kvůli tomu, že ne všichni respondenti rozuměli významu jednotlivých částí cyklu, používaných metod či smyslu, proč se věnuje některým tématům nebo nevěnuje jiným. Smysl seminářů pochopili někteří respondenti až zpětně. Toto připadlo na vrub i komunikaci ze strany GLENU. V neposlední řadě pak nebyl cyklus GLEN *přístupný všem* bez rozdílu – ať už se jedná o lidi z různého sociálního zázemí nebo z různých oblastí světa.

Velice důležitou součástí, co se týká **informálního vzdělávání**, byla stáž, kdy si respondenti ze své žité zkušenosti odnesli mnoho různých poznatků a zkušeností.

GLEN jakožto program globálního vzdělávání a učení **zahrnoval participativní vzdělávání**. Seznámil respondenty s různými tématy takovým způsobem, že je to dovedlo k angažovanosti či zapojení globálních témat či přístupů do osobního a pracovního života.

Splňoval základní principy GRV stanovené stávajícími strategiemi GRV v ČR. Nepokrýval všechna témata vymezená touto strategií. U respondentů však rozvinul všechny základní kompetence, které strategie pojmenovává.

V zastoupení témat na seminářích vyšly najevo **rozdíly mezi jednotlivými účastnickými zeměmi**, kdy se GLEN věnoval jiným tématům, než se věnuje GRV v ČR i organizace, které se jím zde zabývají (i když se mnohá témata překrývají). Také měl jinou cílovou skupinu než většina popsaných organizací zabývajících se GV v ČR. Ty se většinou soustředí na školy či laickou veřejnost, GLEN budoval kapacity mladých profesionálů.

Respondenti si **byli vědomi všech popsaných možných negativních dopadů IVS a znali příklady dobré praxe**, podobně jako rozdíly mezi různě orientovanými vysílajícími organizacemi. GLEN samotný vyvíjel snahy minimalizovat negativní dopady, které mohl mít a stavěl na příkladech dobré praxe. Respondenti také získali vhled do více a méně **efektivních praktik rozvojové spolupráce** a rozdílných přístupů, včetně jejich přínosů či negativních dopadů.

Celkově se dá říci, že **GLEN** na základě výsledků této studie **dosáhl své vize, mise a dlouhodobých cílů** zaměřených na účastníky. Výsledky také odpovídají pojetí GV v GLENU s výjimkou udržitelnosti, které se reálně příliš nevěnoval, podobně jako lidským

právům. Respondenti se po své účasti zapojovali do sítě GLEN i do organizace INEX (přičemž s INEXem už měli někteří zkušenosti ještě před svou účastí na GLENU). Program se též nijak neodchyloval od přístupu INEXu k dobrovolnictví.

Jako důležité se ukázaly i **kapacity dobrovolníků a VO** (INEXu a GLENU), vyšla najevo nedostatečná komunikace s HO a jejich porozumění programu. Respondenti komentovali také důležitost alespoň základní orientace účastníků v tématech probíraných na GLENU, aby je měli kapacity vstřebat a celý cyklus se neminul účinkem a aby dopady na dobrovolníky a HO nebyly spíše negativní.

Identifikované dopady programu GLEN pokrývají nejčastěji zjišťované dopady programů IVS.

Zjištěné výsledky v této studii pokrývají i nejsilnější dlouhodobé dopady cyklu GLEN identifikované v impaktivních studiích provedených organizací Engagement Global. Podobně se však v této studii ve srovnání s dříve identifikovanými mezerami a doporučeními pro program GLEN opakovaly některé body zpětné vazby účastníků. Některé z těchto nedostatků programu na základě předkládaného výzkumu vycházejí především z nedostatečné komunikace cílů a přístupů GLENU směrem k účastníkům.

10. Závěr

Závěr představuje hlavní zjištěné dopady programu GLEN na jeho české účastnice a účastníky. Uvádí doporučení pro VO poskytující programy IVS z evropského či českého prostředí, která vznikla na základě těchto zjištění.

Ve výzkumné části práce byly analyzovány dlouhodobé dopady účasti na programu GLEN MTC na jeho české účastnice a účastníky. Jednalo se o kvalitativní výzkum, kdy data byla sbírána metodou rozhovorů a analyzována tematickou analýzou. Do výzkumu bylo zapojeno celkem 13 respondentek a respondentů, kteří se programu účastnili v letech 2011–2016, přičemž data byla získávána v létě a na podzim roku 2019, což ovlivňovalo určité odpovědi respondentů, jak bude popsáno níže.

Jak je poznamenáno v podkapitole 7.3.4. *Limity studie*, nelze s jistotou tvrdit, že účast na GLEN MTC zapříčinila všechny zjištěné dopady na respondenty. Lze však shrnout, že ke všem popsaným dopadům na respondenty této studie přispěl.

Hlavní výzkumné otázky výzkumu byly následující:

1. Jaké měla účast na MTC GLEN dlouhodobé dopady na jeho vybrané české účastníky?
2. Jak souvisejí identifikované dopady s cíli a hodnotami sítě GLEN?

Dále popisují zjištěné dopady programu na české účastnice a účastníky podle jednotlivých specifických výzkumných otázek:

1.1. Jaké jsou dopady účasti na GLEN MTC na respondenty v jejich pracovním a osobním životě?

GLEN ovlivnil pracovní, studijní i osobní životy respondentů skrze pochopení různých konceptů, seznámení se s tématy GV a prostřednictvím žité zkušenosti. Mnoho respondentů na základě znalostí a zkušeností z GLENU učinilo velká rozhodnutí či změny ve všech těchto sférách svých životů. Díky GLENU si respondenti osvojili měkké dovednosti včetně kritického myšlení, které se otiskly do jejich pracovních, studijních i osobních životů.

