

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Geografie
Studijní obor: Učitelství geografie pro střední školy



Bc. Radek Hanzlík

Globální myšlení vysokoškolských studentů v Česku

Global thinking of university students in the Czechia

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: doc. RNDr. Dana Řezníčková, Ph.D.

Praha, 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracoval samostatně a že jsem uvedl všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, 8.6. 2020

Bc. Radek Hanzlík

.....

Poděkování

Rád bych poděkoval rodině za několika měsíční podporu při psaní diplomové práce a speciálně mé mamce za projevenou trpělivost. Dále děkuji vedoucí práce doc. RNDr. Daně Řezníčkové, Ph.D. za ochotu a strávený čas nad mou prací, které jsem zároveň vděčný za poskytnutí cenných a věcných připomínek.

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na globální myšlení vysokoškolských studentů. Cílem diplomové práce je zjistit úroveň globálního myšlení vysokoškoláků a faktory, které tuto úroveň ovlivňují. Nalezením odpovědí na výzkumné otázky získáme odpověď na cíl práce. Výzkumné otázky jsou: Jaké úrovně globálního myšlení dosahují vysokoškolští studenti v jednotlivých segmentech globálního myšlení? Existují rozdíly myšlení vysokoškoláků v globálních souvislostech podle pohlaví a věku? Ovlivňuje osobní zkušenost návštěvy zahraniční země úroveň globálního myšlení a postoje vysokoškolského studenta? Má zájem o dění v zahraničí vliv na úroveň globálního myšlení studentů vysoké školy? Jak se liší úroveň globálního myšlení českých středoškolských žáků a vysokoškolských studentů? V návaznosti na hlavní cíl práce popisuje souvislost globálního myšlení s globalizací a vzděláváním. Základním zdrojem dat je dotazník globálního myšlení šířený mezi vysokoškolské studenty napříč studijními obory a vysokými školami. Výsledkem práce jsou faktory, které statisticky významně ovlivňují dosaženou úroveň globálního myšlení vysokoškolských studentů a srovnání výsledků práce se závěry výzkumu uskutečněného mezi žáky středních škol.

Klíčová slova: Globální myšlení, globální občanství, geografie, globální vzdělávání

Abstract

The diploma thesis is focused on the global thinking of university students. The aim of the diploma thesis is to find out the level of global thinking of university students and the factors that influence this level. By finding answers to research questions, we get the answer to the goal of the work. The research questions are: What levels of global thinking university students achieve in each segment of global thinking? Are there differences in the thinking of university students in a global context by gender and age? Does the personal experience of a visit to a foreign country affect the level of global thinking and attitudes of the university student? Does the interest in what is happening abroad influence the level of global thinking of university students? How differ the level of global thinking of Czech high school pupils and university students? Following the main goal of the work, is describes the connection between global thinking with globalization and education. The basic source of data is a global thinking questionnaire disseminated among university students across fields of study and universities. The result of the work are factors that statistically significantly affect the achieved level of global thinking of university students and the comparison of the results of the work with the conclusions of research conducted among high school pupils.

Keywords: Global thinking; Global citizenship; Geography; Global education

OBSAH

Seznam grafů	7
Seznam obrázků	8
Seznam tabulek	9
1. Úvod	10
1.1 Globální myšlení jako reakce na výzvy globalizovaného světa.....	10
1.2 Globální myšlení a jeho postavení ve školním prostředí.....	12
2. Stav řešené problematiky	19
2.1 Vymezení klíčových pojmů a segmentů globálního myšlení	19
2.2 Faktory ovlivňující míru globálního myšlení	22
2.3 Výsledky realizovaných výzkumů.....	25
3. Metodika práce	33
3.1 Zaměření vlastního výzkumu	33
3.2 Způsob realizace výzkumu	33
3.3 Způsob zpracování dat	34
4. Globální myšlení vysokoškolských studentů	41
4.1 Základní popis výsledků dotazníkového šetření	41
4.2 Úroveň globálního myšlení dle studované univerzity a oboru.....	48
4.3 Globální myšlení dle segmentu.....	52
4.4 Faktory ovlivňující úroveň globálního myšlení	62
4.5 Srovnání faktorů ovlivňující úroveň globálního myšlení vysokoškolských studentů a středoškolských žáků v Česku.....	69
5. Závěr	75
Seznam použité literatury a zdrojů dat	78
Seznam příloh	82
Přílohy	83

Seznam grafů

Graf 1 – Respondenti podle pohlaví	42
Graf 2 – Struktura dosažené úrovně globálního myšlení podle pohlaví.....	44
Graf 3 – Úroveň globálního myšlení podle pohlaví a věku.....	47
Graf 4 – Počty studentů podle názvu vysoké školy	49
Graf 5 – Úroveň globálního myšlení podle studované vysoké školy	50
Graf 6 – Počty studentů podle studovaného oboru	51
Graf 7 – Úroveň globálního myšlení podle studovaného oboru.....	52
Graf 8 – Segment Patriotismus a lidská práva – úroveň globálního myšlení dělená na tvrzení dle pohlaví	54
Graf 9 – Segment Ekonomika a migrace – úroveň globálního myšlení dělená na tvrzení dle pohlaví	56
Graf 10 – Segment Vzdělání a učení – úroveň globálního myšlení dělená na tvrzení dle pohlaví	58
Graf 11 – Segment Kultura a postoje k ostatním – úroveň globálního myšlení dělená na tvrzení dle pohlaví.....	60
Graf 12 – Segmenty dle úrovně globálního myšlení a pohlaví.....	61
Graf 13 – Dosažená úroveň globálního myšlení podle jednotlivých faktorů	69
Graf 14 – Úroveň globálního myšlení vysokoškolských studentů a středoškolských žáků podle pohlaví	70
Graf 15 – Struktura studentů a žáků podle úrovně globálního myšlení a pohlaví.....	71
Graf 16 – Úroveň globálního myšlení dle segmentů za středoškolské žáky a vysokoškolské studenty	72
Graf 17 – Faktory ovlivňující úroveň globálního myšlení žáků středních a studentů vysokých škol.....	73

Seznam obrázků

Obrázek 1 – Neparametrický Mann-Whitney U test o shodnosti průměrů podle pohlaví	45
Obrázek 2 – Popisná statistika tvrzení „Zajímám se o dění v zahraničí.“	63
Obrázek 3 – Mann-Whitney U test - „Navštívil jsem již jiný světadíl.“	64
Obrázek 4 – Mann-Whitney U test - „Žil jsem v zahraničí více než půl roku (v jiné zemi než té, jejíž mám státní příslušnost).“	65
Obrázek 5 – Mann-Whitney U test - „Plánuji dlouhodobý zahraniční pobyt (minimálně po dobu 6 měsíců), a to nejpozději do 25 let věku.“	66
Obrázek 6 – Mann-Whitney U test - „Dopisuji s osobou ze zahraničí (email, chat, sociální sítě...).“	67
Obrázek 7 – Mann-Whitney U test - „Alespoň jeden z mých blízkých přátel je cizinec či přistěhovalec nebo uprchlík.“	68

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Průměr dosažených bodů globálního myšlení podle pohlaví	43
Tabulka 2 – Kolmogorov-Smirnov test normality dat podle pohlaví.....	445
Tabulka 3 – Korelační analýza závislosti dosažené úrovně globálního myšlení na věku.....	478
Tabulka 4 – Korelační analýza souvislosti zájmu o dění v zahraničí s dosaženou úrovní globálního myšlení	63

1. Úvod

1.1 Globální myšlení jako reakce na výzvy globalizovaného světa

Diplomová práce je zaměřená na problematiku globálního myšlení. Tento způsob uvažování je základem pro vzájemné nastavení fungování společenského, ekonomického a kulturního společenství národů. V dnešním propojeném světě napomáhá jedincům lépe porozumět procesům, dění a změnám probíhajícím v jeho blízkém i vzdálenějším okolí. Jak dokládá následující kapitola, potřeba a společenský přínos globálního myšlení jedince narůstá úměrně se vzrůstající mírou globalizace, která postihuje každodenní fungování lidí napříč kontinenty.

Pro potřeby této práce je nutno zdůraznit, že v odborné literatuře není příliš diskutován vztah mezi globalizací a globálním myšlením. Podle našeho soudu je to však proces, který určuje podobu dnešního myšlení a vzájemných vztahů lidí na celém světě. Slabý počátek globalismu mezi Evropou a Asií existoval již v minulosti a přešel díky levnějším nákladům na dopravu v silný globalismus probíhající všemi transkontinentálními cestami. Proces globalizace je tok národních nápadů a myšlenek, který vedl k vytvoření univerzální podoby globalismu. Ekonomické, vojenské i enviromentální oblasti se šíří bez ohledu na geografické hranice. Sociální a kulturní globalizace transformuje společnosti podle „předlohy“ a toto napodobování života jiných národů vyvolává přehnaně ochranou reakci u nacionálně smýšlejících lidí. Role globalizace na počátku 21. století je účast lidí na rozhodnutí o celém světě, přestože obsah světové politiky se drží ve starých rámcích. Takto lze zhodnotit i vlastní podobu fungování systému vztahů mezi Velkou Británií a Austrálií. Spolupráce stojí na nastavení starého systému, do kterého jsou vnášeny nové prvky globalismu (Keohane, Nye jr, 2005).

