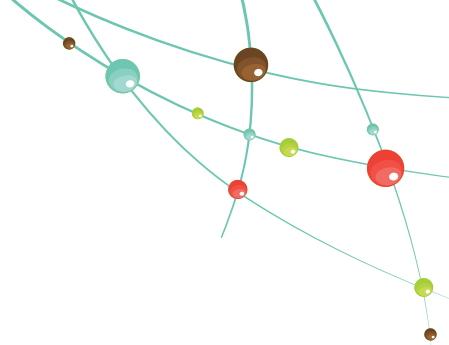




MASARYKOVA UNIVERZITA
CENTRUM OBČANSKÉHO
VZDĚLÁVÁNÍ



Výzkumná zpráva

Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání

Milan Hrubeš, Tomáš Protivínský, Petr Čáp



Výzkumná zpráva byla vytvořena ve spolupráci Centra občanského vzdělávání Masarykovy univerzity s obecně prospěšnou společností ARPOK.

Centrum občanského vzdělávání je analyticko-aplikační pracoviště Masarykovy univerzity, které vzniklo v roce 2009 s podporou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Je nadstranickým institutem, jehož smysl spočívá v dlouhodobé podpoře koncepčního rozvoje občanského vzdělávání v České republice.

www.obcanskevzdelavani.cz.

ARPOK. o.p.s. je nezisková organizace, která přináší do škol globální rozvojové vzdělávání. Pomáhá učitelům, jak učit aktuální témata dneška (např. chudoba, migrace, odpovědná spotřeba), a otevřeně o nich mluvit s žáky. O těchto tématech informuje i veřejnost, a tak podporuje otevřenou a tolerantní společnost a aktivní zapojení lidí do dění kolem sebe.

www.arpok.cz



MASARYKOVA UNIVERZITA
CENTRUM OBČANSKÉHO
VZDĚLÁVÁNÍ



Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání

Milan Hruběš, Tomáš Protivínský, Petr Čáp

Masarykova univerzita
Brno 2014

Výzkum vznikl v rámci projektu **“Critical review of the historical and social disciplines for a formal education suited to the global society”** (Ref. DCI NSA-ED/2012/280-225), který je podpořen z prostředků Evropské komise, České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR. Za obsah výzkumu zodpovídá jeho zhotovitel ARPOK, o. p. s., a výzkum nereprezentuje oficiální postoje Evropské unie ani dalších donorů.

Výzkum zpracovalo Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity.

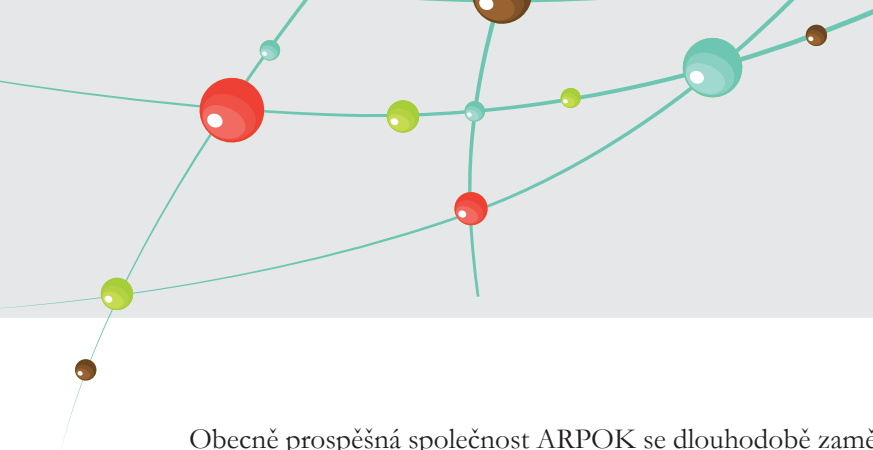


MASARYKOVA UNIVERZITA
CENTRUM OBČANSKÉHO
VZDĚLÁVÁNÍ

Autorský tým:
Mgr. Tomáš Protivínský
Mgr. Milan Hruběš
Mgr. Petr Čáp

© 2014 Masarykova univerzita

1. Zadání	4
2. Metodologie kvalitativní části	5
3. Vyhodnocení focus groups	6
3.1 Význam a cíle globálního vzdělávání	6
3.1.1 Význam pojmu globálního vzdělávání	6
3.1.2 Cíle globálního vzdělávání	6
3.2. Proč a jaká témata globálního vzdělávání vyučuji	7
3.2.1. Proč vyučuji témata globálního vzdělávání	7
3.2.2. Jaká témata globálního vzdělávání učitelé vyučují	8
3.3. Ideální výuka témat globálního vzdělávání	9
3.4. Co mi brání ve výuce	10
3.5. Ideální výukový materiál o tématech globálního vzdělávání	12
4. Závěr kvalitativní části	14
5. Metodologie kvantitativní části	15
5.1. Realizace dotazníkového šetření	16
6. Výsledky dotazníkového šetření	17
6.1. Význam a témata globálního vzdělávání	17
6.1.1. Význam globálního vzdělávání pro rozvoj žáků	17
6.1.2. Nejdůležitější témata globálního vzdělávání	18
6.2. Začlenění globálního vzdělávání ve výuce	19
6.3. Profesní rozvoj a podpora v oblasti globálního vzdělávání	20
6.4. Didaktické materiály pro globální vzdělávání	21
7 Závěr kvalitativní části	23
8 Přílohy	23
8.1. Seznam didaktických materiálů pro globální vzdělávání	23
8.2. Kompletní dotazník	25



1. Zadání

Obecně prospěšná společnost ARPOK se dlouhodobě zaměřuje na propagaci výuky témat globálního rozvojového vzdělávání na základních a středních školách. V rámci této aktivity nabízí řadu kurzů pro učitele včetně materiálů, které učitelům slouží jako podklady pro výuku. Jednou z aktivit, kterou ARPOK v současnosti realizuje, je zlepšení začlenění rozvojových témat globálního rozvojového vzdělávání do kurikula II. stupně základních a středních škol se zvláštním zřetelem na vzdělávací obory výchova k občanství, zeměpis a dějepis (projekt: Critical Review of the Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited to the Global Society).

V rámci této aktivity proběhl výzkum, který se zaměřil na postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání. Základní výzkumná otázka zněla: **Jak zlepšit začlenění rozvojových témat globálního rozvojového vzdělávání do kurikula II. stupně základních škol a středních škol?** Aby byl zadavatel schopen připravit strategii či plán jak lépe začlenit rozvojová témata do výuky, je třeba, aby měl k dispozici analýzu současného stavu, tj. postojů učitelů ke globálnímu rozvojovému vzdělávání a jejich potřebám s ohledem na výuku globálních témat.

Výzkum se skládal ze dvou komplementárních částí: focusgroups tvořily kvalitativní složku a dotazníkové šetření kvantitativní.

2. Metodologie kvalitativní části

Základní výzkumná otázka, resp. výzkumné otázky vycházejí ze samotného zadání: Jak zlepšit začlenění rozvojových témat globálního rozvojového vzdělávání do kurikula II. stupně základních a středních škol? Aby byl zadavatel schopen připravit strategii či plán jak lépe začlenit rozvojová témata do výuky, je třeba, aby měl k dispozici analýzu současného stavu, tj. postojů učitelů ke globálnímu rozvojovému vzdělávání a jejich potřebám s ohledem na výuku globálních témat.

V otázce postojů učitelů bylo naším cílem zjistit, jak učitelé rozumí pojmu globální rozvojové vzdělávání, co si pod tímto pojmem představují, proč vyučují témata globálního rozvojového vzdělávání, jaká témata vyučují (pokud tak činí) a o co usilují tím, že tato témata učí. V případě potřeb pedagogů jsme se zaměřili na otázky spojené s jejich představami ideální výuky témat globálního rozvojového vzdělávání a materiálů, které by plně odpovídaly jejich potřebám a požadavkům. Zároveň s tím jsme zjišťovali, co učitelům brání v tom, aby mohli tato témata vyučovat, resp. učit dle jejich představ.

K zodpovězení nastíněných otázek jsme využili focusgroups, což je v podstatě kvalitativní skupinové dotazování, které může být jak strukturované, tak nestrukturované. Pro naše účely jsme focusgroups strukturovali do pěti tematických bloků, kdy každý blok odpovídal hlavní otázce, která byla případně doplněna podotázkou.

Výzkumné otázky:

- 1) Co to znamená globální rozvojové vzdělávání?
 - a) Jaké jsou dle vašeho názoru cíle globálního rozvojového vzdělávání?
- 2) Co vás vede k tomu, že učíte témata globálního rozvojového vzdělávání?
 - a) Jaká témata globálního rozvojového vzdělávání učíte?
- 3) Jak by vypadala ideální výuka globálního rozvojového vzdělávání ve vašem podání?
- 4) Co mi brání ve výuce témat globálního rozvojového vzdělávání?
- 5) Jak by vypadal ideální výukový materiál o globálním rozvojovém vzdělávání?

Na podzim roku 2013 proběhlo celkem 8 focusgroups. Realizovali jsme je na základních a středních školách v Olomouckém, Moravskoslezském a Zlínském kraji.

Účastníci focusgroups byli ženy i muži, převážně v poměru 2,5 : 1. Věk respondentů byl v rozmezí 25 až 55 let. Většina učitelů byla ve věku do 35 let. Za účast na diskusi byl každý učitel odměněn finanční částkou 500 Kč. Ve všech případech se jednalo o aktivní učitele, kteří vyučují různé předměty (od českého jazyka, přes fyziku až po občanskou výchovu). V každé skupině se učitelé navzájem dobře znali a panovaly mezi nimi přátelské vztahy. Diskuse byly velmi otevřené, živé. Učitelé na sebe reagovali a to i v případě, pokud nesouhlasili s některým tvrzením, které během diskuse zaznělo (neměli zábrany nesouhlasit). V každé skupině byl vždy jeden učitel, který se účastní projektu „Critical Review of the Historical and Social Disciplines for a Formal Education Suited to the Global Society“. Tito učitelé většinou odpovídali na otázky jako první. Nestalo se však, že by některou z diskusí ovládli tak, aby ostatní účastníci neměli prostor odpovídat. Moderátoři pečlivě kontrolovali, aby odpovídali všichni učitelé a neomezovali se pouze na souhlasná či nesouhlasná gesta bez doplnění, či vysvětlení své odpovědi.

Typ školy	Datum	Účast
Gymnázium	2. 10. 2013	6
Gymnázium	14. 10. 2013	3
Základní škola	16. 10. 2013	6
Základní škola	24. 10. 2013	7
Základní škola	31. 10. 2013	7
Gymnázium	13. 11. 2013	4
Gymnázium	25. 11. 2013	7
Základní škola	4. 12. 2013	7



3. Vyhodnocení focus groups

3.1 Význam a cíle globálního rozvojového vzdělávání

Prvním tématem, kterému jsme se v rámci focusgroups věnovali, byl význam a cíle globálního rozvojového vzdělávání. Využili jsme dvou otázek. V první řadě jsme se učitelů ptali, co pro ně znamená pojem globální rozvojové vzdělávání – co si pod tímto pojmem představí a jak mu rozumí. V druhém případě jsme se ptali na to, jaké jsou dle jejich názoru cíle globálního rozvojového vzdělávání.

3.1.1 Význam pojmu globálního rozvojového vzdělávání

Dominantní výklad pojmu globálního rozvojového vzdělávání charakterizují dva výrazy: souvislost a propojenost. Učitelé globálního rozvojového vzdělávání chápou ve smyslu upozorňování na to, že žijeme v systému, který je propojený a různé události, činy, jednání, jevy apod. se vyskytují v souvislosti s jinými událostmi, činy, apod. Výraz systém je zde uveden záměrně, neboť učitelé primárně nehovoří o světě a světových událostech (např. různé konflikty, přírodní katastrofy, chudoba apod.), ale o systému či lépe řečeno systémech, čímž mají na mysli různé oblasti lidské působnosti – lidské vztahy, politiku, ekonomiku, vzdělávání apod. Ačkoliv učitele při vymezení pojmu globálního rozvojového vzdělávání jako první uváděli např.:

„...ukázat jim rozdíly, jak se žije u nás, jak se žije v Evropě, jak se žije v Asii, kde jsou prostě problémy...“ (FG 1)

„Propojenost dnešního světa, že opravdu to, co se stane v západní části světa, ovlivní třeba to, co se stane v jihovýchodní Asii nebo po celém světě.“ (FG 4),

jejich chápání globálního rozvojového vzdělávání není limitováno v intencích *přispívání k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a k usnadnění porozumění ekonomickému, sociálnímu, politickému, environmentálnímu a kulturnímu procesům, které je ovlivňují*¹. Jde totiž podstatně hlouběji a za hranici vztahu rozvinutých a rozvíjejících se zemí. Globální rozvojového vzdělávání ve smyslu zmíněné definice je prostředkem k uvědomování si propojenosti a souvislosti lidské působnosti ve všech oblastech a kdekoli na světě:

„Tak já myslím, že hlavně souvislosti, souvislosti, souvislosti. Propojení různých předmětů, které vypadají, že jsou sólo.“ (FG 1)

„A jako já to vnímám tak – naučit ty děti myslet v souvislostech. A přijmout určitou odpovědnost za své chování, řekněme.“ (FG 8)

Aby bylo zcela zřetelné, jak učitelé význam globálního rozvojového vzdělávání posunují za hranice vztahu rozvojových a rozvinutých zemí, je třeba se seznámit s tím, jaké cíle globálnímu rozvojovému vzdělávání přisuzují.