Dalším odkazem GLENU byly změny ve vztazích. Respondenti získali nová přátelství a pocit sounáležitosti, jiná přátelství a vztahy opustili. Někteří změnili směr své kariéry do oblastí GV, globálních témat, ale i mimo ně. Získali nové pracovní dovednosti i nové profesní kontakty. Také se i profesně dále zapojovali do struktur INEXu a GLENU.

Rovněž si však respondenti z cyklu odnesli mnoho otázek a po ukončení cyklu či návratu ze stáže si často připadali frustrovaní, někteří cítili nedostatečnou podporu ze strany

GLENU nebo INEXU pro zpracování těchto pocitů. Mívali problémy ve svém okolí komunikovat nově nabyté znalosti a zkušenosti.

U některých respondentů zvýšil GLEN jejich pocit environmentální odpovědnosti a upravili podle něj svůj životní styl, například spotřební chování nebo způsob cestování.

1.2. Jak respondenti vnímají hlavní témata identifikovaná v 1. pilíři programu GLEN „Globální vzdělávání a Globální souvislosti“?

Respondenti se na GLENU seznámili s mnoha tématy globálního vzdělávání nebo si o nich rozšířili své dosavadní znalosti. Poznali alternativní náhledy a přístupy v uchopení globálních témat. Porozuměli mnoha globálním souvislostem, zároveň zůstávali i po absolvování cyklu reflexivní i k jiným globálním tématům než k těm, která byla obsahem cyklu, včetně jejich specifik v české společnosti. Pochopili nebo si dále prohloubili znalosti o různých mocenských strukturách a toho, jak jsou udržovány nebo jak vznikaly.

Rozuměli tomu, co je globální vzdělávání a jaké metody používá, přičemž s těmito metodami někteří respondenti přišli na GLENU poprvé do styku. Metody, které GLEN ve vzdělávání používal, jim vesměs vyhovovaly a oceňovali je. Nevyhovovaly jim takové metody, které nerespektovaly jejich individualitu, byly agresivní či ponižující.

Pronikli do problematiky rozvoje a mezinárodního dobrovolnictví v rozvoji, naučili se, že k oběma existují různé přístupy. Sami pak oceňovali takové přístupy, které jsou přínosné pro všechny strany a které neprohlubují stávající nerovnosti a závislosti, nereprodukují stereotypy a jsou dlouhodobě udržitelné. V mezinárodním dobrovolnictví vyzdvihovali důležitost připravenosti a zapojení všech zúčastněných aktérů spolu s odpovědností VO jakožto zprostředkovatele IVS. Jako problematický vnímali přístup k mezinárodnímu dobrovolnictví, na které všichni nedosáhnou.

Ne všichni respondenti uměli vysvětlit vztah mezi rozvojem a globálním vzděláváním.

1.3. Jak respondenti vnímají hlavní témata identifikovaná v 2. pilíři programu GLEN „Osobní rozvoj“?

Respondenti poznali prostředí a kontexty zemí výkonu stáže, naučili se interkulturní citlivosti, chápali nepřenositelnost hodnot a vnímali rozdílnosti kultur včetně té vlastní. Naučili se vědomě pracovat s reflexí, sebereflexí a se stereotypy, osvojili si nové měkké dovednosti včetně kritického myšlení. Byli si vědomi své vlastní pozice v rámci různých mocenských struktur, někdy svých privilegií.

Především na stážích se naučili zvládat různé těžké situace, na základě kterých si často vybudovali nové měkké dovednosti.

Respondenti si také osvojili kritický přístup k médiím. Věděli, jak mohou zkreslovat realitu, a stejně tak se sami naučili, jak zodpovědně reportovat. Vnímali, jakou roli mohou mít média v reprodukci stereotypů a v tom, jak moc je některé konkrétní téma viditelné ve veřejném prostoru – v roce konání rozhovorů (2019) to byla hlavně environmentální témata v čele se změnou klimatu. U některých respondentů vyvolala účast na GLENU větší zájem o světové dění.

1.4. Jak vnímají účastníci hlavní témata identifikovaná v 3. pilíři programu GLEN „Sítování a angažovanost“?

Konexe, které si respondenti na GLENU vytvořili spolu s dalšími účastníky GLENU z různých ročníků a zemí i s lidmi ze zemí výkonu svých stáží, se projevy v různých sférách jejich životů (viz. odpověď na otázku 1.1).

Respondenti vnímali důležitost lokální i globální angažovanosti, byli angažováni mnoha různými způsoby: v politice, v dobrovolnictví či jako aktivní občané, některá témata si přenesli do každodenního života.

V rámci různých typů angažovanosti v respondentech posílil GLEN důležitost lokálního jednání a zaměření na problematiku a oblasti, jimž rozumí, z nichž pocházejí. Mnoho respondentů se dále zapojilo do aktivit INEXu a GLENU, což jim přineslo i hlubší porozumění některým tématům nebo nové kontakty.

Někteří respondenti měli záměr vytvářet iniciativy či projekty s dalšími účastníky GLENU či se svou HO či lidmi ze země výkonu stáže.