Celistvý pohled na existenci člověka na planetě Zemi začal až s politickou a ekonomickou rozpínavostí velmocí na konci 15. století. Tento proces vedl k akumulaci kapitálu světa v evropské civilizaci na úkor ostatních. Vzájemné vazby ve světě byly založeny na kořistnickém a živelném jednání mocností osidlujících svět. Imperiální mocnosti vytvořily zdánlivě politicky stabilní rozdělení světa na bohatý sever a chudý

světový jih. Toto dějinné rozdělení přetrvává v myšlení některých lidí dodnes a dlouhodobě bránilo vzniku novým globálním úvahám nad lidstvem (Robertson, 2016).

Některé studie sledují historický vývoj globalizace, který ukazuje globální myšlení jako logické vyústění potřeby rozumného žití v tomto globalizovaném světě. Mezopotámie, Římská, Čínská, Indická a Helénská říše jsou příklady nejstarších globálních velmocí. Tyto velmoci přinesly první propojení lidstva v oblasti vzdělanosti a obchodu probíhající transkontinentální cestou. Negativum přicházející s rostoucím propojením bylo například globální šíření nemocí, kdy docházelo k opakovaným morovým epidemiím. Hlavní rysy rozpínivosti tehdejších velmocí byla arogance, násilí a lhostejnost nad chudobou obyvatelstva tedy vše, proti čemu dnes bojujeme podporou a rozvojem globálního myšlení. Proces růstu obchodu narával k desintegraci a zvětšování rozdílů mezi civilizacemi. Počátky globalizace probíhaly na základě zapojení vnějšího území a společenství do již fungujícího národního systému. Velkolepé propojení civilizací zapomínalo na jednotlivce a společenství žijících v jednotlivých spravovaných územích. Byly ignorovány požadavky, potřeby integrovaných, z čehož vyvstává otázka: „Může celé lidstvo žít pospolu se stejnými společenskými pravidly?“ Současná spolupráce ukazuje, že ve světových organizacích existují různé postoje a náhledy na potenciální změny fungování světa. Tato velká komunita přichází se svými výhodami i nevýhodami a může se neustále vyvíjet. Globalizace se neustále pokouší spojit několik existujících společenství v jedno, což dodnes můžeme pozorovat v odporu jednotlivých integrujících se hlasů. Institucionální propojení a technologický pokrok vytváří novou a potřebnou globální politiku, která tlačí na propojení lidstva a upřednostnění vzniku světového občana a globálního společenství na úkor existence občanů hlásících se ke konkrétním národům. V důsledku změny se místní události mísí s těmi globálními, což přináší nové potřeby lidí a společnosti. Mnoho procesů může být, ale zvráceno díky jednotlivým společenským a sociálním jevům (Modelski, 2005).

Členství v moderních mezinárodních institucích má mnoho podob a zapojuje se do nich mnoho aktérů. Instituce pracují na principu globalismu, tj. spolupráce, která probíhá na dálku, má neomezený prostor, zintenzivňuje vztahy, které již v minulosti existovaly a snaží se o propojení regionů na celém zemském povrchu. Jedná se také o proces kooperace a navazování nových sociálních vazeb. Dnešní podoba spolupráce ovlivňuje dění v místních sousedstvích a přináší změny, které jdou proti sobě. Rostoucí ekonomická prosperita Singapuru vede k úpadku Pittsburghu, který se stává na mezinárodním poli nekonkurenceschopným. Proti tomu se snaží bojovat mnoho států, které se potýkají

s nacionalistickými náladami, ale není v jejich silách vyřešit problémy přesahující hranice jednoho národa (Giddens, 2005).

Práce Helda a McGrewa (2005) vidí v modelu globalismu jen materialismus, zisk a vliv, který s tímto procesem přichází. Světové hospodářské organizace podle autorů dominují především kapitalistickým a ekonomickým mechanismům. Rostoucí síla korporací vede ke snaze ovlivňovat jednotlivé národní ekonomické politiky k obrazu svému. Korporace vlastní výrobní kapacity, které mohou dle potřeby přesouvat mezi územími, bez vazby na národní státy a vytvářet tak trhy překračující lidi. Autoři upozorňují, že státy svou suverenitu potřebují zdůraznit svou armádou a geopolitickými cíli. Hranice a jejich ochrana je důležitá pro zachování národního státu, ale ne pro pohyb kapitálu. Tlak trhu vede k uznávání nároků států nad spornými územími, podpoře přesouvání vojenského materiálu na konkrétní bezpečnostně nestabilní území a vytváří situaci, kdy mnoho ekonomicky slabých zemí třetího světa ovládá silné armády. „První svět“ zásobuje zbraněmi „třetí svět“, zároveň ovládá a drží monopol vývoje vojenských technologií. Tato závislost je jen jedním z příkladů propojení života lidí bez ohledu na jejich geografickou polohu. Další propojení každodenního života jak v „prvním světě“, tak i ve „třetím světě“ přináší rozvoj využití nových moderních technologií velkým množstvím lidí.

Děti a mladí lidé vyrůstají ve světě, který je ve spojení s globálními problémy. Vazba mezi lokálními a globálními procesy vzrůstá a vzdělávací procesy na tento vývoj musí reagovat. Homogenizačním procesem globalizace procházejí především západní ekonomické, sociální a kulturní hodnoty. Pozornost se proto musí upnout na účinky procesu globalizace a jejího vlivu na myšlení mladých lidí (Béneker, 2013).

1.2 Globální myšlení a jeho postavení ve školním prostředí

Ve své diplomové práci chci zjistit, do jaké míry mají vysokoškolští studenti globální myšlení vžité a jaké názory, představy zaujímají k jednotlivým globálním otázkám. Práce cílí především na vysokoškolské studenty, kvůli jejich budoucí perspektivě předávat své nabyté dovednosti a vědomosti na pozicích, které mohou mít relativně větší vliv na život společnosti. Dalším důvodem pro výběr skupiny vysokoškolských studentů je možnost srovnání úrovně globálního myšlení s mladší generací, konkrétně s již uskutečněným výzkumem mezi žáky středních škol v Česku.

Nespočet hlasů volá, abychom se připravili na život ve vzájemně závislém světě. Proces globalizace má mnoho různých významů. Pro někoho pojem představuje neutrální popis reality, pro jiného negativní změnu světa, která ničí vše. Kritici globalizace poukazují na destruktivní účinky, které zvětšují rozdíly mezi bohatými a chudými a tolerují rozsáhlé ničení životního prostředí. Tyto negativní reakce a předsudky jsou rozšířené i názorech vysokoškolských studentů. Pro změnu postojů studentů a pozitivní přijímání kulturních rozmanitostí musíme rozvíjet globální myšlení (Kehl, 2005).

Geografické vzdělávání může proměnit povědomí studentů o světě a podpořit v nich globální myšlení, které je úzce spojeno s globálním uvědoměním a zájmem o propojený svět. Geografie patří k jedním z nejdůležitějších předmětů pro rozvoj mezinárodního porozumění, protože je to věda, která komplexně studuje sociální a fyzicko-geografické podmíněnosti života obyvatel, zemí a regionů. Geografické vzdělávání zahrnuje otázky řešící změny krajiny způsobených přírodou nebo lidmi, využití venkova a městských oblastí, zároveň učí dovednost čtení různých druhů map a přepínání mezi regiony různých řádů. Prostřednictvím geografického vzdělávání si studenti více uvědomují územní rozdíly ve světě, ale také jak svět „vypadá“ na mapě. Nejde tedy jen o faktickou znalost informací, ale o poskytnutí zkušeností studentům, které jim pomůžou rozvíjet geografické porozumění, dovednosti, obecné postoje a hodnoty. Jako občané ve stále více globalizující se společnosti uplatní studenti geografické vzdělání v jejich osobním i profesním životě. Během výuky se zdůrazňují lokálně-globální propojení, ale pokud se globální aspekt demonstruje pouze v regionální nebo národní podobě, můžou studenti nabýt vnímání, že se jedná o hrozbu pro specifické rysy místních, regionálních či národních podmínek. Učitelé geografie proto musí učit studenty o místních a globálních prvcích jako jsou například rozdělení globálního bohatství a otázka změny klimatu, prostřednictvím inkluzivnějších, ohleduplnějších a globálně zaměřených metod (Van Dis, 2014).