3.1.2. Cíle globálního rozvojového vzdělávání

Jak naznačuje poslední zmíněná citace, cíle globálního rozvojového vzdělávání spočívají pro učitele v rovině formování schopností kriticky myslet v souvislostech posilování vědomí propojenosti, přijetí odpovědnosti a učení toleranci. Zjednodušeně řečeno, globální rozvojové vzdělávání by mělo přispět k tomu, aby studenti začali nad věcmi přemýšlet, aby si uvědomovali, že vše není jednoduché („černobílé“) a má nějakou příčinu a důsledek a v neposlední řadě k tomu, aby byli tolerantní:

1 Definice Globálního rozvojového vzdělávání dle Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání zpracované pod vedením Ministerstva zahraničních věcí ČR.

„Hlavně, aby měl někdo svůj názor, nějaký... Aby si byl schopen si ho sám uplatat dobromady z informací, které sám ví a aby to nebylo jen ze zdrojů, co na Facebook někdo napsal...“ (FG 7)

„Mě ještě napadlo, jako že to uvažování v těch souvislostech je taky hodně důležité, že to co já udělám jako tady, že opravdu může mít vliv na spoustu i jiných věcí.“ (FG 6)

„Mělo by to učit zodpovědnosti jako za věci okolo sebe, za to co dělám.“ (FG 4)

Učitelé vycházejí z vlastní zkušenosti. Hovoří o tom, že se setkávají s tím, že žáci nejsou schopni přemýšlet v souvislostech. Svět vnímají na základě zkratkovitých, a na předsudcích založených, zpráv pocházejících především ze sociálních sítí. Dle učitelů žáci navíc nejeví zájem o jakékoliv zjišťování si informací, jejich propojování a zamýšlení se nad nimi. To je velmi důležité pro pochopení role globálního rozvojového vzdělávání ve vztahu k tomu, co si pod tímto pojmem učitelé představují. Role (a cíl) globálního rozvojového vzdělávání spočívá v tom, že pomáhá výše zmíněné charakterové i intelektuální vlastnosti u žáků probouzet, vytvářet a rozvíjet, a to právě pomocí propůjčení názorných příkladů, které jsou velmi dobře přenositelné na lokální problémy. Na tento aspekt globálního vzdělávání kladli učitelé velký důraz. Dle jejich názoru je to možný způsob, jak např. bojovat proti předsudkům a stereotypům, které se objevují (nejen) v české společnosti (např. předsudky o Romech a Vietnamicích). Proto se i v průběhu jednotlivých focusgroups průběžně zdůrazňovala výuka témat globálního rozvojového vzdělávání jako průřezových témat, neboť „průřezovost“ zajišťuje výuku, která umožňuje nahlédnout jeden problém z více perspektiv a přirozeně jej uvést v souvislost.

Cíl globálního rozvojového vzdělávání leží kromě výše zmíněné roviny i v rovině jednání. Výuka témat globálního vzdělávání by u žáků měla vést k aktivnímu zapojení se a jednání. Zde je třeba zdůraznit, že v tomto kontextu učitelé zmiňovali heslo: *Mysli globálně, jednej lokálně* a zmiňovali řadu aktivit a projektů sahajících od třídění odpadu až po Adopci na dálku, které na mnoha školách probíhají.

3.2. Proč a jaká témata globálního vzdělávání vyučují

Druhý tematický blok se zaměřuje na důvody, které vedou učitele k tomu, aby učili o tématech globálního rozvojového vzdělávání. Zároveň s tím jsme zjišťovali, jaká témata globálního rozvojového vzdělávání učitelé zařazují do své výuky.

3.2.1. Proč vyučují témata globálního rozvojového vzdělávání

Důvody, proč učitelé vyučují témata globálního rozvojového vzdělávání, jsou v zásadě dva. Prvním z nich je povinnost. Jinými slovy řečeno, výuka témat globálního rozvojového vzdělávání je v osnovách, které učitelé musí respektovat. Byť tento názor několikrát zazněl, oproti druhému důvodu – osobní motivaci, byl ve výrazné menšině. Osobní motivace jako důvod, proč učitelé vyučují globální rozvojové vzdělávání, byl naprosto dominující. Motivace pochází z víc zdrojů. Nejčastěji uváděným a diskutovaným zdrojem je osobní zkušenost nebo zážitek, který se váže k některému z témat globálního rozvojového vzdělávání:

„Já myslím, že cestování s tím hodně souvisí. Já jsem zažila ty lidi na té druhé straně, takže mě to hodně motivuje rozkrýt to, sdělit tu informaci, takže asi to cestování.“ (FG 4)

„Já jsem třeba dva roky zpátky byla na školení, kde se řeší ty, jak se to jmenuje, ty rozvojové cíle tisíciletí... ..tobě školení mě nadchlo, že jsem to vzala, to je možné takové trochu osobní.“ (FG 1)

„Ale pro mě, přiznám se, obrovskou motivací byla právě Ája, protože, at' už se týká ekologie nebo čehokoliv jiného, já jsem se vždycky styděla, že pro to dělám málo, takže mě Ája vždycky podporovala hodně, přiznám se.“ (FG 2)

Osobní zkušenost je, jak je patrné z výše uvedených citací, podmíněna různými zážitky, které sahají od cestování až po působení kolegy nebo někoho z blízkého okolí. Důležitou roli v rovině osobní zkušenosti

hrají i různá školení (nejčastěji školení ARPOKu a Člověka v tísní), která se věnují tématům globálního rozvojového vzdělávání:

„Já sem tu osobní motivaci dostal až potom, kdy sem byl na školení ARPOKu a dělal sem nějakou tu aktivitu... ..když jsem viděl, že téma globální podvýživa a hlad můžu udělat podle toho Šamova jídelníčku, a tak to se mi líbilo a když jsem viděl, že na to ty děvka reagovala dobře a s otevřenou pusou reagovali...“ (FG 5)

Podstatné je, že učitelé zmiňují takové kurzy, kde se pracuje se zážitkovou pedagogikou s reálně existujícími problémy, postavami, příběhy apod. Dotazovaní učitelé prošli řadou školení, avšak pouze ta, která jim dokázala zprostředkovat prožitek některého z témat globálního rozvojového vzdělávání, je možné považovat za klíčová a rozhodující pro osobní motivaci učitelů věnovat se ve výuce tématům globálního rozvojového vzdělávání.

Druhým důležitým zdrojem motivace jsou ve své podstatě cíle globálního rozvojového vzdělávání, které jsou zmíněné v předchozí kapitole. Skutečnost, že tyto cíle nejsou dostatečně naplněny a že učitelé vnímají současné žáky jako netolerantní, nepřemýšlející a neodpovědné, je zdrojem motivace k výuce témat globálního rozvojového vzdělávání. Učitelé totiž považují toleranci, zodpovědnost a kritické myšlení za důležité hodnoty a dovednosti, které by si žáci měli osvojit:

„...pro mě osobně je to důležité, takže se to snažím předat těm dětem. Jako že já osobně to vnímám jako důležité, třeba být tolerantní a vnímám jako takové poslání učitele to jako by dávat dál.“ (FG 8)

3.2.2. Jaká témata globálního rozvojového vzdělávání učitelé vyučují

Abychom získali přehled o tématech, která jsou v rámci globálního vzdělávání vyučována, pracovali jsme se seznamem témat globálního rozvojového vzdělávání, který je uveden v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání. Témata jsou rozdělena do čtyř oblastí, přičemž každá oblast obsahuje několik dílčích témat:

Oblasti	Dílčí témata
Globalizace	ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství, kulturní, sociální a politická globalizace, migrace ve světě, mezinárodní instituce
Lidská práva	základní lidská práva, dětská práva a práva seniorů, diskriminace a xenofobie, demokracie a dobré vládnutí, rovnost mužů a žen
Globální problémy	chudoba a nerovnost, nízká míra vzdělanosti, zdravotní problémy, podvýživa a hlad, nedostatek nezávadné vody, životní prostředí, populační růst, konflikty a násilí
Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce	rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost, rozvojové cíle tisíciletí, historie, motivy, 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

Učitelé se ve výuce věnují prvním třem oblastem – globalizaci, lidským právům a globálním problémům téměř bez rozdílu. Humanitární pomoci a rozvojové spolupráci se ve výuce věnuje minimum pozornosti. Učitelé však u této oblasti zmiňovali, že se v ní angažují v rámci zapojení škol do různých projektů, např. již zmiňované Adopce na dálku. Pokud se tedy zapojují do projektů týkajících se humanitární pomoci a rozvojové spolupráci, považují toto téma za „vyučované“ právě v rámci realizace projektových aktivit (např. čtení dopisů v rámci Adopce na dálku apod.).

Témata, která učitelé vyučují, ovlivňují dva faktory. Prvním z nich je aprobace učitele:

„Tak já, jestli můžu přidat ten přírodopis, tak jak se dívám, nás hodně zajímají ty zdravotní problémy, ta podvýživa a hlad, když se učíme o člověku, bavíme se o nemocích...“ (FG 4)

„Tak já v chemii samozřejmě nejvíc řeším to životní prostředí, co se týká vody, tak teď řešíme jak úpravu vody, tak čištění odpadních vod...“ (FG 4)

Jedná se o rozhodující faktor, neboť učitelé v první řadě zmiňují předměty, které vyučují a poté teprve, jak k danému tématu v rámci svého předmětu přistupují. Aprobace v tomto případě není limitujícím faktorem, což by například bylo možné očekávat u aprobace český jazyk, francouzština či biologie apod., tedy u témat, která na první pohled neevokují vztah k tématům globálního rozvojového vzdělávání. Témata globálního vzdělávání do své výuky zapojují učitelé nezávisle na tom, jaké předměty učí, ať už se jedná o učitele chemie, biologie, francouzského či českého jazyka. Zejména učitelé českého jazyka se ukázali jako velice aktivní ve výuce mnoha témat:

„No já, když se dívám na ty témata, tak já v té literatuře faktu proberu strašně moc asi. Ta ekonomická globalizace, kulturní, sociální, lidská práva, rovnost mužů a žen, to je prostě času, že jo v té literatuře zvláště z toho přelomu století....“ (FG 6)

Druhým faktorem, který ovlivňuje, jaká témata globálního rozvojového vzdělávání budou vyučována, je osobní prožitek nebo osobní vztah k nějakému z daných témat. Původ osobního vztahu k určitým tématům je povětšinou daný osobní zkušeností nebo absolvovaným školením, které bylo schopné učitelům zprostředkovat intenzivní zážitek a poskytnout reálně existující příklady daného problému. Osobní zkušenost jako významný faktor se typicky objevuje ve vztahu k výuce týkající se oblasti lidských práv. Učitelé většinou používají příklady, které se týkají života v demokratických a nedemokratických režimech:

„...já se pořád snažím jako říkat, jak je dobře, že žijeme v demokracii a že si můžou dělat, co chtějí a říkat co chtějí a že... Snažím se jim říkat příklady, že nedávno to tak nebylo...“ (FG 8)

Odpověď na otázku: „Jaká témata globálního rozvojového vzdělávání učitele vyučují a proč?“ leží v rovině osobní motivace a prožitků, které se váží primárně k předmětům, jež učitelé vyučují. O tématech globálního rozvojového vzdělávání učitelé primárně přemýšlí v rámci předmětů, které vyučují a v každém případě je chápou jako průřezová témata. Konkrétní téma se studenty probírají tehdy, narazí-li na něj v rámci svého předmětu. Jinými slovy globální rozvojové vzdělávání není v žádném případě vnímáno jako samostatný předmět a není ani takto ve výuce pojímáno. Naopak se učitelé pojetí globálního rozvojového vzdělávání jako samostatného tématu/předmětu velice brání:

„Ono třeba to není tak, že bych řekla, máme nadpis a teď děláme toto, ale během té hodiny ono co se nějaký problém vyskytne, řešíme to společně... ..to jsou všechno věci, které se řeší průběžně, ať už se na to naráží při nějaké látce, anebo ať už je to situace, která momentálně vystane... ..když to dítě vedete tak nějak spontánně, nebo je to svázáno ještě s něčím jiným, ale ne že teďka se tomu budu věnovat a budu do nich něco bustit. Já si myslím, že to by bylo kontraproduktivní. Ne zavádět prostě další předmět...“ (FG 3)

3.3. Ideální výuka témat globálního rozvojového vzdělávání

Otázka, která se týkala představ učitelů o podobě ideální výukové hodiny, vzbuzovala živou diskusi a přinesla řadu návrhů na dílčí aktivity či prostředky, které lze k výuce využít. Zároveň však nabídla vhled do podstaty toho, co ideální hodinu tvoří. V podstatě lze podobu ideální výuky globálních témat rozdělit do dvou rovin. První rovina se týká samotné podstaty ideální výuky, tj. otázky, jaká musí být výuka, aby byla efektivní. Druhá rovina se vztahuje ke konkrétním aktivitám, které dle učitelů naplňují podstatu ideální výuky.