Vzhledem ke globálním tématům se respondenti setkali s různými postoji napříč Evropou. Někdy taková poznání vnímali pozitivně jako obohacení. Jindy si však přišli vyloučení, jelikož němečtí účastníci tvořili na cyklu většinu. Uchopení globálních témat cyklem GLEN přitom vycházelo spíše z kontextu západní Evropy, ze zemí bývalých kolonizátorů. Některá témata proto pro české respondenty postrádala úhel pohledu z našeho kulturního kontextu a respondenti se k nim tak neuměli vztáhnout.

1.5. Jak respondenti vnímají GLEN MTC a jeho jednotlivé části, jaké na ně měly dopady?

Obecně respondenti zpětně oceňovali všechny části cyklu. Ne všichni však pochopili provázanost či hlavní smysl cyklu, kdy někteří respondenti upozorňovali na nedostatečnou komunikaci ze strany GLENU, která následně v některých účastnících vyvolávala mnoho otázek, nedůvěru v celý cyklus a pochyby o jeho efektivnosti. Někteří respondenti se pozastavovali nad finanční nákladností cyklu, jiní nad probíranými tématy a další nechápali

smysl RENew. Další problematickou částí byla GEA, kdy někteří respondenti na ni nebyli krátce po návratu ze stáže či dokončení cyklu připraveni.

K nabytí nových znalostí a dovedností docházelo ve všech částech cyklu, stejně tak měly všechny části cyklu dopady na jejich pracovní, studijní a osobní životy. Důležitou roli v tomto procesu hráli i další účastníci GLENU, a to i roky po jeho skončení. Je zde také pro- vázanost nejen celého cyklu, ale i jeho dopadů na životy respondentů.

2. Jak souvisejí identifikované dopady s cíli a hodnotami sítě GLEN?

Zjištěné dopady pokrývají pilíře GLENU (viz podkapitola 5.3. *GLEN MTC*), odpovídají misi i vizi sítě GLEN i dalším cílům, které si vytyčil, splňoval svá kritéria kvality GV ve vztahu k dobrovolníkům. Během přípravných seminářů se cyklus GLEN nevěnoval všem tématům, která síť GLEN adresuje ve svém pojetí GV, nedostatečně zasadil GLEN a GV do evropského kontextu a ne vždy dodržoval zásady neformálního vzdělávání.

Doporučení

Jelikož program GLEN již zanikl, tato doporučení se vztahují na VO poskytující programy IVS, kterých se účastní lidé z různých částí Evropy s různorodou historickou zkušeností. Některá doporučení pak mohou využít programy IVS z českého kontextu, například program CGD, který organizuje INEX, a na základě jehož poptávky tato práce vznikala:

- Zahrnout do programu teoretickou přípravu pro dobrovolníky a řádně s nimi komunikovat metody, které program používá, i témata, která se v cyklu probírají a jejich opodstatnění v cyklu vzhledem k mezinárodnímu dobrovolnictví a rozvoji.
- Komunikovat s dobrovolníky cíle a uchopení celého programu – v souvislosti s tím přejmenovat přípravné semináře, jejichž název může vést dobrovolníky k mylné představě o jejich smyslu a následné nespokojenosti kvůli nenaplněným očekáváním.
- Věnovat dostatek pozornosti výběru HO, jejich zapojení do programu, komunikaci s nimi a jejich pochopení programu, očekávání a vnímání role dobrovolníků.
- V programech GV či mezinárodního dobrovolnictví spojující různé evropské národy adresovat odlišné kulturní a teoretické zázemí účastníků z jednotlivých zemí a z něj vycházející rozdílné přístupy k jednotlivým tématům.
- V programech pro české účastníky (nebo zahrnující české účastníky) se věnovat tomu, jak se mohou vztahovat k tématům, která jim nejsou kvůli jejich historické zku-

šenosti či jiným specifickým české společnosti blízká, například kolonialismus. Zahrnout do programu také témata a přístupy vycházející z českého prostředí.

- Využívat metody neformálního vzdělávání, vyvarovat se nerespektujícím metodám. Respektovat různou pokročilost orientace dobrovolníků v globálních tématech, rozmanitost jejich názorů a jejich individuální potřeby učení.
- Co nejdříve nabídnout respondentům oporu při návratu ze stáže, připravit je na to, co je může čekat a jak pracovat se svými pocity po návratu ze stáže či ukončení cyklu; jak komunikovat nabyté znalosti a dovednosti ve svém okolí. Adresovat pocity nedostatečné angažovanosti.
- Zahrnout závěrečný reflexivní seminář (či jiný způsob závěrečné reflexe), který by však měl dostat dostatečnou podporu a účastníci by měli být motivováni se ho účastnit.
- Pokud program zahrnuje vytváření vlastní aktivity, dát respondentům více času a podpory.
- Brát vážně zpětnou vazbu od účastníků a snažit se ji co nejdříve zabudovat do programu.
- Pokud možno rozšířit povědomí o nabízeném programu lidem pocházejícím z různých sociálních kontextů, avšak vybírat do programu takové účastníky, kteří již mají základní znalosti probíraných témat (a chtějí se jim v budoucnu věnovat), případně jim nabídnout možnost si je doplnit.

11. Seznam použité literatury a zdrojů

ADRA (2014a): Oddělení vzdělávání [online]. Dostupné z: <https://www.adra.cz/oddeleni-vzdelavani> [cit. 2020-08-11].

ADRA (2014b): O nás [online]. Dostupné z: <https://www.adra.cz/o-nas> [cit. 2020-08-11].

ADRA (2014c) Pro pedagogy [online]. Dostupné z: <https://www.adra.cz/oddeleni-vzdelavani/pro-pedagogy> [cit. 2020-08-11].