Vzdělávání reaguje na současné změny chování společnosti a přicházející proměny technologií. Zlepšující se propojení lidí a život v online světě vede ke změně předávání informací. Je tedy potřeba, aby především učitelé geografie reagovali na tyto nové trendy a způsoby předávání znalostí. Přidaná hodnota nových informací v mobilech, iPadech a chytrých hodinkách je mnohdy přehlucena blikajícími nepodstatnými informacemi. Učitelé si oprávněně stěžují na omezení vnímání zvuků přírody a všimání si svého okolí. Nové technologie nabízí nové pojetí světa a vesmíru, jedním z příkladů moderní geografie je software GIS. Digitální prostor umožňuje zjistit a předat nové výsledky

pozorování světa v krátkém čase, a proto mohou informace rychleji ovlivnit podobu současné výuky. Je tedy potřeba stále přezkoumávat, co již o světě víme a propojit to s novými informacemi. Globálnímu porozumění světa brání jeho geopolitická složitost. Musíme omezit vznik nepravdivých zjednodušujících vysvětlení složitých problémů globálního světa a jeho rozvinutého provázaného fungování (Robertson, 2016).

Vzdělávání pomocí sdělovacích prostředků se prolíná všemi generacemi – učitelé, rodiče i žáci se zlepšují díky šíření nových informací. Média a televizní zdroje se připojily k rozšiřování vzdělání, vybírají do zpravodajství globální témata a snaží se cílit na morální odpovědnost každého z nás a posunout smýšlení lidí od identity národního státu ke globálnímu občanovi. Při výběru sledovaného mediálního obsahu lidé využívají kulturní gramotnosti, kterou však národní vlády často opomíjí a primárně se soustředí na globální ekonomiku. Školy se touto zúženou politikou nesmí omezovat a do výuky by měly zařazovat další neekonomické oblasti probíhajícího globálního procesu. Evropská unie bohužel nedokázala probudit dostatečnou sounáležitost svých obyvatel s evropským projektem. Pasivní zapojení občanů nevede vlády k důraznému prohlubování a zapojení tématu globálního občanství do školních osnov, ačkoliv globální otázky musí lidé řešit v každodenním životě po celé Evropě. Pro společně sdílenou budoucnost napříč světem je potřebné integrovat místní a národní identity do aktivního a participativního občanství upřednostňujícího pragmatické a spravedlivé pochopení hospodářských, kulturních, politických a právních nespravedlivostí (Marshall, 2009).

Výuka geografie na školách může přispět k potřebné změně v oblasti aktivního občanství. Geografie lidem pomáhá vzít v potaz měřítko, složitost a kontext propojenosti světa. Aby zeměpis jako předmět na školách dosáhl svého cíle, musí u žáků prohlubovat povědomí o rozmanitosti a udržitelnosti světa. Konkrétně by se měl věnovat oblastem souvisejícím s propojením globálního a lokálního; porušováním lidských práv; rozložením konfliktů a míru ve světě; pocitem odpovědnosti. Debaty o globalizaci a udržitelném rozvoji ukazují, že i přes dobrou informovanost lidé zastávají různorodé postoje. Hyperglobalisté například tvrdí, že další integrace globálního trhu bude ku prospěchu všech a povede k dalšímu rozvoji transparentnosti i demokratizaci správy. Skeptici stojící si za svou silnou argumentací internacionalismu však chtějí, aby státy byly klíčovými aktéry pro řízení globalizace. V důsledku rozdílných názorů by se výuka a výzkum globálního myšlení neměly zaměřovat na argumenty o světě, ale obecně platné hodnoty o propojenosti, spravedlivosti, rovnosti a udržitelnosti (Béneker, 2013).

Udržitelný rozvoj světa nestojí pouze na intenzitě třídění lahví a množství peněz darovaných na charitu, ale ve způsobu, jak přemýšlíme a organizujeme naše životy nebo práci. Proces rozhodování a jednání ovlivňuje globální proměny ekonomiky, zaměstnanosti a demografickou strukturu. Udržitelný rozvoj vyžaduje aktivní zapojení evropského a globálního občana. Sociální proměny světa probíhají na všech řádovostních úrovních a vyžadují reakci ve změně způsobu vzdělávání. Zařazení termínů evropský občan a globální občan do výuky však přináší rozpory. Ve vzdělávacích dokumentech se musí evropský občan oddělit od národních států, politických struktur i veřejných sfér občanské společnosti. Více identit, které ve vzdělávání mladých lidí využívá výchova k občanství, přináší dva způsoby výuky. Prvním přístupem je podoba výuky evropského občanství ve Velké Británii, která mezi termínem evropský a globální občan nerozlišuje. V druhém přístupu výuka výchovy k občanství upozorňuje na rozdílnost těchto dvou pojmů. Svět se stále víc propojuje a post-národní vzdělávání na tyto výzvy nestíhá reagovat. Více identit vyskytujících se ve vzdělávání i zpravodajství přináší rozpor u samotných učitelů. Někteří se vůbec neztotožňují s touto myšlenkou nadnárodního občanství a odmítají o evropském či globálním člověku vyučovat. Sociální soudržnost a post národní vzdělávání cílí na sounáležitost mladých lidí se světem, a proto patří k nedílné součásti moderní výuky (Marshall, 2009).

Termín globální vzdělávání zastřešuje lidská práva, udržitelný rozvoj, řešení konfliktů ve světě a vyžaduje kritické myšlení k jeho rozvíjení ve školním prostředí. Žáci nemají být tlačeni k jedné odpovědi jako té nejlepší. Snaží se zvyšovat povědomí o globálních tématech, propojenosti světa a podnítit zájem pro aktuální společenská témata. Globální myšlení vyžaduje podporu konceptu globálního občanství, které vede ke stavu, kdy všichni aktéři světového systému mají stejné příležitosti. Klíčové pojmy globálního občanství jsou demokracie, spravedlivost, rozmanitost, práva a povinnosti (Marshall, 2009).

Globální občanství se vyvíjí společně s globalizací. V dnešních podmínkách se prosazuje v oblasti ekonomiky a obchodu, proto v něm vidí budoucnost především studenti pracující na globálním trhu. Jedna ze zásadních námitek proti konceptu globálního občanství je, že neexistují globální podmínky pro efektivní a spravedlivé fungování. Avšak s ekonomickým růstem přichází i ničení životního prostředí na celé planetě. Tato propojenost a závislost lidí překonává existující překážky a zvyšuje tlak na úpravu podmínek pro dobré fungování globálního občanství. Hledání řešení globálních problémů vede k aktivnímu zapojení lidí. Aktivní a jednotný postup řešení problémů

přináší mír, ochranu lidských práv a ekonomickou rovnost, což jsou nosné prvky globálního občanství. S jednotlivými myšlenkami se můžeme setkat v médiích a na konferencích. Realizace globálního občanství na školách si klade za cíl vychovat konkurenceschopné studenty na globálním trhu a připravit kreativní lidi, kteří budou řešit naléhavé problémy 21. století (Ferreira, 2011).

Poslední desetiletí probíhá v Evropě snaha zapojit globální a evropská témata do kurikula. Spojení evropské historie, kultury a podporu evropského rozměru občanství dělá problém učitelům ve Velké Británii, protože zde existuje silné zakořenění „britskosti“ a identita spojená s Velkou Británií. Globální občanství ve Velké Británii je obsaženo v osnovách dvou předmětů a v rámci mezioborových témat. V samotném Spojeném království však není přístup ke globálním tématům jednotný. Vzdělávací systém ve Skotsku se začal lišit od toho Anglického. Skotský systém upřednostňuje evropskou dimenzi ve výuce a v evropském občanství vidí budoucnost. Globální kontext vzdělávání britských škol stojí na pokynu, aby učitelé vybavili studenty fakty, vědomostmi a dovednostmi, které je učiní globálně smýšlející. Tyto pokyny reagují na stav světové chudoby, ekonomiky a masovou migraci, změny klimatu, dopady etnických a kulturních zvyklostí. V souvislosti s Brexitem, se však podmínky podporující globální myšlení příliš nemění, stále převažuje národní cítění. Pedagogové potřebují hlubší teoretický základ, který bude specifikovat co globální a evropský občan představuje. Teorie pedagogiky, která bude stát na raci a ne na emocích, se stane základem pro výchovu globálně smýšlejících lidí (Marshall, 2009).