Aby výuková hodina byla efektivní, zaujala žáky a zároveň se při ní něco nového naučili, měla by být založena na osobním prožitku – osobní zkušenosti s daným tématem. To znamená, že žák by si měl „daná témata reálně zažít“:

„Takeže pro mě je důležité, aby to byla nějaká role, do které se vžijí, že je to zas ten osobní prožitek, který já jim ve škole můžu zprostředkovat. Já je nemůžu vynést do Číny, aby si zkusili tam sedět za strojem, ale můžu jim to zprostředkovat takto vzdáleně.“ (FG 2)

Byť učitelé často zmiňovali, že by bylo nejlepší žáky přímo konfrontovat s realitou, např. vyvézt je do míst, kde je nedostatek pitné vody, kde lidé trpí podvýživou, kde jsou nedemokratické represivní režimy, či do míst, kde jsou různé konflikty, plně si uvědomují možnosti, které mají k dispozici. To je zcela patrné z předešlé a následující citace, kdy účastník/účastnice využívá různých metod a materiálů k tomu, aby byl/byla schopen/schopná žákům zprostředkovat co nejrealističtější zážitek s konkrétním problémem:

„...brály děcka simulační hry a byly donuceny brát nějakou roli, ale muselo to být na téma, které je oslovovalo, něco, co se jich týká, takže když jsme teďka řešili, já nevím, výrobu trička, proč stojí 250 korun tričko a každý se tam měl handrkovat, když tamti byly šičky, tamti byli překupníci a tamti dopravci a měli se handrkovat o té ceně, tak najednou každý žubry nehty bránil tu svou skupinu a vlastně jako bonus na závěr se rozkryje, kolik ve skutečnosti kdo dostane.“ (FG 2)

Tímto se dostáváme k tomu, že výuka by v ideálním případě dle učitelů měla být vedená na základě projektového učení, které je primárně využíváno k výuce komplexních témat. To plně odpovídá tomu, jak vnímají témata globálního rozvojového vzdělávání (globální rozvojové vzdělávání = souvislosti, propojenost) a jak přistupují k začleňování těchto témat do výuky, tj. průřezově.

Druhá rovina podoby ideální hodiny globálního rozvojového vzdělávání se týká různých aktivit, nástrojů a materiálů, které by učitelé k výuce využívali. Učitelé by rádi využívali:

- filmy (vzdělávací a dokumentární)
- přednášky lidí, kteří s daným tématem mají osobní zkušenost (např. lékař z organizace Lékaři bez hranic, voják, který byl na misi v Afghánistánu, či dobrovolník, který se účastnil nějakého projektu)
- fotografie (např. reportážní)
- exkurze (např. v rámci výuky hospodaření s vodou)
- debaty a diskuse (s lidmi, kteří mají s tématem osobní zkušenost)
- externích prostor (takové, které umocní prožitek)
- reálné příběhy

Dané materiály a nástroje výuky však musí respektovat zmíněný princip osobního zážitku – prožitku, tj. studenti si skrze něj musí daný „problém“ prožít. Je tedy důležité, aby materiály a nástroje byly realistické a nikoliv vymyšlené pro daný účel:

„...možnost pozvat si dejme tomu, když se řeší migrace, tak pozvat nějakého člověka, který je tady v azylu, v politickém nebo něco takového. Nebo někoho, kdo žil, žije v Africe nebo pracoval, což nevím jak ta...žase to budou prezentovat lektori, ale když by přišel ten reálný člověk, který s tím měl tu zkušenost...“ (FG 5)

Neopomenutelným prvkem ideální hodiny by měla být reflexe na konci výukové hodiny. Učitelé ji považují za důležitou právě proto, že si žáci díky ní uvědomí, co se dozvěděli, jak k tomu dospěli, co by se rádi dozvěděli dále apod.

K některým aspektům ideální hodiny se ještě vrátíme u poslední výzkumné otázky týkající se ideálního výukového materiálu témat globálního rozvojového vzdělávání.

3.4. Co mi brání ve výuce

Další z položených otázek se týkala toho, co učitelům brání v tom, aby začleňovali témata globálního rozvojového vzdělávání do výuky. Učitelé hovořili o třech podstatných faktorech, osobní motivaci/přístupu, času a vlastních znalostech a dovednostech.

Faktor osobní motivace/přístup se v různém kontextu objevuje v diskusi ke všem položeným otázkám a z hlediska globálního rozvojového vzdělávání se jeví jako velmi důležitý. Svou roli hraje i v tom, že učitelé nezařazují témata globálního rozvojového vzdělávání do výuky tak často a v takové míře, která by jim přišla ideální:

„Malá motivace pedagogů, protože my máme tolik a tolik různé práce a agendy, a ještě k tomu dělat něco navíc, pokud k tomu nejsem tlačěn, tak se mu to nechce, to je otázka prostě toho nadšení, pokud takovému člověku bez nadšení to někdo zadá, tak se toho pokusí zbavit, takže to stejně ničemu nepomůže...“ (FG 4)

„Moje vlastní priority, že? Tohle je jedna okrajová část toho předmětu a mě třeba baví jiná, i když chápnu, že to po týhle stránce není správné.“ (FG 7)

Jelikož témata globálního rozvojového vzdělávání jsou součástí průřezových témat, učitelé je do jisté míry chápou jako „cosi navíc“ a jako něco, čemuž je třeba věnovat mnoho úsilí a času. Rovněž se nejedná o látku, která by byla jednoduchá na výuku a ke které by učitelé měli dostatek informací a zdrojů již z vlastních studií na vysoké škole. Z tohoto důvodu je osobní motivace a přístup klíčový, neboť výukou témat globálního rozvojového vzdělávání učitel v podstatě činí „něco navíc“, něco nad rámec běžné výuky.

S výše uvedeným souvisí další dva zmíněné faktory – čas a vlastní znalosti a dovednosti. Čas jako překážku výuky témat globálního rozvojového vzdělávání uvádějí učitelé ve dvou významech. Prvním z nich je čas vyučovací hodiny. Ten je standardně 45 minut, což mnoho učitelů považuje za příliš krátkou dobu k probrání připravené látky.

„Pro mě je to v tom čase, těch 45 minut je krátkých, a když už má člověk nějakou aktivitu vymyšlenou tak pro těch 30 lidí, ty skupiny, tak ta organizace zabere nějaký ten čas... Prostě aby to bylo se vším všudy i s tím výstupem, tak ta hodina je málo.“ (FG 6)

Možnost vyučovat „dvouhodinovku“, tj. 90 min v kuse není vždy možné a učitelé se na tuto možnost nemohou spoléhat. Se standardní hodinou souvisí i to, že velké množství materiálů určených k výuce témat globálního rozvojového vzdělávání je koncipováno tak, že je není možné do 45 minut zvládnout odučit:

„...brání mi, že hodně těch aktivit je delších, nejenom těch dokumentů, ale i těch aktivit... My jsme omezeni tím, že máme 45 minut v pondělí a potom ve čtvrtek třeba a ta návaznost je potom horší...“ (FG 5)

Druhým významem času je potřebná doba na přípravu vyučovací hodiny. Jelikož se jedná o témata, která jsou dle učitelů náročná na přípravu a zpracování. V případě, že učitel chce být skutečně dobře připravený a přípravu si dělá sám, je časová náročnost přípravy podstatnou překážkou výuky témat globálního rozvojového vzdělávání. Čas, který učitelé přípravě výuky věnují, totiž zasahuje mimo jejich pracovní dobu. Jinými slovy řečeno, musí se připravovat ve svém volném čase.

„Já myslím, že je to svým způsobem jedno, to přiznám. K tomu bych musel hodně studovat, aby ta hodina, aby ta práce s těmi studenty byla skutečně smysluplná. To bych prostě musel hodně studovat. A jsme zase zpátky u toho – času.“ (FG 5)

Výše zmíněnou citací se dostáváme ke třetímu faktoru, kterým jsou vlastní znalosti a dovednosti. Na straně znalostí se jedná o to, že učitelé nemají v daných tématech dostatečné vzdělání, aktuální informace a často rovněž zdroje, ze kterých by mohli čerpat. Problém zdrojů (podobně jako u kurzu pro učitele) je i jejich kvalita a důvěryhodnost. Najít vhodné a přitom důvěryhodné zdroje je pro učitelé jednou z překážek zařazování témat globálního rozvojového vzdělávání do výuky.

„Ještě obrovský problém, pro mě v téhle problematice je moje vlastní vzdělání... ..A pak člověk přijde tady a zjišťuje spoustu problémů, o kterých se musí dozvědět něco z internetu. Ty zdroje jsou častokrát velmi pochybné, takže já jako málo o tom vím, pak se o tom dovídám, málo to učím, takže i moje vlastní vzdělání je jako v tomhle...“ (FG 6)

Na straně dovedností se jedná především o zvládnutí různých metod, které učitelé často s výukou² témat globálního vzdělávání spojují. Jedná se především o dovednosti např. vést diskusi, vedení skupinové práce, apod.

2 Nejen s podobou ideální výuky, ale i se stávajícím způsobem výuky, který učitelé praktikují.

„Aby se nemluvílo, že se mluví... Já třeba nemám dobrý zkušenosti s debatou, s diskuzí ve škole, protože mě to zatím vždycky shodí děcka. Ale to je můj problém, to si musím srovnat.“ (FG 8)

V průběhu diskuse nad překážkami, které učitelům brání ve výuce, se učitelé často zmiňovali o kurzech o globálním rozvojovém vzdělávání, které absolvovali. Ve většině případů učitelé považují nabídku školení za dostatečnou až převyšující poptávku. Problém spatřují v kvalitě kurzů. U většiny z nich o kvalitě pochybují a při výběru, který kurz by absolvovali, si nejsou jisti, zda se jedná o skutečně dobrý kurz³. Aby učitelé daný kurz považovali za kvalitní a přínosný, musí být založen (stejně jako ideální výuková hodina) na osobních prožitcích – zážitkové pedagogice a možnosti si různé metody výuky vyzkoušet. Jedná se tak o dvojí prožitek: prožitek tématu a zároveň prožitek – vyzkoušení si metod a materiálů, kterými lze témata globálního rozvojového vzdělávání vyučovat:

„...byli pozváni lidé, které jsme potřebovali, pak se to odvíjelo i těmi prožitkovými akcemi. Že si to sami můžeme vyzkoušet (důraz), protože faktem je, že člověk na spoustu věcí nepříjde. Jako když to dostane, byť to má krásně sepsaný a rozepsaný, tak neví, jaká úskalí na něho číhají, kdežto když si to sám na sobě vyzkouší, tak ví pozor, to bych mohl udělat stejně jako ty děcka. Takže tam ten vlastní prožitek...“ (FG 1)

3.5. Ideální výukový materiál o tématech globálního rozvojového vzdělávání

Poslední téma, o kterém učitelé v rámci focusgroups diskutovali, se týkalo výukových materiálů. Učitelů jsme se dotazovali na to, jak by měl vypadat ideální výukový materiál. Tedy takový materiál, který by jim plně vyhovoval a jenž by využívali k výuce různých témat globálního rozvojového vzdělávání. Představy o výukovém materiálu úzce souvisí s podobou ideální výuky témat globálního rozvojového vzdělávání (viz kapitola 3.3). To znamená, že by měl přispívat k osobnímu prožitku žáků.

Při hledání kritérií ideálního výukového materiálu učitelé vycházeli z existujících materiálů, které nabízejí různé organizace či nakladatelství. Jak různé představy mají učitelé o tom, co může být vhodný materiál, dokazuje jejich diskuse nad pracovními materiály jednoho nakladatelství. Mezitím, co jedni jej využívají ve výuce a považují je za dobré, jiní je zmiňovali jako příklad toho, jak výukové materiály témat globálního rozvojového vzdělávání nemají vypadat.