ADRA (2014d): Semináře pro VŠ [online]. Dostupné z: <https://www.adra.cz/oddeleni-vzdelavani/seminare-pro-vs> [cit. 2020-08-11].

Amnesty International Česká republika (2020a): Vzdělávání [online]. Dostupné z: <https://www.amnesty.cz/vzdelavani> [cit. 2020-08-11].

Amnesty International Česká republika (2020b): Živé knihovny [online]. Dostupné z: <https://www.amnesty.cz/vzdelavani/zive-knihy> [cit. 2020-08-11].

ARPOK (2020a): Kdo jsme | ARPOK [online]. Dostupné z: <https://arpok.cz/o-nas/kdo-j sme/> [cit. 2020-08-11].

ARPOK (2020b): Živá knihovna | ARPOK [online]. Dostupné z: <https://arpok.cz/verejnost/ziva-knihovna/> [cit. 2020-08-11].

Barthel, M. (2019): Participative Education: What could that mean? -Some learnings from the Educitizens project | EPALE [online]. Dostupné z: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/participative-education-what-could-mean-some-learnings-educitizens-project> [cit. 2020-07-11].

Bringle, R. G. & Hatcher J. A. (1996): Implementing Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 67(2): 221–239.

Brown, S. (2005): Travelling with a purpose: understanding the motives and benefits of volunteer vacationers. *Current Issues in Tourism*, 8(6): 479–496.

Brown, E. (1999): The Scope of Volunteer Activity and Public Service. *Law and Contemporary Problems*, 62(4): 17–42.

Brown, E. J. (2015). Understanding and Engaging with Development through International Volunteering. *Journal of International Development*, 30(1): 102–117.

Cnaan, R. A., Handy F. & Wadsworth M. (1996). Defining Who Is a Volunteer: Conceptual and Empirical Considerations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 25(3): 364–383.

Diakonie Českobratrské církve evangelické (2020a): Diakonie SPOLU | Globální rozvojové vzdělávání [online]. Dostupné z: <https://www.diakoniespolu.cz/grv/> [cit. 2020-08-11].

Diakonie Českobratrské církve evangelické (2020b): O nás [online].
Dostupné z: <https://tvaremigrace.cz/o-nas/> [cit. 2020-08-11].

Curtin, A. J., Martins, D. C., Schwartz-Barcott, D., DiMaria, L., M.S. & Ogando, B. M. S. (2013): Development and Evaluation of an International Service Learning Program for Nursing Students. *Public Health Nursing*, 30(6): 548–556.

Činčera, J. (2013): *Střediska ekologické výchovy mezi teorií a praxí*. Agentura Koniklec, o. s., ISBN 978-80-904141-0-5.

Člověk v tísni Česká republika (2020a): O nás - Člověk v tísni [online]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/kdo-jsme/o-nas> [cit. 2020-08-11].

Člověk v tísni Česká republika (2020b): Vzdělávací program Varianty - Člověk v tísni [online]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty> [cit. 2020-08-11].

Člověk v tísni Česká republika (2021a): Mediální vzdělávání / Mediální výchova - JSNS [online]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani> [cit. 2021-10-02].

Člověk v tísni Česká republika (2021b): O JSNS.CZ - Promítejte ve škole zdarma a legálně dokumentární filmy – JSNS [online]. Dostupné z: <https://www.jsns.cz/o-jsns/o-nas> [cit. 2021-11-02].

Dalonneau, V. (2011): Volontourisme ou tourisme humanitaire. Aider ou Visiter? [Online]. Dostupné z: https://www.servicevolontaire.org/livres/tourisme-volontariat/article_contre_le_volontourisme_ou_tourisme_humanitaire.pdf. [cit. 2021-10-03].

Egerton, M. & Mullan, K. (2008): Being a pretty good citizen: an analysis and monetary valuation of formal and informal voluntary work by gender and educational attainment¹. *The British Journal of Sociology*, 59(1): 145–164.

Engagement Global (2020): GLEN - ASA [online]. Dostupné z: <https://asa.engagement-global.de/glen.html> [cit. 2020-18-11].

Fairtrade Česko a Slovensko (2020): Globální vzdělávání - Fairtrade Česko a Slovensko [online]. Dostupné z: <https://fairtrade-cesko.cz/zapojte-se/vzdelavani/> [cit. 2020-08-11].

Fotbal pro rozvoj (2021): O nás > Fotbal.je [online]. Dostupné z: <https://www.fotbal.je/o-nas> [cit. 2021-05-02].

FPS Foreign Affairs, Foreign Trade and Development Cooperation (2007): The European Consensus on Development: The Contribution of Development: Education & Awareness Raising. [online]. Dostupné z: https://diplomatie.belgium.be/sites/default/files/downloads/european_consensus_development.pdf [cit. 2020-11-12].

Frič, P., Pospíšilová T., Tošner, J., Vávra, M. (2010): *Vzorce a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21. století*. Agnes, ISBN: 978-80-903696-8-9.

Gajdošová, M., Hrubanová, K., Komínek, S. (2017): *Objevuj svět globálního vzdělávání*. Na-Zemi, ISBN:978-80-88150-32-9.

Geudens, T., Costanzo, S., Hofmann, P., Amorim, L. & Pavlovova, L. (2013). *T-KiT No. 5 – International voluntary service*. Council of Europe Publishing, ISBN 978-92-871-7660-8.

GLEN (2011): *GLEN Membership Agreement*. GLEN network.

GLEN (2015): *GLEN Strategy document*. GLEN network.