Projekt podporovaný Ministerstvem zahraničních věcí si za své poslání zvolil napomáhat rozvoji globálního myšlení žáků různého stupně škol. Za projekt Globálního rozvojového vzdělávání pro Česko zodpovídá Ministerstva zahraničních věcí, které řeší koordinaci, přípravu, zajištění financování a vyhodnocení plnění celé strategie Globálního rozvoje vzdělávání. Zástupce ministerstva je povinen se účastnit jednání v rámci Evropské unie, Organizace spojených národů, Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, Rady Evropy a dalších nezávislých iniciativ řešících problematiku osvěty globálního rozvoje vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ručí za začlenění této strategie do formálního i neformálního vzdělávání a musí zajistit vzdělání učitelů v této oblasti. Dalšími aktéry, kteří mají možnost se připojit a spolupracovat na realizaci strategie jsou nestátní neziskové organizace; zřizovatelé škol a školských zařízení; školy a školská zařízení; Ministerstvo životního prostředí a další politické i apolitické subjekty. Strategie globálního rozvojového vzdělávání a osvěty

o globálních souvislostech je název českého strategického dokumentu. Za cíl si strategie stanovila podporovat globálně udržitelný rozvoj, schopnost lidí porozumět globálním, lokálním, ekonomickým, sociálním, environmentálním a kulturním procesům, jejich propojení a dopadům. Rozvoj kritického myšlení a podpora nových metodických a didaktických postupů má být cestou k tomuto cíli. Nová strategie navazuje na předchozí vydání z období let 2011-2015 a 2016-2017. Plnění cílů této strategie stojí především na Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy (Ministerstvo zahraničních věcí, 2019).

Vzdělávací proces by měl zohledňovat pět základních principů globálního rozvojového vzdělávání. Prvním je holistický pohled na svět, kdy se propojí v jeden celek dění na místní, regionální i celosvětové úrovni. Druhým principem je globální odpovědnost. Lidé jsou aktivními přispěvateli globálního společenství a mohou svým jednáním ovlivnit nerovnost, která ve světě panuje. Dalším principem, který strategie zmiňuje je solidarita, sociální spravedlivost s lidmi, porušování lidských práv a existence nerovných příležitostí. Čtvrtý princip obsahuje otevřenost, kritické myšlení, rozhodování na základě úsudku a volný přístup k informacím jako základní předpoklad pro vznik globálních občanů. Poslední pátý princip zahrnuje participaci a partnerství při řešení lokálních a globálních výzev, či konfliktů. Formální vzdělávání si dává za úkol, aby žáci a studenti získali všechny klíčové kompetence pro náhled na globální výzvy z různých perspektiv. K získání těchto dovedností, znalostí, postojů a hodnot potřebují kritické myšlení, kreativní náhled na zpracování informací a naučit se spolupracovat s ostatními. Pro dosažení cílů se podle strategie musí zintenzivnit příprava pedagogů a systematicky začlenit globální rozvojové vzdělávání do výuky jednotlivých předmětů. Tyto snahy by se měly promítnout i do oblasti neformálního vzdělávání. Aktivity související s globálními a rozvojovými výzvami dnešního světa se postupně musí začít objevovat v nabídce mimoškolních aktivit. Zprostředkování znalostí o zodpovědném a udržitelném globálním rozvoji se nesmí omezovat pouze na mládež. Přiblížení aktuálních témat pomocí publikací, seminářů, výstav a kampaní umožní všem skupinám dospělé populace pochopit vzájemné propojení a závislost jednotlivých zemí světa (Ministerstvo zahraničních věcí, 2019).

Na českých školách učitelé musí učit i podle průřezového tématu *Výchova k myšlení* v evropských a globálních souvislostech. Jedná se o dimenzi výuky, která podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění. Její podstatnou část tvoří evropské občanství, které vede žáky základních škol k zodpovědnosti, tvořivosti a respektování národní identity. Seznámení s životem v evropském i mezinárodním kontextu připravuje

žáky na mobilitu, flexibilitu v osobním a pracovním světě dospělosti. Jak již název napovídá, průřezové téma souvisí se všemi dovednostmi získanými v různých oborech. Mezi základní kameny evropských hodnot patří humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, kritické myšlení a právní stát. Tyto hodnoty jsou na prvním stupni základní školy obsaženy ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Složitě poznatky a komplikované vztahy učitelé přibližují příklady z nejbližšího okolí žáků. Na druhém stupni základní školy se prohlubuje porozumění historickým, politickým, evropsky integračním procesům a akcentují se sociální, ekonomické, právní, kulturní souvislosti evropského i globálního prostoru. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech nejvíce postihuje na druhém stupni základních škol oblasti Člověk a společnost, Člověk a příroda, Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura, Člověk a zdraví. Každá tato vzdělávací oblast přispívá svými hodnotami, dovednostmi a znalostmi k ucelenému pohledu na evropskou a globální integraci lidí. Pro zjednodušený pohled na obsah průřezového tématu lze využít výčet postojů, ke kterým cílí realizace tématu v případě žáků s lehkým mentálním postižením. Jedná se o překonávání stereotypů a předsudků; kultivaci postojů k Evropě jako širší vlasti a světu, jako globálnímu prostředí života; kultivaci postojů ke kulturní rozmanitosti; utváření pozitivních postojů k tradičním evropským hodnotám; osvojování vzorců evropského občana; podpora smyslu pro zodpovědnost. Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka je tedy přesně stanoven a jeho realizace stojí na osobě učitele (Národní pedagogický institut, 2016).

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit úroveň globálního myšlení studentů vysokých škol a faktory, které tuto úroveň ovlivňují. Tomuto cíli je přizpůsobena struktura práce a výběr odborné literatury. Ze stanoveného hlavního cíle vychází několik výzkumných otázek. Ty vedou k získání podkladů pro kompletní zodpovězení hlavního cíle a doplnění informací k celé šíři tématu. Výzkumné otázky jsou blíže specifikované v kapitole metodiky.

2. Stav řešené problematiky

2.1 Vymezení klíčových pojmů a segmentů globálního myšlení

Kapitola 2 popisuje klíčové odborné pojmy, které tato diplomová práce využívá. Stěžejním pojmem je globální myšlení. Práce zaznamenává proměnu definice tohoto pojmu v závislosti na kontextu doby a hodnotovém postavení autora. Dále se kapitola podrobněji věnuje vymezením jednotlivých segmentů globálního myšlení, neboť se měnil jejich počet, obsahová náplň, a tím také vypovídající hodnota pro výzkum globálního myšlení.

Pojem globální/světové myšlení má dlouhou historii používání v univerzitním prostředí. Slovní spojení „World-mindedness“ například využil Méras (1932) pro název svého vědeckého článku. V tomto textu termín používá ve spojitosti s globálním propojením univerzitních profesorů a studentů. Tento výměnný program, kdy vyučující a pár jeho studentů stráví jeden celý semestr v zahraniční univerzitě vede k rozvoji mezinárodního porozumění, objevení nových metod výuky a meziuniverzitní spolupráci. Pro rozvoj mezinárodního porozumění, ale nestačí pouze setkávání a spolupráce na univerzitní úrovni. Předávání konstruktivního myšlení musí cílit na každého člověka v Zemi. Nové poznatky získané univerzitní spoluprací by se tedy měly odrazit ve výuce geografie, občanské výchovy, historie a literatury. Termín „World-mindedness“ v tomto článku nepředstavuje názorovou podstatu, jak ji chápeme dnes, ale spíše souhrn světových poznatků a vědomostí šířený napříč akademickou společností a ve výuce.

Základ pro výzkum tématu globálního myšlení položily Sampson a Smith v roce 1957. Ve své studii využívají termín „World-mindedness“, který zde vyjadřuje pocit odpovědnosti jedince za ostatní občany světa. Ve výzkumu označují za globálně smýšlejícího občana každého, kdo se cítí ve spojení se světem a jako součást světového společenství. Tento pocit jedince musí stát na znalostech mezinárodních vztahů a nadhledu na problémy lidstva. Hodnotový rámec a zájem globálně myslícího jedince je více upřen na mezinárodní vztahy než na problémy konkrétních zemí.

Jinou definici využívá Hett (1993), který se taktéž podrobně věnoval tématu globálního myšlení. Tento autor vytvořil hojně využívanou stupnici měření. Globální

myšlení podle autora označuje jedince, který vidí propojení se světem a má pocit odpovědnosti za všechny jeho členy, což se odráží v postojích, přesvědčení a jeho chování.