I tak se ale učitelé v některých kritériích shodovali. V prvé řadě by se mělo jednat o kompletně zpracovaný materiál, který obsahuje základní informace, několik různých a pestrých aktivit, pracuje s reálnými příklady, podporuje diskusi, obsahuje pracovní list (i s řešením) a nabízí další zdroje, ze kterých je možné načerpat další informace, pokud učitel tuto potřebu má:

„Tak určitě by byl perfektní materiál udělaný podle témat a ke každému tématu text, video, nějaký krátký video, pracovní list, aktivita, takhle nachystané by to bylo skvělé. Pracovní list s řešením!“ (FG 8)

Materiály by dále měly být zpracovány průřezově k nějakému tématu, tj. jedno téma pro několik různých předmětů:

„...kdyby byla třeba nějaká ekologie elektrárny, tak třeba fyzika něco k tomu, přírodopis něco... ..No jakože český jazyk 45 min, prostě každý z nás by tam dal 45 min a na konci by byl výstup ke všem těm předmětům, které se toho zúčastní, no protože třeba globalizace se týká nás všech...nebo spousta z vás...“ (FG 4)

Velký důraz učitelé kladli na to, aby materiál zpracovávali odborníci jak na témata globálního rozvojového vzdělávání, tak i na didaktiku. Navíc učitelé požadují, aby dané materiály byly odzkoušené v praxi. Často totiž naráží na to, že materiály, které mají k dispozici, neplní roli, kterou deklarují:

3 Za kvalitní kurzy označili učitelé ty, které k tématům globálního rozvojového vzdělávání pořádá ARPOK a Člověk v tísni.

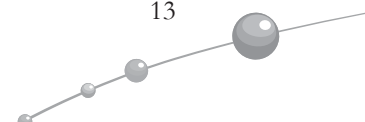
„To musí být odborně didakticky zpracované... Takže, pokud se dělají nějaký materiály, proč se k tomu nepřizve nějaký metodik, didaktik, nějaký praktik, který prostě řekne. Já rozumím tomu, já kdybych vyráběla nějaký formulář, tak mě taky nenapadne, co napadne nějakýho úředníka, který to bude dělat, jo?“ (FG 5)

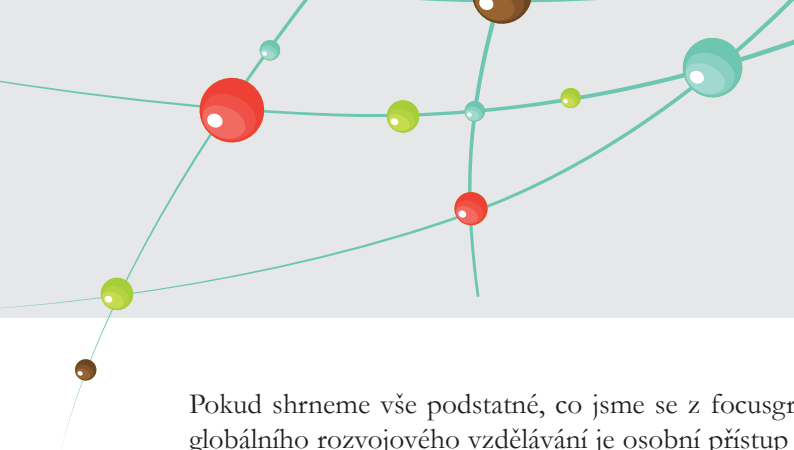
S požadavkem na odborně didakticky zpracované materiály souvisí požadavek, aby učitelé měli k dispozici metodiky a metodické poznámky. Učitelé se potýkají s tím, že mají dostatek informací a spoustu materiálů, ale nevědí, jak je využít k výuce tak, aby žáky zaujali a zároveň jim předali zamýšlenou látku:

„Co si myslím, že by mohlo být přínosný, tak ne se bavít o tématech, ale o té metodice. Někaký typ těch her jakým způsobem to zajímavě podat. Třeba interaktivně s téma děckama nebo tou hrou, co člověka nenapadne. My si to najdeme a třeba nás nenapadne, jak to zajímavě předat tak z blůdiska....“ (FG 3)

„...já bych byla vděčná za metodické poznámky, to znamená: odzkoušeli jsme, pozor na toto. Nebo pozor na tohleto, toto se nám nepodařilo, toto vychází dobře, vhodné pro žáky mladší, starší, co můžu rozvést, tyto otázky použijte jenom pro – já nevím – v 9. třídě a tady už se můžete zaměřit na to. Ještě i nějaké poznámky těch, kteří to zkoušeli, přišli na nějaký úskalí třeba.“ (FG 1)

V neposlední řadě by dané materiály měly být dostupné v elektronické podobě, ideálně editovatelné a snadno přístupné např. stažením z webových stránek.





4. Závěr kvalitativní části

Pokud shrneme vše podstatné, co jsme se z focusgroups dozvěděli, můžeme říci, že klíčovým aspektem globálního rozvojového vzdělávání je osobní přístup a zkušenost, a to jak na straně učitelů, tak i na straně žáků. Pokud budou mít učitelé možnost si nějakým způsobem prožít témata globálního rozvojového vzdělávání, dá se předpokládat, že je budou častěji zařazovat do svých učebních plánů. A podaří-li se jim získanou zkušenost předat, resp. zprostředkovat i svým žákům, můžeme očekávat, že globální rozvojové vzdělávání přinese kýžené cíle.

„Já si myslím, že je důležité zaujmout ty žáky, vzbudit v nich zvědavost, aby je ta hodina bavila, aby tam viděli nějaký smysl, aby třeba se sami o to zajímali, aby je přivedly na jiný typ uvažování v jiném směru. Abychom u nich zbourali nějaký stereotyp, který očekávali. Že to může být jinak. To bych řekla úplně to samé, ale ještě předtím vzbudit zájem, ještě v tom učiteli o ty témata, když to předává, aby věděl, že to má smysl, když se v tom bude vzdělávat a že to bude předávat. Když bude nadšený a bude v tom vidět smysl, tak i ti studenti v tom budou vidět smysl. Souhlasím, ale teda ještě bych tam dodala tobo učitele.“(FG 6)

5. Metodologie kvantitativní části

Kvantitativní dotazníkové šetření představovalo komplementární nástroj k focusgroups. Obě části výzkumu byly připravovány souběžně a jejich výzkumné zaměření je podobné. Dotazníkové šetření bylo zahájeno po prvních realizovaných focusgroups, konkrétní dotazníkové položky byly upraveny tak, aby lépe odpovídali vnímání problematiky ze strany učitelů. Kvantitativní část usilovala především o rozšíření výsledků a o doplnění dalšího pohledu ke kvalitativní části, nesloužila pouze k ověření validity závěrů.

Dotazník se skládal z pěti částí:

- 1) Osobní údaje
- 2) Témata a význam globálního rozvojového vzdělávání
- 3) Začlenění globálního rozvojového vzdělávání ve výuce
- 4) Profesní rozvoj a podpora v oblasti globálního rozvojového vzdělávání
- 5) Didaktické materiály pro globální rozvojové vzdělávání

Těžiště výzkumu spočívalo ve druhé a třetí části: co znamená globální rozvojové vzdělávání pro pedagogy, jaká témata jsou pro ně důležitá a jakým způsobem začleňují globální rozvojové vzdělávání do výuky. Tyto oblasti přímo odrážejí základní výzkumnou otázku a tvořily také hlavní část focusgroups. Zařazení těchto otázek do obou částí výzkumu bylo záměrné, neboť kvantitativní i kvalitativní část se liší způsobem dotazování i rozsahem a složením výzkumného souboru. Převážná shoda výsledků obou částí pak znamená vyšší spolehlivost zjištění, oproti tomu některé dílčí rozdíly upozorňují na skutečnost, že výsledky jsou podmíněné kontextem – odlišní učitelé z různých škol mohou mít na problematiku výrazně odlišný pohled.

Čtvrtá a pátá část – profesní rozvoj a didaktické materiály pro globální rozvojové vzdělávání – neměly přímou analogii ve focusgroups. Jejich cílem bylo zjistit vzdělávací potřeby pedagogů v oblasti globálního rozvojového vzdělávání a zmapovat, jaké didaktické materiály pedagogové používají a jaké jim naopak chybí. Tyto části poskytují pevný základ pro návrh vzdělávacích aktivit v dalších fázích projektu.

Kompletní dotazník je uveden jako příloha této zprávy.

5.1. Realizace dotazníkového šetření

Dotazník byl vytvořen pomocí nástroje Dokumenty Google a distribuován pedagogům e-mailem, osloveno bylo více než 1000 vyučujících ze základních a středních škol. Dotazník vyplnilo 239 osob, míra návratnosti přibližně 20 % je srovnatelná s podobnými výzkumy tohoto typu. Sběr dat probíhal v listopadu a prosinci 2013. Tabulka uvádí složení výzkumného souboru podle typu školy a pohlaví. Ve výzkumném souboru převažovaly ženy (tato skutečnost však může dobře odrážet zastoupení žen a mužů v pedagogické profesi) a pedagogové základních škol. 49 pedagogů je ze středních odborných škol, které ve focusgroups zastoupeny nebyly.

Typ školy	Ženy	Muži	Celkem
Základní škola	143	27	170
Gymnázium	16	4	20
Střední odborná škola	41	8	49
Celkem	200	39	239

Z hlediska vyučovaných předmětů bylo složení vzorku velice pestré, ve srovnatelné míře byly zastoupeny všechny běžně vyučované předměty. Nejčastěji respondenti vyučovali český jazyk (36 %) a matematiku (33 %), nejméně často dějepis a zeměpis (cca 10 %). Téměř polovina respondentů měla pedagogickou praxi více než 20 let (46 %), srovnatelný podíl respondentů měl praxi mezi 11–20 lety a do 10 let (postupně 28 % a 26 %).

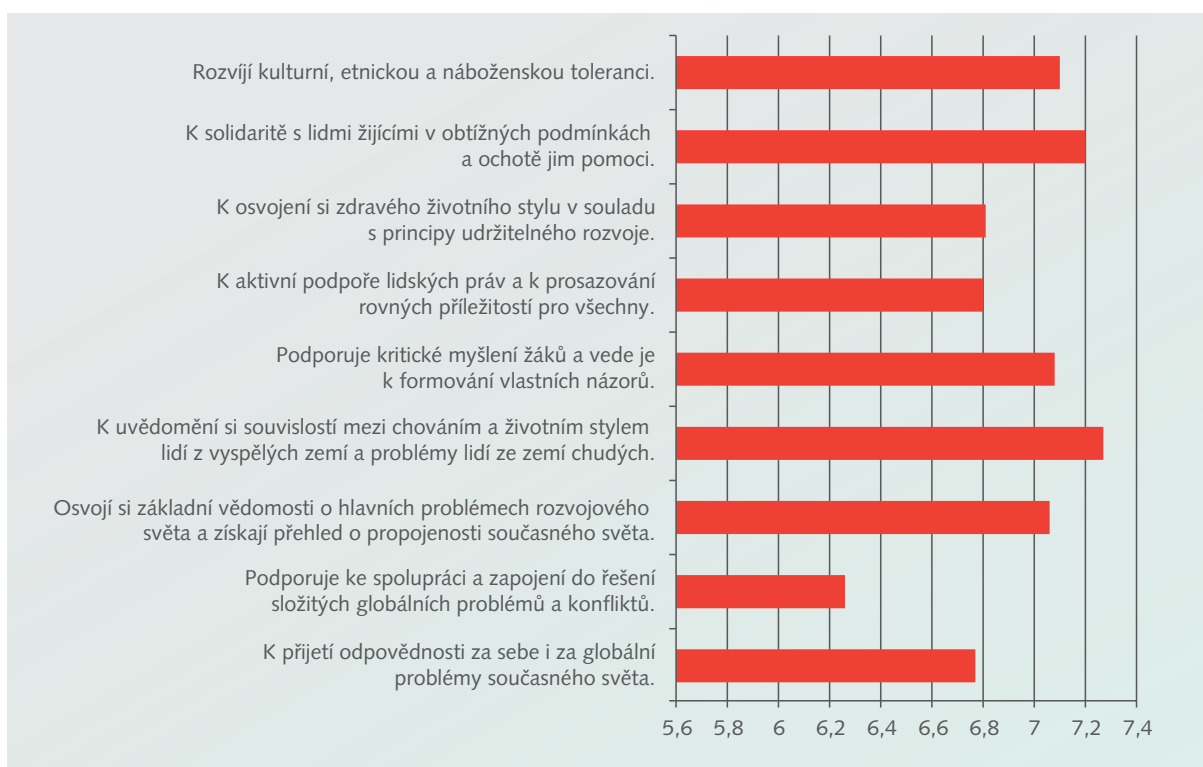
Vyučující se sami rozhodovali, zdali se do výzkumu zapojí či nikoli, z tohoto důvodu není možné považovat vzorek za zcela reprezentativní a je nutné být si vědom limitů, které odtud plynou pro zobecnitelnost výsledků.