GLEN (2017): *Participant's guide For the participants of the GLEN MTC 2017/18*. GLEN network.

GLEN (2013): *The Global Education Network of Young Europeans (GLEN) - Background information* –. GLEN network.

GLEN (2014): *Visionary document*. GLEN network.

globalnevezdelavanie.sk (2019): Čo je globálne vzdelávanie? – Globálne vzdelávanie [online]. Dostupné z: <https://globalnevezdelavanie.sk/co-je-gv/co-je-globalne-vzdelavanie/> [cit. 2020-08-11].

Greenpeace Česká republika (2021): Vzdělávání - Greenpeace Česká republika [online]. Dostupné z: <https://www.greenpeace.org/czech/zjisti-vic/vzdelavani/> [cit. 2021-10-02].

Grönlund, H. & Falk, H. (2019). Does It Make a Difference ? The Effects of Volunteering from the Viewpoint of Recipients – A Literature Review. *Diaconia*, 10: 7–26.

Haupt, M. (2015): *Impact study I3 of the GLEN MTC 2013 one year after the RENew seminar*.

Hauser, B. (2013): *Impact study I3 of the GLEN MTC 2011 one year after the RENew seminar*.

Hendl, J. (2005): *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál, ISBN 80-7367-040-2.

Hruška, L., Hrušková, A., Tošner, J., Pilát, M., Foldynová I. a kol (2018): *Analýza o stavu dobrovolnictví v zahraničí a ČR*. Accendo.

Charita Česká republika (2020a): Globální vzdělávání [online]. Dostupné z: <https://svet.charita.cz/jak-pomahame/globalni-vzdelavani/> [cit. 2020-08-11].

Charita Česká republika (2020b): Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce Charity ČR | MIND [online]. Dostupné z: <https://svet.charita.cz/jak-pomahame/globalni-vzdelavani/mind/> [cit. 2020-08-11].

- INEX (2020a): Aktivity - INEX - Sdružení dobrovolných aktivit [online]. Dostupné z: <https://www.inexsda.cz/aktivity/> [cit. 2020-11-11].
- INEX (2020b): Cyklus globálního dobrovolnictví - INEX - Sdružení dobrovolných aktivit [online]. Dostupné z: <https://www.inexsda.cz/aktivity/skoleni/cyklus-globalniho-dobrovolnictvi/> [cit. 2020-11-11].
- INEX (2020c): Dobrovolnictví pro všechny - INEX - Sdružení dobrovolných aktivit [online]. Dostupné z: <https://www.inexsda.cz/aktivity/dobrovolnictvi-pro-vsechny/> [cit. 2020-11-11].
- INEX (2020e): GLEN - INEX - Sdružení dobrovolných aktivit [online]. Dostupné z: <https://www.inexsda.cz/aktivity/glen/> [cit. 2020-12-11].
- INEX (2020f): Historie INEXu - INEX - Sdružení dobrovolných aktivit [online]. Dostupné z: <https://www.inexsda.cz/o-nas/historie-inexu/> [cit. 2020-11-11].
- INEX (2020g): INEXup - INEX - Sdružení dobrovolných aktivit [online]. Dostupné z: <https://www.inexsda.cz/aktivity/inexup/> [cit. 2020-11-11].
- INEX (2020h): O nás - INEX - Sdružení dobrovolných aktivit [online]. Dostupné z: <https://www.inexsda.cz/o-nas/> [cit. 2020-11-11].
- INEX (2020i): Školení - INEX - Sdružení dobrovolných aktivit [online]. Dostupné z: <https://www.inexsda.cz/aktivity/skoleni/> [cit. 2020-11-11].
- INEX (2020j): Vzdělávání a seberozvoj - INEX - Sdružení dobrovolných aktivit [online]. Dostupné z: <https://www.inexsda.cz/aktivity/skoleni/vzdelavani-a-seberozvoj/> [cit. 2020-11-11].
- INEX (2020k): Workcampsy v České republice - INEX - Sdružení dobrovolných aktivit [online]. Dostupné z: <https://www.inexsda.cz/aktivity/workcampsy-v-ceske-republice/> [cit. 2020-11-11].
- Johnson, N. (2018): *GLEN I3 study 2018, Impact study 3 for the Multipliers Training Cycle 2016: One year after the programme participation.*
- Keeley, B. (2007). *How What You Know Shapes Your Life.* OECD Publishing. ISBN 92-64-02908-7 – No. 83931 2007. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264029095-en>.
- Kerrigan, K. (2012): *An Exploration into the Perceived Effects of International Volunteering and Service on Host Communities in the Global South.* Master Theses. University of San Francisco.
- Kiely, R. (2004): Chameleon With a Complex: Searching for Transformation. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 30: 5–20.
- Kochanowicz, K. (2014): *GLEN 10 years evaluation.*

Krenčeyová, M. (2018): *The GLEN Network: Looking back at 15 Years of shaking and shaping Global Education*.

Laleman, G., Kegels, G., Marchal, B., Van der Roost, D., Bogaert, I. & Van Damme, W. (2007). The contribution of international health volunteers to the health workforce in sub-Saharan Africa. *Human Resources for Health*, 5(19).

Landorf, H. & Doscher, S. P. (2015): Defining global learning at Florida International University. *Diversity & Democracy*, 18(3): 24–25.

Lewis, D. (2006): Globalization and International Service: A Development Perspective. *Voluntary Action*, 7(2): 13–26.

Lough, B. J. (2008). *Impacts of International Volunteering and Service*. Dizertační práce. George Warren Brown School of Social Work, Washington University in St. Louis.