Tato diplomová práce využívá pro získání dat dotazník, který pracuje s definicemi pojmů z výzkumu Tine Béneker (2013). Studie proběhla v nizozemských, finských a německých školách a globální myšlení je zde označeno „World-mindedness“, tedy stejným termínem jako ve výzkumu Sampsona a Smitha z roku 1957. Využívání stejné terminologie není náhodou, je spojeno s definicí globálního myšlení, kterou Tine Béneker (2014) k vysvětlení termínu ve svých pracích využívá. Globální myšlení definuje přímou citací ze Sampsona a Smitha (1957 s.99): „... *a value orientation, or frame of reference, apart from knowledge about, or interest in, international relations. Where a highly world-minded individual is identified as an individual who favors a world-view of the problems of humanity, whose primary reference group is mankind, rather than American, English, Chinese.*“ Z této definice je patrné, že se jedná o nadčasové téma. Tine Béneker (2014) zachovává terminologii a hlavní myšlenku původního výzkumu, protože platnost stanovených principů globálního myšlení zůstává nezměněna ani v 21.století. Nelze však přebrat všechny otázky a segmenty z původního výzkumu. Například otázka „Bylo by lepší být světovým občanem než občanem jedné konkrétní země.“ svou vypovídající hodnotu pro 21.století neztratila. Oproti tomu tvrzení týkající se prohlášení o rase a rasismu vypovídají o zkresleném pohledu amerického názoru v padesátých letech 20.století. Příkladem nerelevantního tvrzení je například „Bylo by pro nás chybou podporovat určité rasové skupiny k dobrému vzdělávání, protože by své znalosti mohli použít proti nám.“ Podobnou kritiku na adresu nerelevantních tvrzení Tine Béneker (2014) používá ve vztahu s měřením úrovně globálního myšlení od Hetta (1993). Například tvrzení týkající se mezinárodního obchodu je v evropských podmínkách zcela nerelevantní: „Potřeby Spojených států musí být i nadále naší nejvyšší prioritou při vyjednávání s jinými zeměmi.“. Z tohoto tvrzení, lze vyvozovat silné národní smýšlení, které škálu ovlivnilo.

Hodnotová podstata globálního myšlení u všech autorů zůstává zachována a vždy představuje upřednostňování globálního světa před národním státem. Pocit odpovědnosti za světové občany je vlastní všem globálně smýšlejícím lidem (Béneker, 2014).

Globálně smýšlející člověk patří do skupiny lidí, kteří považují lidstvo za svou národnost a neztotožňují se konkrétní národností nebo etnicitou. Sampson a Smith (1957, s.100) navrhli rozdělení globálního myšlení do osmi dimenzí, k nimž patří:

1. Náboženství („Religion“)
2. Imigrace („Immigration“)
3. Vláda („Government“)
4. Ekonomika („Economics“)
5. Vlastenectví („Patriotism“)
6. Rasa („Race“)
7. Vzdělávání („Education“)
8. Válka („War“)

Těchto osm oblastí testovaly pomocí dotazníku s šestibodovou stupnicí od možnosti „určitě souhlasím“ až po „určitě nesouhlasím“. Každou zkoumanou oblast reprezentovali 4 otázky, přičemž každá osmá otázka dotazníku se vztahovala ke stejné dimenzi. Polovina otázek tj. 16 bylo pro globálně smýšlející a 16 otázek proti. Z odpovědí na těchto 32 otázek vyplynulo, že panují statisticky významné rozdíly mezi testovanými jedinci z vysoké a střední školy. Naopak se statisticky nepotvrdilo, že by panovaly rozdíly mezi mužským a ženským pohlavím. Na podobné výzkumné otázky se pokusí nalézt odpověď i tato diplomová práce v prostředí Česka.

Práce Sampsona a Smitha (1957) také hledala odpověď na to, zda se postoje a globální myšlení lidí mění. Na základě dvou vzorků měřených po čtyřech letech a šesti měsících dospěli k závěru, že globální myšlení je relativně stabilní postoj, který se v průběhu času nemění.

Jednou z dalších prací, která posunula výzkum v oblasti globálního myšlení byla práce od Hetta (1993). Tento autor a jeho stupnice se objevuje v mnoha zahraničních disertačních pracích zabývajících se globálním myšlením. Na základě podrobné rešerše literatury a 14 rozhovorů s vysokoškoláky různých oborů uskutečnil svůj kvalitativní výzkum, který reflektoval postupný vývoj v oblasti globálního myšlení. Stanovil pouze pět hlavních dimenzí obsažených ve 30 otázkách. (Hett, 1993, s. 143):

1. „Kulturní pluralismus“ („Cultural pluralism“) – Ocenění světové rozmanitosti kultur a přesvědčení, že mi mají co nabídnout, radost z poznávání nových kulturních zážitků.
2. „Efektivnost“ („Efficacy“) – Působnost jednotlivce ve prospěch globálního propojení, které považuje za důležitější než národní otázky.

3. „Globální centrismus“ („Global-centrism“) – Jedinec přemýšlí nad tím, co je dobré pro globální společnost, a nejen na prospěch vlastní zemi. Rozhodování činní na základě globálních standardů, nikoli etnocentrických.
4. „Propojenost“ („Interconnectedness“) - Povědomí o provázanosti národů, které vede k sounáležitosti s lidstvem.
5. „Odpovědnost“ („Responsibility“) - Hluboký osobní zájem o lidi ve všech částech světa, který se projevuje jako smysl pro morální odpovědnost a snaha zlepšit nějakým způsobem podmínky těchto lidí.

Tine Béneker (2013) sice přebrala terminologii výzkumu Sampsona a Smitha (1957), ale s osmi dimenzemi dělení globálního myšlení se již neztotožnila. Kritizuje nejen některá konkrétní tvrzení, ale také návodnost tvrzení k učinění zjednodušených úsudků o své vlastní zemi, zájmech světa nebo jiných lidech. Ve své studii vyzdvihuje výhody osobních otázek od Hetta (1993), protože jsou více reflexivní a emociálně lépe položené. Výsledná podoba dotazníku a metodologie je kombinací obou starších výzkumů. Po prověření byly vytvořeny segmenty, které zahrnují všechna tvrzení a vztahují se také ke geografickému vzdělávání. Tine Béneker (2013, s.328) globální myšlení dělí na tyto čtyři segmenty následovně:

1. Patriotismus (globální/národní) a lidská práva (spravedlivost, globální centrismus) {„Patriotism (global–national) and human rights (justice, global centrism)“};
2. Ekonomika a migrace (rovnocenný přístup, efektivita) {„Economy and migration (equal access, efficiency)“};
3. Vzdělávání a učení (odpovědnost, udržitelnost) {„Education and learning (responsibility, sustainability)“};
4. Kultura a postoje k ostatním (respekt, rozmanitost) {„Culture and attitude to others (respect, diversity)“}.

2.2 Faktory ovlivňující míru globálního myšlení

Jedna z předchozích podkapitol pojednávala o globálním myšlení a jeho začleněním ve vzdělávání. Implementace globálního vzdělávání stojí na prohloubení geografických znalostí, uznání různorodosti a podpoře udržitelnosti života na Zemi. Respektování

různorodosti však naráží na stereotypizace zakořeněné ve společnosti (Béneker, 2014). Tato stereotypizace odlišných kultur a národů může ovlivňovat míru globálního myšlení. Přes snahu o změnu zavedeného pohledu se dopouštějí někteří pedagogové, kteří se věnují globálnímu rozvojovému vzdělávání, předávání zjednodušených informací plných stereotypů. Pro tuto podkapitulu potřebujeme znát odpověď na otázku „Co je stereotyp?“ Na otázku najdeme více podobných odpovědí například Jirásková (2012, s.10) definuje stereotyp jako: *„zjednodušený úsudek, který bývá velmi často propojen s emocí (tzv. emočně sycen, emočně zabarven). Jeho podstatou je hotová myšlenka, která se nezakládá na údajích, ale spíše na historkách (co je o tom či onom tradováno, co se říká apod.); jde o jakési naše nereflktované představy o typickém příslušníkovi dané skupiny.“* Stereotypy se využívají jako nástroj pro přisuzování charakteristik lidem a procesů, což ve výsledku vede k vytvoření pozitivních, neutrálních či negativních předsudků. Každý z nás stereotypy i předsudky využívá v každodenním životě, zjednodušují pro nás velký tok informací. Stereotypy tedy nelze úplně odstranit, protože se jedná o nedílnou součást našeho učení i chápání významu jevů a událostí. Proti vytváření úsudků na nepodložených informacích, lze efektivně bojovat pomocí kritického myšlení. Pro lehčí orientaci a odhalování stereotypů v rámci globálního rozvojového vzdělávání využívají učitelé pomůcku HEADS UP („hlavy vzhůru“) ¹ (Hrubeš a Vávrová, 2015).