6. Výsledky dotazníkového šetření

6.1. Význam a témata globálního rozvojového vzdělávání

6.1.1. Význam globálního rozvojového vzdělávání pro rozvoj žáků

V kvantitativním šetření byl význam globálního rozvojového vzdělávání zjišťován především v rovině rozvoje žáků, tedy proč by mělo být globální rozvojové vzdělávání součástí výuky mladých lidí a jaký je jeho přínos. Učitelé posuzovali devět předložených tvrzení na škále od 1 (žádný význam) do 9 (stěžejní význam), průměrné hodnocení jednotlivých tvrzení znázorňuje graf 1. Průměrné hodnocení se pohybovalo mezi 6 a 7,5, všechna uvedená tvrzení jsou vnímána jako poměrně důležitá a pro žáky relevantní.



Graf 1. Průměrné hodnocení důležitosti cílů globálního rozvojového vzdělávání na škále od 1 (žádný význam) do 9 (stěžejní význam). Zde uvedená tvrzení jsou oproti formulaci v dotazníku zkrácená, původně byla formulována jako celé věty typu „Globální rozvojové vzdělávání vede žáky k...“

Výsledky dobře korespondují se závěry kvalitativní části, učitelé i zde považují za nejdůležitější tři aspekty:

- propojenost současného světa, souvislost mezi životním stylem ve vyspělých zemích a problémy v chudých zemích
- solidarita s lidmi v obtížných podmínkách, ochota pomoci, tolerance
- kritické myšlení a formování vlastních názorů

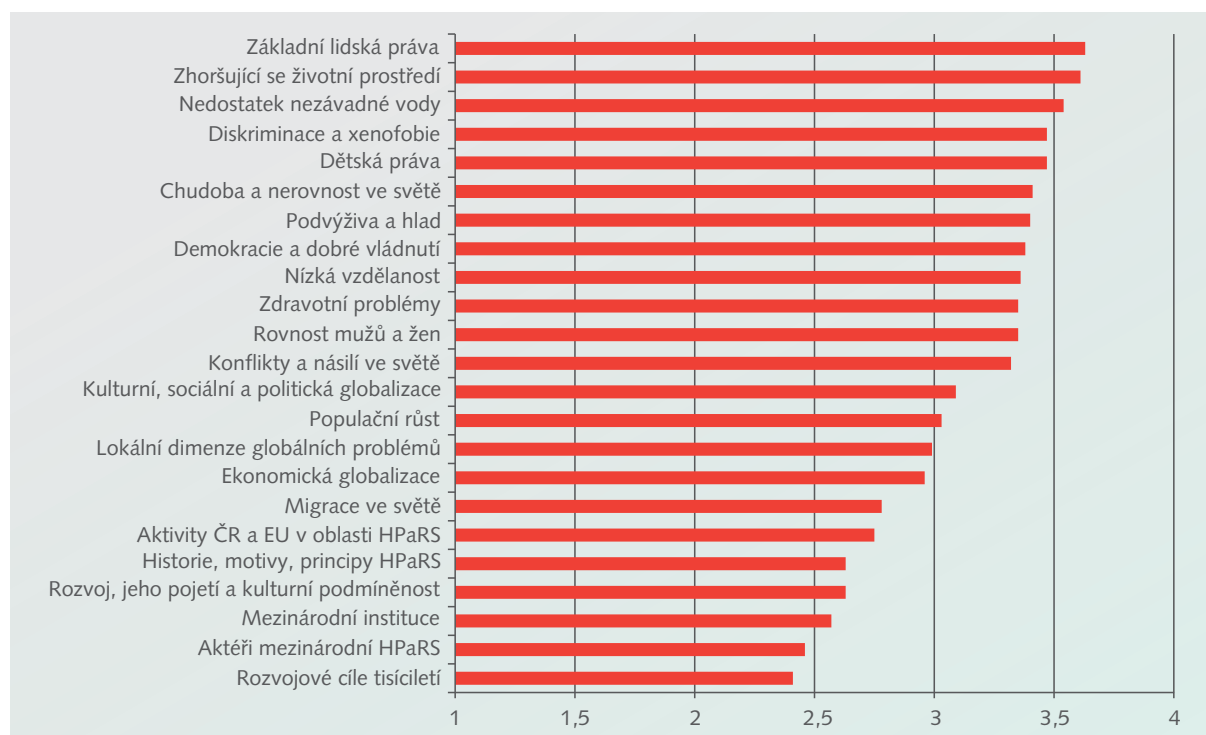
Rozdíly v hodnocení jednotlivých tvrzení však nejsou příliš výrazné, jedná se tedy spíše o určité inklinování k této trojici hlavních cílů, mnoho učitelů souběžně klade důraz i na jiné cíle.

6.1.2. Nejdůležitější témata globálního rozvojového vzdělávání

V dotazníku učitelé posuzovali relativní důležitost jednotlivých témat s přihlédnutím k tomu, do jaké míry pomáhají žákům orientovat se v komplexních souvislostech současného světa. Výběr témat vycházel z tematického rámce podle Národní strategie rozvojového vzdělávání:

Graf 2 ukazuje průměrnou důležitost jednotlivých témat posuzovanou na škále od 1 (není důležité) do 4 (velmi důležité). Učitelé považují za důležité pro žáky především dvě široké oblasti témat, které odpovídají oblastem lidských práv a globálních problémů podle Národní strategie rozvojového vzdělávání. Globalizaci, humanitární pomoci a rozvojové spolupráci byla přisuzována relativně nižší důležitost. Možnou příčinou tohoto rozdílu je určitá blízkost témat pro žáky – problematika lidských práv se přímo dotýká každodenního života žáků, globální problémy zdůrazňují propojenost a souvislost současného světa. Oproti tomu humanitární pomoc a rozvojová spolupráce a některá témata globalizace mohou být vnímána jako více abstraktní a žákům vzdálená. Výsledky kvantitativní části opět korespondují s kvalitativní částí, pouze s rozdílem ve vnímání důležitosti globalizace – ve focusgroups jí pedagogové přisuzovali důležitost srovnatelnou s globálními problémy a lidskými právy.

Oblasti	Dílčí témata
Globalizace	ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství, kulturní, sociální a politická globalizace, migrace ve světě, mezinárodní instituce
Lidská práva	základní lidská práva, dětská práva a práva seniorů, diskriminace a xenofobie, demokracie a dobré vládnutí, rovnost mužů a žen
Globální problémy	chudoba a nerovnost, nízká míra vzdělanosti, zdravotní problémy, podvýživa a hlad, nedostatek nezávadné vody, životní prostředí, populační růst, konflikty a násilí, lokální dimenze globálních problémů ¹
Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce	rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost, rozvojové cíle tisíciletí, historie, motivy, 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

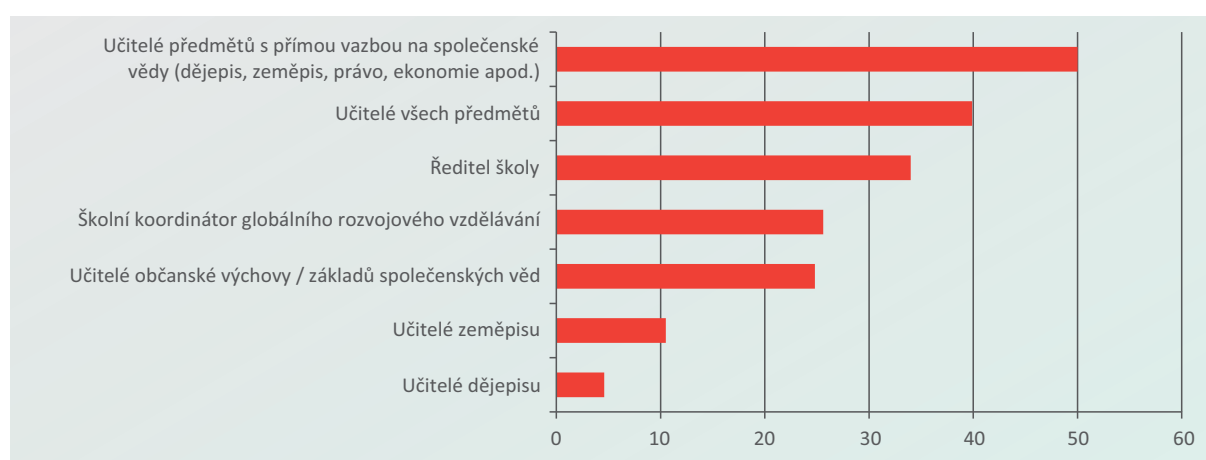


Graf 2. Průměrné hodnocení důležitosti jednotlivých témat na škále od 1 (není důležité) do 4 (velmi důležité). „HPaRS“ označuje „humanitární pomoc a rozvojovou spolupráci“, zkratka je použita pouze v grafu pro vyšší přehlednost.

6.2. Začlenění globálního rozvojového vzdělávání ve výuce

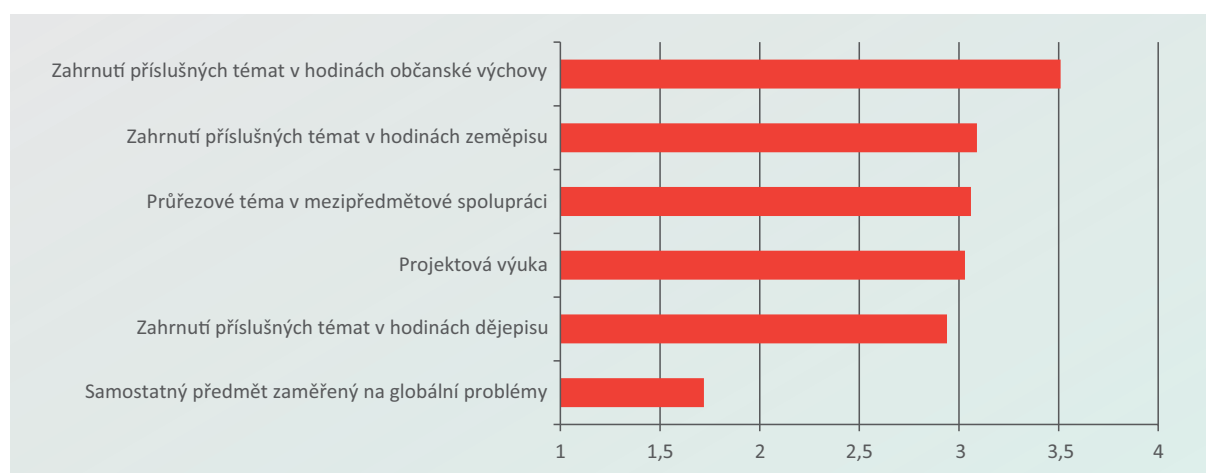
Většina pedagogů považuje začlenění globálního rozvojového vzdělávání do výuky za dostatečné (76 %), nejčastější formou začlenění je zařazení do témat jednotlivých předmětů. Poměrně časté jsou také projektové dny (52 %), návštěva výstav a exkurzí (52 %) nebo výukové programy pro žáky zaměřené na globální témata (44 %).

Odpovědnost za realizaci globálního rozvojového vzdělávání by podle respondentů měla být sdílena vyučujícími předmětů s přímou vazbou na společenské vědy či dokonce všemi pedagogy. Častý je také názor, že za toto začlenění zodpovídá především ředitel školy. Graf 3 ukazuje relativní četnost jednotlivých odpovědí. Několik respondentů doplnilo, že odpovědnost za globální rozvojové vzdělávání by měl mít školní koordinátor EVVO, neboť obě oblasti si jsou blízké.