Lough, B. J., Sherraden, M. S., McBride, A. M. & Xiang X. (2014): The Impact of International Service on the Development of Volunteers' Intercultural Relations. *Social Science Research*, 46: 48–58.

Magdaléna o.p.s (2021): Magdaléna o.p.s.- Prevence a léčba drogových závislostí - Principy a pravidla [online]. Dostupné z: <http://www.magdalena-ops.eu/cz/prim%C3%A1rn%C3%AD-prevence/principy-a-pravidla> [cit. 2021-10-04].

McBride, A. M., Benítez C. & Sherraden M. S. (2003): *The Forms and Nature of Civic Service: A Global Assessment*. Research report. St. Louis: Center for Social Development, Washington University.

Mcbride, A. M., Lough B. J. & Sherraden M. S. (2010): Perceived Impacts of International Service on Volunteers: Interim Results from a Quasi-Experimental Study Partnering to Chart a Field. *Global Economy and Development at Brookings. CSD Research Report*, 10 (22).

McGehee, N. G. & Santos, C. A. (2005). Social change, discourse, and volunteer tourism. *Annals of Tourism Research*, 32 (3): 760–779.

MZV ČR (2010): Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015. [online]. Dostupné z: <http://www.czechaid.cz/wp-content/uploads/2016/09/narodni-strategie-GRV-2011-2015.pdf> [cit. 2020-05-11].

MZV ČR (2019): Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty o globálních souvislostech. [online]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/file/3418207/Strategie_GRV_2018_2030.pdf [cit. 2021-23-02].

Mitchell, P. (2006). *Revisiting effective re-entry programs for returnees from US academic programs*. NAFSA Association of International Educators, Washington, DC. FHI 360. ISBN 9780894920196.

MOST ProTibet (2018b). Vzdělávací programy [online]. Dostupné z: <https://www.protibet.cz/projekty-v-cr/vzdelavaci-programy/> [cit. 2020-08-11].

- MOST ProTibet (2018a). ProTibet.cz | O nás - co děláme [online]. Dostupné z: <https://www.protibet.cz/o-nas/co-delame/> [cit. 2020-08-11].
- MŠMT ČR (2019): Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027 [online]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf [cit. 2021-01-03].
- MŠMT ČR (2020): Neformální vzdělávání, MŠMT ČR [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1> [cit. 2020-10-11].
- Multikulturní centrum Praha (2011): Metodika - Stereotýpek v nás: Interkulturní výchovou a prožitkem k toleranci. [online]. Dostupné z: <http://stereotypek.mkc.cz/metodika-38/> [cit. 2020-08-11].
- Multikulturní centrum Praha (2016): Nabízíme [online]. Dostupné z: <https://mkc.cz/cz/nabizime> [cit. 2020-08-11].
- NaZemi (2020): Hájíme důstojné pracovní podmínky ve světě! | NaZemi [online]. Dostupné z: <https://www.nazemi.cz/cs/nazemipodlupou> [cit. 2020-08-11].
- NaZemi (2021): Globální rozvojové vzdělávání | NaZemi [online]. Dostupné z: <https://www.nazemi.cz/cs/vzdelavani> [cit. 2021-11-02].
- Nesehnutí (2020a): » Dlouhodobé aktivity » Vzdělávací aktivity [online]. Dostupné z: <http://spolecnekrozmanitosti.cz/aktivity/vzdelavaci-aktivity/> [cit. 2020-08-11].
- Nesehnutí (2014): » Pochody z nenávisťi. Rasismus, pravicový extrémismus a média [online]. Dostupné z: <http://spolecnekrozmanitosti.cz/nabidka/pochody-z-nenavisti-rasismus-pravicovy-extremismus-media/> [cit. 2020-08-11].
- Nesehnutí (2020b): » Typy produktů » Publikace [online]. Dostupné z: <http://zenskaprava.cz/nabizime/publikace/> [cit. 2020-08-11].
- Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J. & Jon J. (2009): Study Abroad for Global Engagement: The Long-term Impact of Mobility Experiences. *Intercultural Education*, 20(1): 29–44.
- Patakiová, M., Vejrychová, R., Zavřelová, B., Vagundová, K. (2014): *Pestrobarevný svět aneb multikulturní workshopy pro učitele MŠ a 1. stupně ZŠ*. Nesehnutí. ISBN: 978-80-87217-13-9.
- Penner, L. A. (2002): Dispositional and Organizational Influences on Sustained Volunteerism : An Interactionist Perspective. *Journal of Social Issues*, 58(3), 447–467.
- Perold, H., Stroud, S. & Sherraden, M. (2003). *Service Enquiry: Service in the 21st Century*. First edition. Johannesburg: Global Service Institute and Volunteer and Service Enquiry Southern Africa. ISBN 1-919833-56-0.

Pešek, T., Škrabský, T., Novosádová, M., Dočkalová, J. (2019). *Slabikář neformálního vzdělávání v práci s mládeží*. Asociace neformálního vzdělávání. ISBN: 978-80-907579-1-2.

Prev-Centrum (2017): Všeobecná primární prevence – Prev-Centrum [online]. Dostupné z: <https://www.prevcentrum.cz/nase-sluzby/programy-prevence-pro-skoly/vseobecna-primarni-prevence/vseobecna-primarni-prevence/> [cit. 2021-10-04].

Rada Evropské Unie (2017): The New European Consensus on Development ‘Our World, Our Dignity, Our Future’ [online].