Multikulturní realita vzniká pouze u lidí s otevřenou mentalitou. Aby došlo k rozvoji otevřené sociální dimenze u dítěte a následně u dospělého je potřebný její rozvoj. Pokud se dítě nachází v uzavřené kulturně homogenní skupině, tak nemá příležitost objevovat odlišnou mentalitu, konvence a zvyky jiných kultur. Přítomnost originálních osobností a kultur přispívá k tvorbě multikulturní osoby. Pro vznik pocitu sounáležitosti s přistěhovalými musí vzdělávání podporovat znalosti o rozmanitosti lidí, vytvářet respekt a lásku k těm, co jsou od nás odlišní, i když mohou jejich hodnoty být daleko od těch našich. Vliv na uvažování o jiných kulturách má i vztah rodičů k cizincům, který se promítá do chování jejich dětí. Každý člověk vychází ze svých existujících přátelských vztahů a převádí je pro utváření nových vztahů. Nepřetržitý proces změny pohledu jedince na svět, originality a rysy odlišných kultur vytváří nový vztah k ostatním

¹ Jedná se o první písmena anglických názvů složek vzorce pro objevení mýtů a stereotypů. **Hegemony** (Hegemonie), **Ethocentrism** (Etnocentrismus), **Ahistoricism** (Ahistorismus), **Depolitization** (Depolitizace), **Salvationism** (Věra ve spásu), **Un-Complicated Solutions** (Jednoduchá řešení), **Paternalism** (Paternalismus) (Hrubeš a Vávrová, 2015).

a ovlivňuje jeho názor na jiné kultury či osobnosti. Každý přicházející jedinec je neopakovatelný, má svoji lidskou důstojnost, rodinu, náboženství a hodnoty (Sani, 2015).

Pro úspěšné přijetí do společnosti se musí rozvíjet interkulturní vzdělávání. Evropské instituce prosazují postupné sjednocení požadavků vzdělávání a vyzývají ke snaze o zmenšení rozdílů ve výuce mezi členy Evropské unie. Interkulturní vzdělávání stojí na nacionálním diskurzu. Německo, Řecko a Irsko pracují s multikulturalismem, avšak osnovy výuky každé země jsou naprosto rozdílné. Německá kurikula stojí na národní identitě, kam se snaží vtěsnat interkulturní témata bez změny základu. Realita vyžaduje přijímání nových identit, kultur, etnik a náboženství. Multikulturalismus v praxi utvářejí učitelé ve třídách a pokud se zaměří pouze na rozdíly, ve kterých se jednotlivé kultury liší, může to vést k opačnému než zamýšlenému efektu. Žáci se mohou zaměřit na rozdíly, které negativně ovlivňují jejich životy a příchod jiných kultur vnímat jako své vlastní ohrožení. Učitelé by měli využívat opačný přístup, kdy upozorní na sociální spravedlivost, rovnost a dynamický rozvoj jednotlivých kultur. Vzdělávací systém musí zprostředkovat hodnoty, toleranci, rovnost a zásadu rovného zacházení bez ohledu na rasu nebo etnikum. Podpora aktivního občanství zahrnuje podstatnou část procesu učení a přijímání jiných kulturních skupin (Gardner, Cairns a Lawton, 2005).

Jak již bylo napsáno, mnoho stereotypů je nepřímo předáváno v rámci výuky. Učitelé musí bojovat proti polopravdám a vlastním předsudkům, které uplatňují při svém jednání. Například nepravdivé tvrzení, „že do Evropy migrují především Afričané“, učitelé snadno odhalují a bojují úspěšně proti jeho šíření. Problematickými se stávají stereotypy komplementární, kdy se informace „vyrovnávají“. „Jsou chudí, ale šťastní.“ „Mají málo času, ale jsou bohatí.“ U těchto tvrzení se stereotyp odhaluje složitěji, nevyvolávají žádné emociální pozdvižení, jako kdyby se tvrzení změnilo na „Jsou chudí a nešťastní“ (Hrubeš a Vávrová, 2015).

Stereotypizace, předsudky a meziskupinové vztahy jsou témata, která řeší především výzkumy sociálních psychologů. Tyto výzkumy se snaží popsat, jak fungují kulturní skupiny z pohledu Euroamerické společnosti. Pro zjednodušení pohledu na nestrukturalizovaný a nerovnoměrný vývoj ve světě bylo vytvořeno rozdělení kultur na základě rasy, kasty, třídy, zaměstnání, náboženství, geografie a další. Toto dělení skutečně představuje značné zjednodušení pro chápání fungování složitého světa. Avšak, přísné rozdělení kultur přináší stereotypy přisuzované jedné, či druhé kulturní skupině. K rozporu dochází především na pomezí průniku kultur. Tyto stereotypní myšlenky se následně shrnou do jednoho celku a vytvářejí „ověřený“ popis jednotlivých národů.

Mnoho stereotypů vzniká i uvnitř kulturní skupiny. Snaha bojovat proti negativním charakteristikám vyústí ve vytvoření nových pozitivních stereotypů. Jedním ze způsobů, jak se vyvarovat přiřazení stereotypu je sledování jednotlivců a jejich chování (Williams a Spencer-Rodgers, 2010).

Globální rozvojové vzdělávání se zaměřuje na srovnání světových kultur; ekonomické a sociální systémy; provázanost světa a mezikulturní komunikaci. Vysokoškolští studenti musí ovládat cizí jazyk a projít během studia na univerzitách globálním vzděláváním, aby obstáli ve stále více propojeném a diverzifikovaném světě. Univerzity proto studentům nabízejí možnost studovat na zahraničních univerzitách, a takto získat jiný pohled na svět. Výměnné programy partnerských univerzit efektivním způsobem rozvíjí globální myšlení a zmenšují kulturní předsudky studentů. Výzkumy globálního smýšlení podhalují více faktorů ovlivňující myšlení vysokoškoláků například pohlaví, kontakty s lidmi z různých prostředí, účast v mezinárodně orientovaných seminářích, dobrá znalost cizího jazyka a další. Podrobné zkoumání vede k hlubšímu porozumění tématu (Cui, 2016).

2.3 Výsledky realizovaných výzkumů

Prvním výzkumem, který se pokusil měřit úroveň globálního myšlení byl výzkum s názvem „A scale to measure world-minded attitudes“ od Samsona a Smitha (1957). Tento výzkum je částečně ovlivněn dobou, ve které vznikal a některá tvrzení z daného výzkumu dnes pozbývají na platnosti nebo jsou v rozporu se současným hodnotovým rámcem. V hodnocení výsledků práce autoři používají termín „etnocentrismus“, který vyjadřuje vědomou či nevědomou předpojatost názoru nadřazenosti vlastní kultury nad kulturou jiných skupin. Svou škálu pro měření úrovně globálního myšlení autoři ověřili na 56 vysokoškolských studentech. Poté uskutečnili rozsáhlejší sběr dat, ze kterého vyplývají následující závěry. Existuje vysoká negativní závislost mezi globálním myšlením a etnocentrismem, kterou potvrdila hodnota Pearsonova korelačního koeficientu 0,71. Další výsledky výzkumu naznačují, že globální myšlení má negativní spojitost s autoritářskými postoji, politickým a ekonomickým konzervatismem. Oproti tomu pozitivně koreluje s vírou v proces demokracie. Všechny závěry byly potvrzeny na 1% hladině spolehlivosti. Ze sledování postojů skupiny amerických studentů, kteří odcestovali do Evropy v létě 1950 a druhé skupiny 25 studentů důkladně vybranými pro cestu do Evropy organizací Quaker International Voluntary Service (QIVS), autoři zjistili

zcela různé úrovně globálního myšlení. Průměrná úroveň studentů vybraných QIVS je 148,23 bodů a ostatních 189 studentů, kteří odcestovali do Evropy bez návaznosti na organizaci QIVS dosáhla pouze hodnoty 125,78 bodů. Tyto statisticky významné rozdíly se daly předpokládat, vzhledem k výběru QIVS. Výběr studentů do vzorku QIVS byl velice selektivní a studenti dosahovali nadprůměrných znalostí již před cestou do Evropy. Vzorek studentů vybraný QIVS byl zároveň ve svých postojích velice homogenní. Výzkum přes zmíněné nedostatky potvrdil významnost faktoru zahraničního pobytu na dosaženou úroveň globálního myšlení. Další výsledky vychází z porovnání skupiny studentů, kteří dosáhli nejvyššího hodnocení na škále globálně smýšlejících a skupiny s nejnižšími hodnotami. Prvních 19 studentů s nejvyšším hodnocením mělo průměrných 162,37 bodů. Tito studenti jsou liberálnější, více demokratičtější a méně autoritářští než studenti s nejnižším bodovým hodnocením. Průměr skupiny z opačného konce hodnocení dosáhl pouhých 86,86 bodů, což je činní etnocentrickými. Statisticky se jedná o významné rozdíly mezi těmito skupinami. Pouze malé rozdíly panovaly v úrovni globálního myšlení podle pohlaví. Studie se zúčastnilo 103 žen s dosaženým průměrem 128,14 bodů. Průměr mužů byl jen o něco menší než u žen. 75 mužů mělo průměrně 125,16 bodů. Nejedná se tedy o statisticky významný rozdíl. Hlavní přínos tohoto výzkumu je především sestavení škály „World-mindedness Scale“ pro měření úrovně globálního myšlení. Škála vychází z 32 tvrzení v 8 segmentech a pro měření postojů používá Likertovu stupnici. Výzkum potvrdil spolehlivost měřítka pro zjišťování jednotlivých postojů.