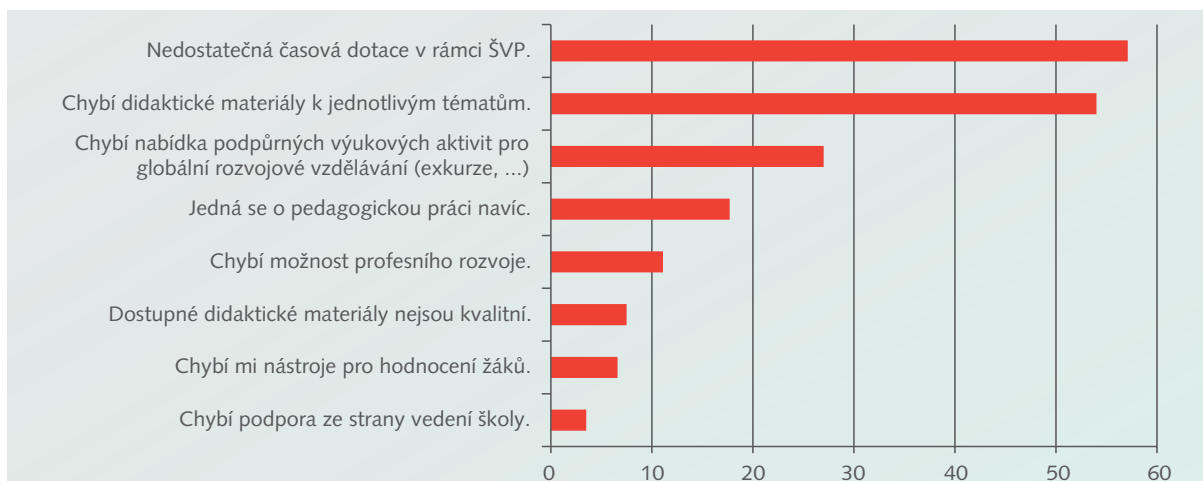
Graf 3. Podíl respondentů, kteří zvolili danou odpověď na otázku, kdo by měl mít ve škole hlavní odpovědnost za začlenění globálního rozvojového vzdělávání do výuky. Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.

Prostor pro výuku témat globálního rozvojového vzdělávání by měl být především v hodinách občanské výchovy. Za důležité považují respondenti i zařazení příslušných témat do hodin zeměpisu a dějepisu, v rámci projektové výuky a také jako průřezové téma v mezipředmětové spolupráci. Většina respondentů nepovažuje za vhodný samostatný předmět zaměřený na globální problémy. Graf 4 shrnuje průměrné hodnocení důležitosti jednotlivých možností na škále od 1 (zcela nedůležité) do 4 (velice důležité).



Graf 4. Průměrné hodnocení důležitosti způsobu začlenění globálního rozvojového vzdělávání do výuky na škále od 1 (zcela nedůležité) do 4 (velice důležité).

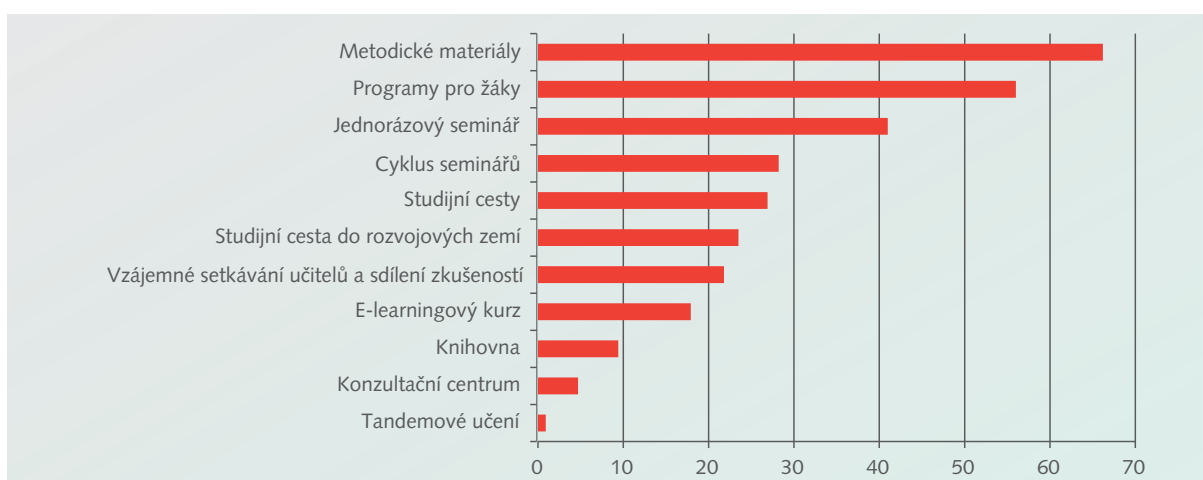
Velká část pedagogů zařazuje témata globálního rozvojového vzdělávání do výuky jednou či dvakrát za měsíc (47 %) nebo méně často než jednou za měsíc (24 %). Necelá čtvrtina respondentů zařazuje témata globálního rozvojového vzdělávání jednou týdně (23 %) a nejmenší podíl vyučujících je zařazuje častěji než jednou týdně (6 %). Překážky, které brání častějšímu a účinnějšímu zařazování témat globálního rozvojového vzdělávání do výuky, jsou především nedostatečná časová dotace v rámci ŠVP a absence didaktických materiálů k jednotlivým tématům. Pro mnoho pedagogů také globální rozvojového vzdělávání představuje pedagogickou práci navíc. Graf 5 ukazuje poměrné zastoupení různých důvodů, které brání účinnější výuce témat globálního rozvojového vzdělávání.



Graf 5. Podíl respondentů, kterým daná překážka brání k účinnějšímu začlenění globálního rozvojového vzdělávání do výuky (bylo možné zvolit více odpovědí).

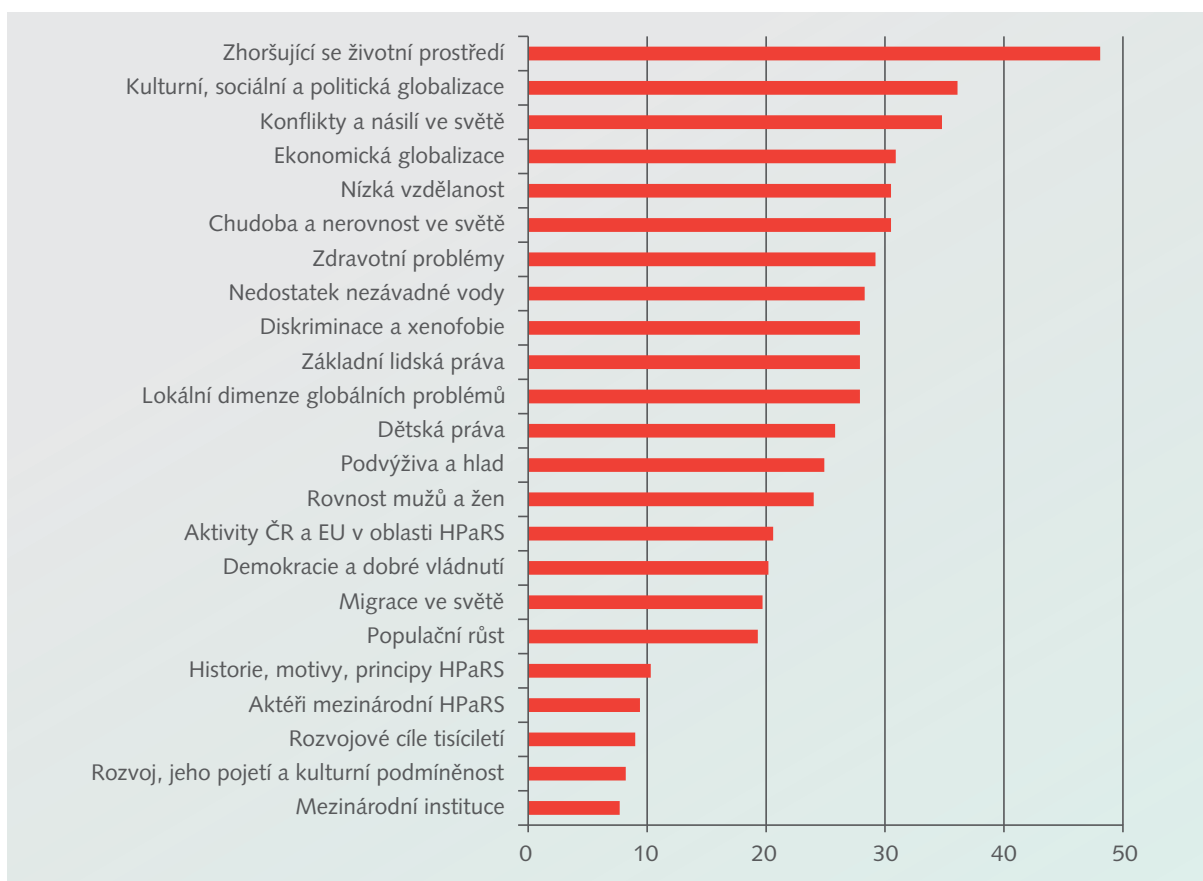
6.3. Profesní rozvoj a podpora v oblasti globálního rozvojového vzdělávání

Polovina respondentů se již zúčastnila nějakého semináře globálního rozvojového vzdělávání. Ti, kteří se dosud nezúčastnili, uvádí jako důvod především svoji časovou vytíženost (61 %) nebo nedostatečnou nabídku (36 %). O další podporu by pedagogové měli zájem především ve formě metodických materiálů (66 %), programů pro žáky (56 %) nebo prostřednictvím jednorázových seminářů (41 %). Poměrné zastoupení jednotlivých odpovědí týkajících se podpory v oblasti dalšího profesního rozvoje shrnuje graf 6.



Graf 6. Podíl respondentů, kteří by měli zájem o daný druh podpory v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti globálních témat (bylo možné zvolit více odpovědí).

Z jednotlivých témat globálního rozvojového vzdělávání by pedagogové uvítali zejména profesní rozvoj zaměřený na globální problémy (především na problematiku životního prostředí) a na globalizaci (kulturní, sociální, politickou i ekonomickou). O něco nižší je zájem o profesní rozvoj v oblasti lidských práv a zcela stranou zájmu pedagogů zůstávat humanitární pomoc a rozvojová spolupráce. Témata, ve kterých mají pedagogové zájem o vlastní rozvoj, dobře odráží posuzovanou důležitost jednotlivých témat pro žáky. Graf 7 znázorňuje relativní zájem o profesní rozvoj v jednotlivých tématech podle Národní strategie rozvojového vzdělávání.

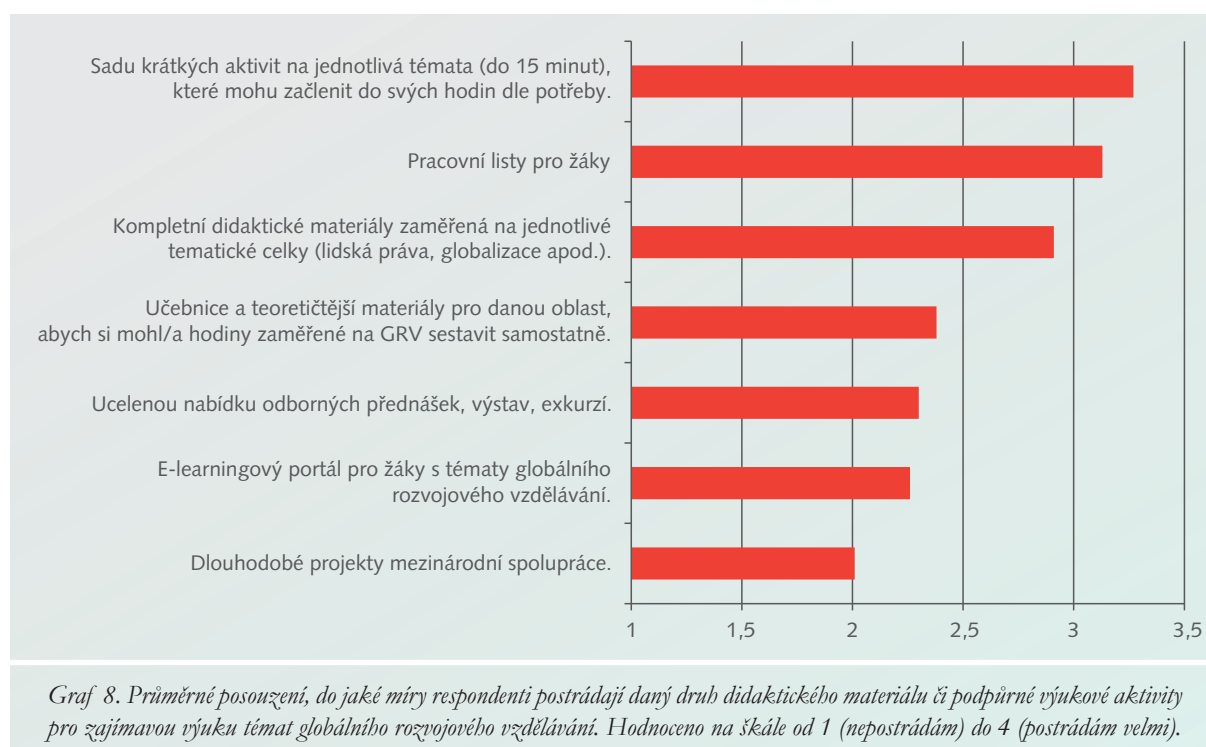


Graf 7. Podíl respondentů, kteří by měli zájem o profesní rozvoj v daném tématu globálního rozvojového vzdělávání (bylo možné zvolit více odpovědí). „HPaRS“ označuje „humanitární pomoc a rozvojovou spolupráci“, zkratka je použita pouze v grafu pro vyšší přehlednost.