Dostupné z: <https://www.consilium.europa.eu/media/24011/european-consensus-for-development-st09459en17.pdf> [cit. 2021-08-03].

Rada Evropy (2020): Definitions [online]. Dostupné z: <https://www.coe.int/en/web/european-youth-foundation/definitions> [cit. 2020-10-11].

Raymond, E. & Hall, C. (2008): The development of cross-cultural (mis)understanding through volunteer tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 16 (5), 530–543.

Rehberg, W. (2005): Altruistic Individualists: Motivations for International Volunteering among Young Adults in Switzerland. *Voluntas*, 16(2): 109–122.

Rochester, C. (2006): *Making Sense of Volunteering, A literature review*. Volunteering England, ISBN 1-897708-38-6.

Romi, S. & Schmida, M. (2009): Non - Formal Education : A Major Educational Force in the Postmodern Era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257–273.

Rommé N. (2015): *I0/I1 Impact Study GLEN 2015*.

Salesiánská asociace Dona Boska (2018a): Dobrovolníci | Adopce na blízko [online]. Dostupné z: <https://www.adopcenablizko.cz/dobrovolnici/> [cit. 2021-10-02].

Salesiánská asociace Dona Boska (2018b): O projektu | Adopce na blízko [online]. Dostupné z: <https://www.adopcenablizko.cz/o-projektu/> [cit. 2021-10-02].

Salesiánská asociace Dona Boska (2020c): O projektu | Dnes jím jako... [online]. Dostupné z: <https://www.dnesjimjako.cz/o-projektu/> [cit. 2020-08-11].

Salesiánská asociace Dona Boska (2018d): Salesiánská asociace Dona Boska | SADBA [online]. Dostupné z: <https://www.sadba.org/> [cit. 2020-08-11].

Salesiánská asociace Dona Boska (2018e): Stát se dobrovolníkem | Adopce na blízko [online]. Dostupné z: <https://www.adopcenablizko.cz/stat-se-dobrovolnikem/> [cit. 2021-10-02].

Sherraden, M. S., Lough, B. J. & McBride, A. M. (2008). Effects of International Volunteering and Service: Individual and Institutional Predictors. *Voluntas*, 19: 395–421.

Sherraden, M. S., Stringham, J., Sow, S. C. & McBride, A. M. (2006): The Forms and Structure of International Voluntary Service. *Voluntas*, 17: 156–173.

Sherraden, M. (2001): *Perspective: Service and the Human Enterprise*. Center for Social Development, Washington University in St. Louis.

Simpson, K. (2004): 'Doing Development': The Gap Year, Volunteer-Tourists and a Popular Practice of Development. *Journal of International Development*, 16: 681–692.

Sloand, E., Bower K. & Groves S. (2008): Challenges and Benefits of International Clinical Placements in Public Health Nursing. *Nurse Educator*, 33(1): 35–38.

Smith, M. B. & Laurie, N. (2011). International volunteering and development: global citizenship and neoliberal professionalisation today. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 36(4): 545–559.

Europe-wide Global Education Congress (2002): European Strategy Framework For Improving and Increasing Global Education In Europe to the Year 2015 (The “Maastricht Global Education Declaration”). Maastricht, The Netherlands.

Tiessen, R., & Heron, B. (2012): Volunteering in the Developing World: The Perceived Impacts of Canadian Youth. *Development in Practice* 22(1): 44–56.

Timm, K., Szeniewska, K., Kafka, B. & Krause J. (2009): *Global Education Guide*. GLEN network.

Trojáková, P. (2017). *Dopady programu GLEN na rozvoj kompetencí jeho účastníků*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

Unstead-Joss, R. (2008): An analysis of volunteer motivation: implications for international development. *Voluntary Action*, 9(1): 3–20.

Wearing, S. & McGehee, N. G. (2013): Volunteer tourism: A review. *Tourism Management*, 38: 120–130.

12. Přílohy

Příloha 1: Otázky do rozhovorů

Úvodní otázky

1. Stručně se mi prosím představ, co je pro Tebe důležité, jak by ses charakterizoval/a, co Tě baví?
2. V jakém roce jsi absolvoval/a GLEN?
3. Účastnil/a ses GLEN Anglo nebo GéCo?
4. Co jsi dělal/a v době, kdy jsi se hlásil/a na GLEN?

Pracovní, studijní a osobní život

5. Popiš mi GLEN a Tvůj osobní život od účasti na GLENU, srovnej před a po GLENU
6. Popiš mi GLEN a Tvůj pracovní nebo studijní život od účasti na GLENU, srovnej před a po GLENU.
 - a. Co se týká pracovních pozic
 - b. Co se týká zkušeností a dovedností
 - c. Co se týká pracovního oboru
7. Pamatuješ si, jak ses cítil/a krátce po absolvování GLENU?
 - a. Jak teď vnímáš svou účast na GLENU?

MTC a jeho části

8. Které součásti či charakteristiky programu bys vyzdvihl/ anebo nějakým způsobem kritizoval/a?
 - a. metody
 - b. jednotlivé části MTC
9. Mohl/a bys mi popsat svou stáž?
 - a. Setkal/a jsi se s těžkými situacemi? Jakými? Jak ses s nimi vyrovnával/a?
 - b. Myslíš, že Tě na ně GLEN připravil?
 - c. Setkal/a jsi se na stáži s pozitivními překvapeními?
10. Udělal/a jsi GEA?
 - a. Jestli ano, naučil/a ses díky ní něco nového?
 - b. Využil/a jsi to od té doby nějak? Jak?
11. Co ses naučil/a na jednotlivých částech programu (přípravné semináře, stáž, GEA, RENew)?
 - a. Můžeš je porovnat?
 - b. Jak vidíš celý průběh cyklu?
12. Jak důležité pro tebe byly jednotlivé části GLENU?
13. Jaká pro Tebe byla spolupráce s mezinárodním tandemem či trinomem?
14. Jaká pro Tebe byla spolupráce s HO?
15. Jak vnímáš motivaci hostitelských organizací v GLENU?