Hett (1993) se snažil vyvinout nástroj pro zachycení globálního myšlení vysokoškoláků. Pro pochopení, jaké postoje, názory a odpovědnost vůči globálnímu společenství vysokoškolští studenti zachovávají sestavil „Global-mindedness Scale“ – měřítko globálního myšlení. Výzkumu využívající nové měřítko se účastnilo 396 vysokoškolských studentů z University of California, San Diego. Mezi statisticky významné rozdíly, ke kterým se došlo na 1% hladině statistické významnosti, patří vyšší bodová úroveň žen než mužů. Vysokého skóre globálního myšlení na 5% hladině statistické významnosti dosahovali studenti, kteří se účastnili pěti a více studijních kurzů. Tito studenti zároveň byli pravidelnými účastníky mezinárodně orientovaných aktivit a měli liberální politické názory. Dalším testovaným faktorem byla délka zahraničního studijního pobytu, kdy se na 95% hladině významnosti prokázala jeho významnost. Kategorie příjem rodičů studentů patří k dalšímu významnému faktoru globálního myšlení. Studenti, kteří mají rodiče s příjmy do 50 000 dolarů nebo v rozmezí

50 000 – 100 000 dolarů dosahovali výrazně vyšších hodnot globálního myšlení než studenti, kteří mají rodiče s ročním příjmem nad 100 000 dolarů. Významnými faktory ovlivňující globální myšlení studentů se prokázalo pohlaví, účast v mezinárodně orientovaných aktivitách, politické směřování, délka zahraničního studijního pobytu a výše ročních příjmů rodičů studenta.

Disertační práce Kehla (2005) se zabývala významem délky zahraničního studia studentů na úroveň globálního myšlení. Prostředky věnované univerzitami na studium v zahraničí rostou, z toho důvodu si autor dal za cíl získat přesné výsledky těchto programů. Výzkum probíhal mezi studenty, kteří strávili v zahraničí celý semestr a studenty účastnících se krátkodobých programů trvajících 8 týdnů a méně. Z 992 zaslaných elektronických dotazníků se vrátilo 520 vyplněných. Výzkumu se účastnilo 359 žen a 150 mužů a 1 dotazník zůstal podle pohlaví nezařazen. V míře globálního myšlení dosahovali významně vyšší úroveň muži než ženy. Souhrn údajů shromážděných ve studii naznačuje, že studenti účastníci se semestrálního studia v zahraničí dosahovali vyšší míry globálního myšlení než ti, kteří se zúčastnili kratší formy zahraničního studia nebo do zahraničí teprve plánují cestovat. Studenti krátkodobých studijních programů a studenti, kteří mají v úmyslu v zahraničí studovat se v úrovni globálního myšlení nelišili. Prokázalo se také, že souvisí roční výše příjmu rodičů s úrovní globálního myšlení. Čím vyšší roční plat mají rodiče studenta, tím nižší úroveň globálního myšlení student dosahoval. Tento vztah již neplatí pro souvislost mezi vyšší platu rodičů a délkou zahraničního pobytu.

Z disertační práce Kehla (2005) vychází odborný článek „*Differences in Global-Mindedness between Short-Term and Semester-Long Study Abroad Participants at Selected Private Universities*“ publikovaný Kehlem a Morrisem (2008). V tomto textu jsou shrnuty všechny závěry disertační práce, a navíc článek obsahuje návrhy na budoucí výzkum. Globální myšlení by se mělo zkoumat i mezi účastníky jiných typů zahraničních studijních programů. Dále by se měl výzkum ubírat cestou, kdy bude zkoumat, zda studenti získají vyšší úroveň globálního myšlení, pokud ve třídě s nimi studují lidé z jiné kultury oproti homogenní třídě studentů se stejnou kulturou. Výzkum by měl být také podroben časové zátěži. Úroveň globálního myšlení se zjišťuje před a po absolvování studijního programu v zahraničí. Longitudiální studie by však mohla odhalit, zda nedochází po časovém odstupu od návratu ze zahraničí opět ke snížení úrovně globálního myšlení.

Další obsáhlou disertační prací zabývající se měřením globálního myšlení je výzkum Renitty Ferreiri (2011), který se uskutečnil mezi náhodně vybranými 704 studenty 14 středních škol v Miami-Dade County, Florida. Primárním cílem studie byl vývoj nástroje k měření globálního myšlení a postojů středoškolských studentů. Dále studie zkoumala, zda existují demografické souvislosti s postoji a názory. Vztah autorka hledala i mezi globálním vzděláváním, globálním občanstvím a globálním pracovním trhem. Využití 23 nezávislých položek pro zkoumání úrovně globálního myšlení bylo vytvořeno a potvrzeno podrobnou rešerší odborné literatury. Autorka pracovala na zjištění závislosti mezi globálním myšlením a hudbou, etnicitou, vzděláním rodičů i pohlavím. Všechny jmenované proměnné se prokázaly jako statisticky významné. Hispánci dosahovali vyššího hodnocení než jiná etnika. Výsledné hodnocení rostlo úměrně se vzděláním rodičů, korelovalo s poslechem populární hudby a dívky dosahovaly vyšších hodnot než chlapci. Autorka blíže nespecifikuje, proč populární hudba ovlivňuje úroveň globálního myšlení a poslech jiných hudebních žánrů vliv nemá. Otevřenost ke globálním problémům, globálnímu občanství a empatie s lidmi ve světě mají podle závěrů výzkumu studenti, kteří žili nějaký čas v zahraničí. Úroveň výuky globálního občanství a zaměření pedagogů na globální vzdělávání dosahuje dobré úrovně, ale mnohdy učitelé nereflektují nabyté znalosti studentů a jejich povědomí o světě. Kurikulum by mělo také posílit ve studentech kladný postoj k jejich budoucímu připojení ke globální pracovní síle.

Tine Beneker (2013) publikovala studii, která měří úroveň globálního myšlení středoškolských žáků. Výzkum však nepřináší pouze informace o nizozemských středoškolácích, ale i cenné porovnání úrovně globálního myšlení mezi žáky z nizozemských, německých a finských škol. Data byla získána na základě 35 bodového dotazníku a hodnocení zapojení globálního myšlení v obsahu geografického vzdělávání v jednotlivých zemích. Navzdory rozdílným národním podmínkám vykazovali žáci velmi podobné výsledky. Výsledná míra globálního myšlení za jednotlivé státy se může pohybovat na stupnici od 20 do 120 bodů. Průměrný výsledek z Finska – 83,5 bodů, z Německa – 82,4 bodů a pro nizozemské žáky – 78,9 bodů. Na jednu otázku v průměru připadá 4 a více bodů, což lze hodnotit jako pozitivní výsledek. Nejvyšších bodových hodnot dosáhly otázky týkající se udržitelnosti, rozmanitosti a respektů vůči druhým. Naopak nejnižší bodové ohodnocení získaly otázky patřící do segmentů patriotismu a migrace. Na výrok „Naše země by měla povolit imigraci zahraničních osob, a to i pokud by mělo dojít ke snížení naší životní úrovně.“ třetina žáků odpověděla

„určitě nesouhlasím“. Dalším nízko hodnoceným výrokem byl: „Pokud by to bylo nezbytné, měli bychom připustit snížení naší životní úrovně za účelem dosažení stejné životní úrovně pro všechny lidi světa.“ Žáci obecně nesouhlasili s tvrzeními, která byla v rozporu s jejich vlastními národními zájmy a životní úrovní. Podle národností se také vykristalizovala určitá specifika. Například žáci z Finska vykazovali větší otevřenost vůči jiným kulturám. Žáci z Německa projeví více vlastenectví než zbylé srovnávané země. Nejnížší průměrné bodové hodnocení měli u 12 otázek z 20 žáci z Nizozemska. Výsledky části dotazníku věnující se geografickému vzdělávání, ukazují opět na podobnost názorů žáků napříč zeměmi. U 15 výroků byly průměrné bodové výsledky téměř shodné. Žáci deklarují, že ve výuce zeměpisu se učí o jiných částech světa a jejich zapojení do globálních procesů. Globální pohled na svět nejvíce odráží nizozemské kurikulum, proto zřejmě nizozemští středoškoláci z 94 % souhlasí, aby ve vzdělávání bylo více informací souvisejících s globalizací. V závěru výzkumu se uvádí, že globální myšlení testovaných žáků z Nizozemska, Německa a Finska dosahuje vysokých hodnot a žáci mají pozitivní přístup ke globálním otázkám. Svět považují za globalizovaný, přesto spravedlivý. Středoškoláci jsou otevření světu a mají zvědavý přístup v hledání nových kulturních zážitků, příležitosti setkat se s jinými lidmi a navštívit nová místa. Žáci přes otevřený přístup, ale nepřijímají žádná omezení svých životů nebo své země. Výzkum bohužel nenašel odpověď, zda existuje provázanost silného globálního myšlení s geografickým vzděláváním. Například žáci vykazující vyšší globální myšlení nejsou automaticky i více pozitivní ke globálnímu obsahu výuky zeměpisu. Doporučení vyplývající ze závěrů výzkumu je větší zapojení globálních problémů pomocí případových studií, které ovlivní každodenní život žáků. Druhé doporučení uvádí zvýšení úsilí na navázání kontaktu mezi školami v západní Evropě s jinými částmi světa, které mají jiné kulturní podmínky. Nejde jen o výměnu znalostí, ale i pohledů na kontext vývoje světa.