6.4. Didaktické materiály pro globální rozvojové vzdělávání

Výsledky kvantitativní části podtrhují absenci didaktických materiálů jako jeden z hlavních problémů globálního rozvojového vzdělávání. Předchozí části ukázaly, že 54 % pedagogů považuje chybějící didaktické materiály za významnou překážku pro účinnější začlenění globálního vzdělávání do výuky a většina pedagogů by uvítala podporu v rámci dalšího vzdělávání ve formě metodických materiálů (66 %). Při přípravě výuky globálních témat pedagogové čerpají především z internetu (94 %), případně z denního tisku (61 %).

Z jednotlivých druhů didaktických materiálů učitelé nejvíce postrádají krátké aktivity k jednotlivým tématům, které by mohly začlenit do svých hodin dle potřeby, pracovní listy pro žáky a kompletní didaktické materiály zaměřené na tematické celky. Graf 8 ukazuje, do jaké míry respondenti postrádají jednotlivé druhy didaktických materiálů a podpůrných výukových aktivit.



Zůstává však otázkou, zdali se jedná o skutečný nedostatek vhodných a kvalitních materiálů pro výuku, nebo pouze zdánlivý – didaktické materiály existují, avšak pedagogové o nich nevědí, případně o nich mají pouze zběžné povědomí a nemají dostatek času se s nimi lépe seznámit.

Přibližně třetina respondentů uvedla konkrétní materiály, které ve výuce používají, souhrnně se jednalo o velké množství didaktických materiálů zaměřených na globální rozvojové vzdělávání. Téměř nikdo z vyučujících nezná žádné materiály, které by ve výuce nevyužíval – pouze 11 osob z celého výzkumného souboru 239 pedagogů uvedlo nějaký didaktický materiál, který však nepoužívají (zpravidla z nedostatku času na seznámení se s daným materiálem, případně ho nemají k dispozici).

V další fázi projektu pravděpodobně bude nezbytné posoudit, zdali stávající didaktické materiály jsou dostatečně kvalitní a splňují požadavky pedagogů, které se objevily v kvantitativní i kvalitativní části výzkumu – učitelé považují za ideální kompletně zpracovaný didaktický materiál s pestrými aktivitami, reálnými příklady a doplněný o pracovní listy pro žáky a případně odkazy na další zdroje. V příloze zprávy je uveden kompletní seznam didaktických materiálů, které respondenti používají při výuce globálních témat.

7 Závěr kvantitativní části

Výsledky dotazníkového šetření velmi dobře korespondují s výsledky z kvalitativní části. Za hlavní cíle globálního rozvojového vzdělávání pedagogové považují uvědomění si propojenosti současného světa, podporu solidarity a tolerance a rozvoj kritického myšlení. V tematické rovině se pedagogové zaměřují zejména na oblast lidských práv a globálních problémů, obzvláště významná je pro ně problematika životního prostředí. Oproti tomu oblast humanitární pomoci a rozvojové spolupráce nepovažují za důležitou pro výuku.

Pedagogové vnímají sdílenou odpovědnost za realizaci globálního rozvojového vzdělávání ve výuce a usilují o začleňování jeho témat v různých předmětech (především občanská výchova, dějepis, zeměpis) a o realizaci v podobě projektové výuky a průřezového tématu. Převážná většina pedagogů nezařazuje témata globálního rozvojového vzdělávání do výuky častěji než jednou za dva týdny, zejména kvůli nedostatečné časové dotaci v rámci ŠVP.

V rámci dalšího profesního rozvoje by pedagogové měli zájem o programy pro žáky, o jednorázové semináře a především o metodické materiály, jejichž absenci považují za zásadní problém. Z jednotlivých druhů didaktických materiálů by ve výuce dokázali nejlépe využít sadu krátkých aktivit na jednotlivá témata, pracovní listy pro žáky nebo kompletní didaktické materiály zaměřené na tematické celky. Zároveň výzkum poukázal na existenci velkého množství materiálů, které mohou být využity pro výuku globálního rozvojového vzdělávání. Většina respondentů však o těchto materiálech neví, případně o nich mají určité povědomí, ale z nedostatku času se s nimi zatím blíže neseznámili. Také není jisté, zdali tyto materiály splňují požadavky pedagogů na kvalitní didaktický materiál vhodný pro výuku.

8 Přílohy

8.1. Seznam didaktických materiálů pro globální rozvojové vzdělávání

Obecné zdroje pro globální vzdělávání (u organizací se často jednalo o souhrnné uvedení „cokoli od...“):

- ARPOK, www.arpok.cz
- NaZemi, www.nazemi.cz
- Člověk v tísni (především programy Jeden svět na školách, www.jedensvetnaskolach.cz, a Varianty, www.varianty.cz)
- Sluňákov, případně další střediska ekologické výchovy – Lipka, Jezírko, Chaloupky, Švagrov
- Multikulturní centrum Praha (projekt La Ngompo)
- Ústava ČR, Listina základních práv a svobod
- různé učebnice (učebnice občanské výchovy Fraus, učebnice zeměpisu Fraus, Portál, školní atlas dnešního světa)
- encyklopedie
- denní tisk, internetové zpravodajství

- časopisy (Vesmír, Příroda, Koktejl, 21. století, Zpětný odběr)

Publikace

- Anyana – děti a svět (ARPOK)
- Buzola: Příručka globálního rozvojového vzdělávání nejen pro volný čas (NaZemì)
- Církev a sociální soudržnost v naší zemi (Prudký, L.)
- Cvičení a hry pro globální výchovu 1 (Pike, G. & Selby, D.)
- Cvičení a hry pro globální výchovu 2 (Pike, G. & Selby, D.)
- Češi na cestě za svojí budoucností (Frič, P.)
- Džbán plný kultur (ARPOK)
- Ekoabeceda (Recyklohraní, EkoKom)
- Ekologická a environmentální výchova (Matějček, T.)
- Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele (Otevřená společnost, o.p.s.)
- Globální a environmentální výchova na pobytových akcích (Hruška, J.)
- Globální rozvojové vzdělávání trochu jinak – outdoorové a zážitkové hry (ARPOK)
- Globální výchova (Pike, G. & Selby, D.)
- KOMPAS – Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům (NIDM)
- Manuály z cyklu Svět v nákupním košíku (NaZemì)
- MDG 15. Rozvojové cíle tisíciletí. Manuál pro učitele středních škol (Partners Czech)
- Metodický set Benin (ARPOK)
- MultiKulti. Menšiny v ČR (ARPOK; Dudková, L.)
- Na STOPĚ začleňování globálních témat do výuky (ARPOK)
- Ohniska napětí ve světě (Šlachta, M.)
- PodObal (NaZemì)
- Právo pro každého (Partners Czech)
- Průvodce praktickou ekologickou výchovou (Máchal, A.)
- Svět do všech předmětů. Globální témata pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia (NaZemì)
- Učebnice globalizace (Hodač, J. & Kotrba, T.)
- Udržitelný rozvoj (Nováček, P.)
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (Matějček, T.)
- Zlatá nit (Sluňákov)

Internetové zdroje

praha.vupsv.cz
www.ceskoprotichudobe.cz
www.dunajvkufru.cz
www.ekoskola.cz
www.evvoluce.cz
www.fairtrade.cz
www.inkluzivniskola.cz
www.jindrichpolak.wz.cz
www.lekari-bez-hranic.cz
www.mongabay.com
www.respektneboli.eu
www.rozvojovka.cz
www.rozvojovka.cz
www.rvp.cz
www.unhcr-centraleurope.org

8.2. Kompletní dotazník

Globální rozvojové vzdělávání na základních a střed

Vážená paní, vážený pane, předem děkujeme za vyplnění tohoto dotazníku, který se zabývá mapováním situace v začleňování globálních témat do výuky na ZŠ a ŠŠ. Jedním z našich cílů je identifikovat potřeby pedagogů a rovněž překážky, které výuce dle jejich představ brání. Vaše účast bude pro náš výzkum velkým přínosem.

Kdo jsme?

ARPOK je nezisková organizace, která přináší do škol globální rozvojové vzdělávání. Pomáháme učitelům, jak učit aktuální témata dneška (např. chudoba, migrace, odpovědná spotřeba), a otevřeně o nich mluvíme se žáky. O těchto tématech informujeme i veřejnost, a tak podporujeme otevřenou a tolerantní společnost a aktivní zapojení lidí do dění kolem sebe.

Více o globálním rozvojovém vzdělávání na: www.arpok.cz/index.php/cs-CZ/co-delame/globalni-rozvojovevzdelavani

Velice si vážíme Vašeho času a děkujeme za spolupráci.

A. Osobní údaje

A1. Na jaké škole vyučujete?

- ☐ Základní škola
- ☐ Gymnázium
- ☐ Střední odborná škola

A2. Jaké předměty vyučujete?

Můžete zvolit více odpovědí.

- ☐ Český jazyk a literatura
- ☐ Cizí jazyk
- ☐ Matematika
- ☐ Fyzika
- ☐ Přírodopis / biologie
- ☐ Chemie
- ☐ Dějepis
- ☐ Informatika / práce na počítači
- ☐ Občanská výchova
- ☐ Hudební výchova
- ☐ Výtvarná výchova
- ☐ Tělesná výchova
- ☐ Rodinná výchova
- ☐ Praktické činnosti / pracovní činnosti
- ☐ Etická výchova
- ☐ Other:

A3. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe?

- ☐ Do 5 let
☐ 6 – 10 let
☐ 11 – 20 let
☐ Více než 20 let

A4. Jste:

- ☐ Žena
☐ Muž

B. Témata a význam globálního rozvojového vzdělávání

Nenechte se, prosím, odradit velikostí těchto dvou tabulek. Jedná se o nejrozsáhlejší otázky z celého dotazníku.

B1. Která témata jsou z Vašeho pohledu nejdůležitější k tomu, aby se žáci naučili orientovat v komplexních souvislostech současného světa?

	1 (není důležité)	2	2	4 (velmi důležité)
Ekonomická globalizace	☐	☐	☐	☐
Kulturní, sociální a politická globalizace	☐	☐	☐	☐
Migrace ve světě	☐	☐	☐	☐
Mezinárodní instituce	☐	☐	☐	☐
Lokální dimenze globálních problémů	☐	☐	☐	☐
Základní lidská práva	☐	☐	☐	☐
Dětská práva	☐	☐	☐	☐
Diskriminace a xenofobie	☐	☐	☐	☐
Demokracie a dobré vládnutí	☐	☐	☐	☐
Rovnost mužů a žen	☐	☐	☐	☐
Chudoba a nerovnost ve světě	☐	☐	☐	☐
Nízká vzdělanost	☐	☐	☐	☐
Zdravotní problémy	☐	☐	☐	☐
Podvýživa a hlad	☐	☐	☐	☐
Nedostatek nezávadné vody	☐	☐	☐	☐
Zhoršující se životní prostředí	☐	☐	☐	☐
Populační růst	☐	☐	☐	☐
Konflikty a násilí ve světě	☐	☐	☐	☐
Rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost	☐	☐	☐	☐
Rozvojové cíle tisíciletí	☐	☐	☐	☐
Historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce	☐	☐	☐	☐
Akteři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce	☐	☐	☐	☐
Aktivity ČR a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce	☐	☐	☐	☐

B2. Proč by se témata a metody globálního rozvojového vzdělávání měly začleňovat do výuky dnešních mladých lidí, čemu Vy osobně přikládáte hlavní význam?

	1 (žádný význam)	2	3	4	5	6	7	8	9 (stěžejní význam)
Globální rozvojové vzdělávání vede žáky k přijetí odpovědnosti za sebe i za globální problémy současného světa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Globální rozvojové vzdělávání podporuje žáky ke spolupráci a zapojení do řešení složitých globálních problémů a konfliktů.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Žáci si při globálním rozvojovém vzdělávání osvojí základní vědomosti o hlavních problémech rozvojového světa a získají přehled o propojenosti současného světa.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Globální rozvojové vzdělávání vede žáky k uvědomění si souvislostí mezi chováním a životním stylem lidí z vyspělých zemí a problémy lidí ze zemí chudých.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Globální rozvojové vzdělávání podporuje kritické myšlení žáků a vede je k formování vlastních názorů.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Globální rozvojové vzdělávání vede žáky k aktivní podpoře lidských práv a k prosazování rovných příležitostí pro všechny.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Globální rozvojové vzdělávání podporuje žáky k osvojení si zdravého životního stylu v souladu s principy udržitelného rozvoje.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Globální rozvojové vzdělávání učí žáky solidaritě s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a ochotě jim pomoci.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Globální rozvojové vzdělávání rozvíjí u žáků kulturní, etnickou a náboženskou toleranci.	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

C. Začlenění globálního rozvojového vzdělávání ve výuce

C1. Považujete začlenění globálního rozvojového vzdělávání do výuky ve vaší škole za dostatečné?