Porozumění konceptům globálního vzdělávání, reflexe:

16. Jak bys popsal/a globální vzdělávání?
17. Jakými tématy se globální vzdělávání zabývá?
 - a. Která témata jsou pro Tebe obecně důležitá?
 - b. Jsou teď aktuálně nějaká globální témata, která hodně vnímáš?
18. Co si vybavíš, když řeknu pojem „globální souvislosti“?
19. Jak bys svými slovy definoval/a rozvoj?
20. Jaký je tvůj pohled na praxi rozvojové spolupráce?
21. Jak společně vnímáš globální vzdělávání a rozvoj?
22. Jaká je podle Tebe role mezinárodního dobrovolnictví v rozvoji?
23. Jaké je Tvoje vnímání zemí globálního jihu?
24. Jak vnímáš termíny rozvojové země a země globálního jihu?
25. Která témata probíraná na seminářích pro Tebe byla důležitá (včetně RENew)?
 - a. Naučil/a ses něco úplně nového?
26. Co si myslíš o výběru témat na seminářích GLENU?
 - a. Jak byla zastoupena?
 - b. Chyběla Ti třeba nějaká?
27. Můžeš srovnat svoje přístupy k tématům, kterými se GLEN zabývá, před a po GLENU?

Síťování a další zapojení do GLENU či INEXU

28. Jsi v kontaktu s jinými účastníky GLEN MTC?
 - a. Z České republiky či ze zahraničí?
 - b. Z tvého ročníku nebo i dalších?
 - c. Vytvářeli jste dohromady nějaké projekty?
29. Jsi v kontaktu se svojí HO či s někým ze země, kde jsi vykonával/a stáž?
 - a. Vytvářeli jste spolu nějaké projekty?
30. Zapojil/a ses před či po své účasti do sítě GLEN?
31. Zapojil/a ses před či po své účasti do nějakých aktivit nebo projektů INEXU?
32. Naučil/a ses díky své angažovanosti v GLENU/INEXU něco nového?

Angažovanost a globální občanství

33. Srovnej prosím svůj zájem o světové či evropské dění před a po účasti na GLENU.
34. Srovnej prosím své cesty do zahraničí před a po své účasti na GLENU.
35. Jak vnímáš svoji roli ve společnosti, ve světě?
 - a. Srovnej svoje vnímání před a po GLENU.
36. Jak vnímáš roli ostatních – jednotlivců, občanské společnosti, států, korporací – ve světě?
37. Jsi od své účasti na GLENU aktivní na poli globálního vzdělávání, rozvoje, či nějakých specifických témat, kterými se GLEN zabývá?
 - a. Liší se to od tvého dřívějšího zapojení (před GLENem)?
38. Jsi teď/od své účasti na GLENU aktivní ve společnosti – občanská angažovanost, dobrovolnictví, politická angažovanost?
 - a. Liší se to od Tvé angažovanosti před účastí na GLENU?

Ukončovací otázky:

39. Je něco, co Ti v celém programu chybělo, nebo by to podle Tebe potřebovalo nějak upravit?
40. Co ses ještě naučil/a?
41. Jak bys srovnal svoje dovednosti před a po GLENU?
42. Naučil/a ses metody, jak dělat globální vzdělávání?
43. Jaká další témata oslovila?
44. Pokud jsme se toho ještě nedotkli, ráda bych se Tě teď zeptala na několik témat, která se ukázala v impaktových studiích Engagement Global. Respondenti tvrdili, že tato témata pro ně byly na celém cyklu nejdůležitější. Postupně Ti ta témata řeknu a bude mě pak zajímat Tvůj názor na tato zjištění a fakt, zda jsi se tato témata na cyklu také naučila, nebo zda Ti je nějak přiblížil:
 - a. Mocenské vztahy a struktury, stereotypy, privilegia a diskriminace
 - b. Rasismus, critical whiteness, postkolonialismus a kolonialismus
 - c. Gender a intersekcionalita
 - d. Reflexe a sebereflexe, kritické myšlení
 - e. Interkulturní znalosti a kompetence, znalosti zemí a lidí ze zemí globálního jihu
45. Dále navážu konkrétními zjištěními studií Engagement Global, kdy se určité aspekty GLENU vyjevily jako problematické. Bude mě zajímat, jaký máš názor na tato tvrzení:
 - a. Semináře byly příliš zaměřené na Afriku
 - b. Na seminářích mi chyběla environmentální témata
 - c. Domnívám se, že GLEN sám reprodukuje mocenské struktury
46. Považuješ se za multiplikátora/ku globálního vzdělávání?
47. Jaké je tvé momentální povolání/činnost?
48. Kolik Ti je let?
49. Jaká je Tvá genderová identita?
50. Kde momentálně převážně pobýváš?
51. Jaké je Tvé nejvyšší dosažené vzdělání?

Kdyby Tě k tomu ještě něco napadlo, neváhej mě kontaktovat.

Chceš se na něco zeptat Ty?

Je možné se na Tebe ještě obrátit s pár otázkami?