- ☐ Určitě ano
☐ Spíše ano
☐ Spíše ne
☐ Určitě ne

C2. Jakou formou realizuje vaše škola výuku globálních témat?

Můžete zvolit více odpovědí.

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

C3. Kdo by měl mít ve vaší škole hlavní odpovědnost za začlenění globálního rozvojového vzdělávání žáků do výuky?

Můžete zvolit více odpovědí.

- ☐ Ředitel školy
☐ Učitelé předmětů s přímou vazbou na společenské vědy (dějepis, zeměpis, právo, ekonomie apod.)
☐ Učitelé všech předmětů
☐ Školní koordinátor globálního rozvojového vzdělávání
☐ Učitelé zeměpisu
☐ Učitelé občanské výchovy / základů společenských věd
☐ Učitelé dějepisu
☐ Other:

C4. Jaký způsob zahrnutí globálního rozvojového vzdělávání do výuky je pro Vás důležitý?

	1 (zcela nedůležité)	2	3	4 (velice důležité)
Zahrnutí příslušných témat v hodinách zeměpisu	☐	☐	☐	☐
Zahrnutí příslušných témat v hodinách občanské výchovy	☐	☐	☐	☐
Zahrnutí příslušných témat v hodinách dějepisu	☐	☐	☐	☐
Průřezové téma v mezipředmětové spolupráci	☐	☐	☐	☐
Projektová výuka	☐	☐	☐	☐
Samostatný předmět zaměřený na globální problémy	☐	☐	☐	☐

C5. Jak často do svých hodin zařazujete témata globálního rozvojového vzdělávání?

- ☐ Zpravidla několikrát týdně
☐ Přibližně jednou za týden
☐ Jednou či dvakrát za měsíc
☐ Méně často než jednou za měsíc

C6. Co jsou překážky, které Vám brání k účinnějšímu zapojení globálního rozvojového vzdělávání do výuky?

Můžete zvolit více odpovědí.

- ☐ Chybí podpora ze strany vedení školy.
- ☐ Chybí mi nástroje pro hodnocení žáků.
- ☐ Chybí didaktické materiály k jednotlivým tématům.
- ☐ Dostupné didaktické materiály nejsou kvalitní.
- ☐ Chybí nabídka podpůrných výukových aktivit pro globální rozvojové vzdělávání (exkurze, dlouhodobé mezinárodní projekty apod.)
- ☐ Chybí možnost profesního rozvoje.
- ☐ Nedostatečná časová dotace v rámci ŠVP.
- ☐ Jedná se o pedagogickou práci navíc.
- ☐ Other:

C7. Pokud považujete za důležitý ještě nějaký další přístup ke globálnímu rozvojovému vzdělávání (kromě uvedených v předchozí otázce), uveďte jaký:

D. Profesní rozvoj a podpora v oblasti globálního rozvojového vzdělávání

D1. Účastnil/a jste se již nějakého semináře globálního rozvojového vzdělávání?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

D2. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a NE, z jakého důvodu jste se dosud neúčastnil/a?

Můžete zvolit více odpovědí.

- ☐ Nedostatečná nabídka
- ☐ Vysoká cena
- ☐ Časová vytíženost
- ☐ Nemám zájem
- ☐ Other:

D3. O jakou podporu v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti globálních témat byste měl/a zájem?

Můžete zvolit více odpovědí.

- ☐ Jednorázový seminář
- ☐ Cyklus seminářů
- ☐ Metodické materiály
- ☐ Vzájemné setkávání učitelů a sdílení zkušeností
- ☐ Studijní cesty
- ☐ Tandemové učení
- ☐ Programy pro žáky
- ☐ Knihovna
- ☐ Konzultační centrum
- ☐ Studijní cesta do rozvojových zemí
- ☐ E-learningový kurz
- ☐ Other:

D4. Ve kterých z následujících témat byste ocenil/a další profesní rozvoj?

Můžete zvolit více odpovědí.

- ☐ Ekonomická globalizace
- ☐ Kulturní, sociální a politická globalizace
- ☐ Migrace ve světě
- ☐ Mezinárodní instituce
- ☐ Lokální dimenze globálních problémů
- ☐ Základní lidská práva
- ☐ Dětská práva
- ☐ Diskriminace a xenofobie
- ☐ Demokracie a dobré vládnutí
- ☐ Rovnost mužů a žen
- ☐ Chudoba a nerovnost ve světě
- ☐ Nízká vzdělanost
- ☐ Zdravotní problémy
- ☐ Podvýživa a hlad
- ☐ Nedostatek nezávadné vody
- ☐ Zhoršující se životní prostředí
- ☐ Populační růst
- ☐ Konflikty a násilí ve světě
- ☐ Rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost
- ☐ Rozvojové cíle tisíciletí
- ☐ Historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce
- ☐ Aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce
- ☐ Aktivita ČR a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce

E. Didaktické materiály pro globální rozvojové vzdělávání

E1. Z jakých zdrojů čerpáte při přípravě výuky globálních témat?

Můžete zvolit více odpovědí.

- ☐ Internet
☐ Odborné publikace (např. teoretické knihy, encyklopedie)
☐ Metodické příručky (učebnice, sborníky aktivit)
☐ Denní tisk, časopisy
☐ Other:

E2. Jaké materiály (učebnice, další publikace, metodické listy apod.) zaměřené na globální rozvojové vzdělávání využíváte ve výuce?

Uveďte, prosím, nejlépe autora i název publikace. Je možné uvést i elektronické zdroje.

E3. Znáte nějaké další materiály zaměřené na globální rozvojové vzdělávání, které však ve výuce nevyžíváte?

Opět uvádějte autora i název.

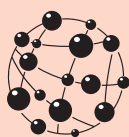
E4. Pokud jste k uvedl/a nějaké materiály i k předchozí otázce, z jakého důvodu je nevyžíváte?

E5. Jaký druh didaktických materiálů a podpůrných výukových aktivit nejvíce postrádáte pro zajímavou výuku témat globálního rozvojového vzdělávání?

	1 (nepostrádám)	2	3	4 (postrádám velmi)
Kompletní didaktické materiály zaměřené na jednotlivé tematické celky (lidská práva, globalizace apod.).	☐	☐	☐	☐
Učebnice a teoretičtější materiály pro danou oblast, abych si mohl/a hodiny zaměřené na GRV sestavit samostatně.	☐	☐	☐	☐
Sadu krátkých aktivit na jednotlivá témata (do 15 minut), které mohu začlenit do svých hodin dle potřeby.	☐	☐	☐	☐
E-learningový portál pro žáky s tématy globálního rozvojového vzdělávání.	☐	☐	☐	☐
Ucelenou nabídku odborných přednášek, výstav, exkurzí.	☐	☐	☐	☐
Dlouhodobé projekty mezinárodní spolupráce.	☐	☐	☐	☐
Pracovní listy pro žáky	☐	☐	☐	☐

E6. Pokud postrádáte jiný druh didaktických materiálů či podpůrných aktivit (kromě možností uvedených v předchozí otázce), uveďte jaký:

Výzkum vznikl v rámci projektu „**Critical review of the historical and social disciplines for a formal education suited to the global society**“ (Ref. DCI NSA-ED/2012/280-225), který je podpořen z prostředků Evropské komise, České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR. Za obsah výzkumu zodpovídá jeho zhotovitel ARPOK , o. p. s., a výzkum nereprezentuje oficiální postoje Evropské unie ani dalších donorů.



MASARYKOVA UNIVERZITA
**CENTRUM OBČANSKÉHO
VZDĚLÁVÁNÍ**

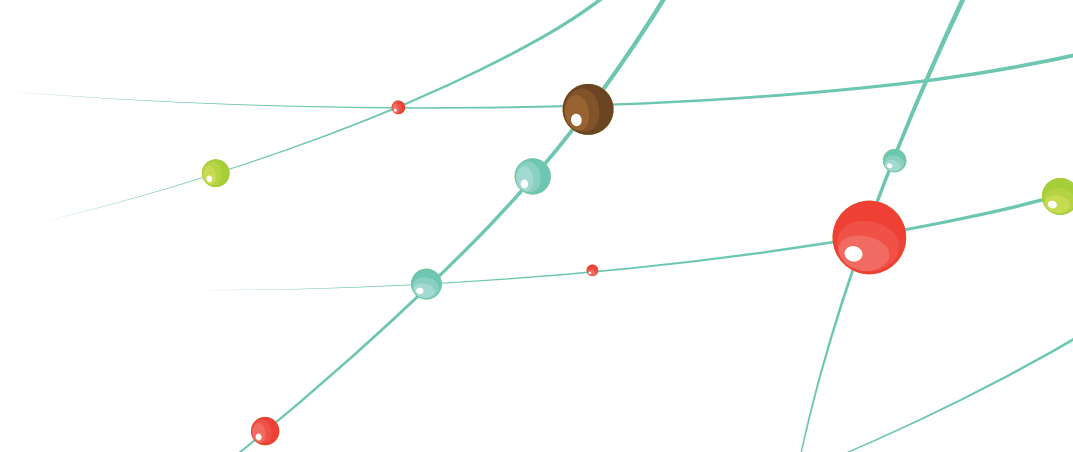
Milan Hrubeš, Tomáš Protivínský, Petr Čáp

Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání

Grafické zpracování: Markéta Snopková

Vydalo Centrum občanského vzdělávání Masarykovy univerzity v roce 2014.

Publikace je neprodejná. Je možné ji stáhnout na www.obcanskevzdelavani.cz.



Centrum občanského vzdělávání

Centrum občanského vzdělávání (COV) je analyticko-aplikační pracoviště Masarykovy univerzity, jehož smysl spočívá v dlouhodobé podpoře koncepčního rozvoje občanského vzdělávání v České republice. COV vychází z předpokladu, že základním stavebním kamenem demokratické společnosti je především vzdělaný a svobodně myslící aktivní občan. Posláním COV je podporovat občany v rozvoji takových znalostí, dovedností a postojů, které jim umožní lépe se orientovat ve veřejném prostoru a účinněji se zapojovat do občanského života.

V dlouhodobé perspektivě se Centrum občanského vzdělávání zabývá metodickým uchopením rozvoje občanského vzdělávání na třech úrovních:

- V rovině **IDENTIFIKACE** se zabývá analýzou vzdělávacích potřeb občanů ČR v oblasti rozvoje občanských kompetencí.
- V rovině **REALIZACE** se zabývá poskytováním vzdělávacích kurzů, seminářů, konferencí. Všechny formální, neformální a informální druhy občanského vzdělávání. Kurzy nabízí skrze vlastní služby nebo skrze osvědčené partnerské organizace.
- V rovině **EVALUACE** nabízí kompletní vyhodnocení vzdělávacích programů pro školy, vzdělávací instituce i zadavatele.

Občanské vzdělávání se přirozeně dotýká i témat, která jsou předmětem aktuální politické diskuse. Smysluplné občanské vzdělávání proto musí být nadstranické a vyvážené. COV se ve své činnosti řídí třemi principy:

bez indoktrinace

občanské vzdělávání nesmí manipulovat studujícím a bránit mu ve vytváření jeho vlastního úsudku,

vyváženost

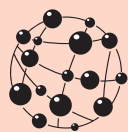
o tématu, vnímaném ve společnosti, politice či vědě jako kontroverzní, musí být také jako o kontroverzním vyučováno,

podpora samostatného myšlení

občanské vzdělávání musí dostávat studující do situace, aby dokázali analyzovat politickou a společenskou situaci z vlastní pozice a byli schopni hledat prostředky a cesty, jak danou situaci ve svém zájmu a demokratickými prostředky usměrňovat.

Centrum občanského vzdělávání spolupracuje se zahraničními organizacemi s podobnými cíli. Je součástí mezinárodní sítě Networking European Citizenship Education (www.nece.eu), která umožňuje výměnu zkušeností na evropské úrovni.

Ve svých publikacích COV nabízí analýzy, metodické postupy a doporučení v oblasti systémového zavádění občanského vzdělávání v České republice. Publikace jsou dostupné na adrese www.obcanskevzdelavani.cz a na www.arpok.cz.



MASARYKOVA UNIVERZITA
CENTRUM OBČANSKÉHO
VZDĚLÁVÁNÍ

... jenom volit nestačí.