Další studií Tine Béneker (2014) je výzkum globálního myšlení na mezinárodních školách v Nizozemsku, který navazuje na již zjištěné závěry o úrovni globálního myšlení. Přestože v nizozemských školách platí osnovy stanovené Ministerstvem školství, tak cesta k dosažení cílů osnov a konkrétní podoba výuky se odvíjí i od zřizovatele, či zaměření školy. Studenti „běžných“ i mezinárodních škol se cítí zapojeni do globálního světa, ale mají pocit, že nemůžou ovlivnit řešení globálních problémů. Výzkum probíhal na základě stejně definovaného dotazníku s 35 otázkami rozděleného do tří částí jako ve výzkumu Béneker (2013). Dotazník vyplnilo 211 „běžných studentů“ ze čtyř

„průměrných“ škol a 245 studentů devíti mezinárodních škol, které se zaměřují na geografii. Z mezinárodních studentů, kteří si jako předmět závěrečné zkoušky zvolili geografii, byla ve výzkumu vytvořena samostatná skupina 72 studentů. Výzkum potvrdil vyšší průměrnou míru globálního myšlení dívek. Obecně lze konstatovat, že studenti „běžných“ škol dosahovali nižšího bodového hodnocení téměř u všech tvrzení, než studenti mezinárodních škol. Ačkoliv nizozemští studenti „běžných“ škol mají zřejmě méně odborných mezinárodních znalostí, je u nich přítomen vysoký zájem o lidi z jiných kultur. Obě skupiny nejméně hodnotily tvrzení, která šla proti jejich národním zájmům nebo by ohrožovala jejich životní úroveň. Geografické vzdělání se podle názoru obou měřených skupin neliší. Rozdíly však panují ve výuce zeměpisu, kdy studenti mezinárodních škol dali výrazně vyšší hodnocení u většiny tvrzení. Na základě odpovědí studentů víme, že na „běžných“ středních školách má globální učení podobu „učení se o globálních otázkách“, kdežto na mezinárodních školách se učí s globální perspektivou. Relativně vysoká pozornost během výuky se věnuje především otázkám a úkolům zaměřených na závěrečné zkoušky. Vzniklé rozdíly mezi sledovanými skupinami studentů jsou zapříčiněny životem mezinárodních studentů v širokém spektru odlišných kultur. Tato skutečnost se odráží i v odpovědi na první otázku týkající se světového občanství, které mezinárodní studenti vnímají pozitivně. Mladí lidé jsou více individuální, pozitivní vůči hodnotám lidských práv a solidární. Nejvíce se to projevilo u tvrzení „Každý zdravý jedinec má bez ohledu na rasu a vyznání, právo rozhodnout se, v které části světa chce žít.“ Zjištěné výsledky dobře zapadají do dřívějších závěrů.

Výzkum globálního myšlení v jiné cílové skupině, než již byly popsány uskutečnil Cui (2016). Zaměřil se na studenty učitelského oboru s předpokladem budoucího uplatnění v předškolním zařízení. Tato skupina učitelů dává dětem základ vědomostí, dovedností a postojů o vnímání světa. Pro studii byl využit vzorek 184 lidí, ze kterého 77 % tvořily ženy. Z výsledků plyne, že pouze 42 % účastníků šetření se cítilo kompetentních k používání cizího jazyka pro komunikaci s lidmi z jiné kultury. Tato skupina 77 studentů také vykazovala vyšší míru globálního myšlení než ti, kteří se necítili kompetentní pro využívání cizího jazyka pro interakci s lidmi z jiné kultury. Zjištění vede k potvrzení potřeby výuky a učení cizích jazyků na univerzitách jako předpokladu pro rozvoj globálního myšlení studentů. Vyšší míru globálního myšlení vykazovali také studenti, kteří deklarovali pedagogickou zkušenost. I tento výzkum potvrdil pohlaví jako významný faktor na úroveň globálního myšlení. Nejvyšší hodnocení dosahovaly dvě tvrzení: „Američané se mohou naučit něco hodnotného od všech odlišných kultur.“ a „Je

pro mě důležité mít kariéru, ve které mohu pozitivně ovlivňovat kvalitu života budoucích generací.“ Oproti tomu nízké hodnocení mělo tvrzení: „Američanům by mělo být dovoleno, dosahovat životní úrovně, kterou si můžou dovolit, pokud bude mít nepatrný dopad na životní prostředí.“ a „Potřeby Spojených států musí být i nadále naší nejvyšší prioritou při vyjednávání s jinými zeměmi.“ Studenti budou vystaveny multikulturním třídám a jejich reakce na střet s jinou kulturou utvoří vnímání dětí.

V Česku se měřením úrovně globálního myšlení žáků středních škol a srovnáním této úrovně s jinými státy zabývali autoři Hanus, Řezníčková, Marada a Bénéker (2017). Výzkumem se snažili najít odpověď na otázku, v čem se liší nebo shodují prvky, struktury a úrovně globálního myšlení českých patnáctiletých žáků oproti žákům z Nizozemska, Finska, Německa, Maďarska a Srbska. Pro nalezení odpovědi si autoři stanovili několik výzkumných otázek a využili jednotnou metodiku dotazníku pro identifikování případných rozdílů. Dotazník skládající se ze tří oddělených částí obsahuje 20 tvrzení týkajících se globálního myšlení, následovaný 15 tvrzeními zjišťující charakteristiku výuky geografie a uzavírají ho dotazy na údaje respondenta. Vyplněných dotazníků je 2 193 přičemž 989 tvoří vzorek českých žáků. Ostatní státy se pohybují v rozmezí 193 až 369 respondentů.

Souhrnná průměrná hodnota globálního myšlení žáků šesti měřených zemí činí 76,4 bodů, což je hodnota velmi blízká 70 bodovému středu škály. Míra globálního myšlení patnáctiletých žáků není výrazně diferencovaná. Žáci dosahovali nejvyššího průměru v globálním myšlení v segmentech Kultura a postoje k ostatním; Vzdělávání a učení. Oproti tomu národní tendence se projevily především v segmentu Ekonomiky a migrace. Ve struktuře dle segmentů panují mezi jednotlivými zeměmi rozdíly. Česko má podle segmentu globálního myšlení nejbližší k Finsku v hodnocení Patriotismu a lidských práv. V otázce Ekonomiky a migrace se blíží postojům Maďarska a s Nizozemskem sdílí čeští žáci podobné názory na Kultura a postoje k ostatním. Jako velmi významný faktor se na 1% hladině spolehlivosti prokázalo pohlaví respondenta. Dívky prokazují vyšší míru globálního myšlení než chlapci. Největší rozdíly podle pohlaví jsou ve Finsku a nejmenší v Česku a Srbsku. Dívky zastávají jiné postoje než chlapci především v segmentu Kultura a postoje k ostatním. Dále se zkoumal faktor zájmu respondenta o dění v zahraničí. Faktor přímo koreluje s rostoucí mírou globálního myšlení jedince. Z výsledků výzkumu také plyne, že otevřenost myšlení jedinců v globálních aspektech přímo souvisí s osobní zkušeností. Vliv výuky geografie na dosaženou míru globálního myšlení má jen velmi slabý nebo žádný vliv. Česko dosáhlo

v hodnocení výuky geografie nejnižších hodnot v několika oblastech. Například zařazování globálních a enviromentálních témat do výuky nebo důraz na badatelský přístup k výuce je podle žáků nedostatečný. Nejvíce však žáci nesouhlasí s tvrzením, že ve výuce diskutují nad možnostmi řešení problémů. Práce otevřela problematiku globálního myšlení v českém prostředí a odpověděla několik základních výzkumných otázek. Mnohem více otázek týkající se globálního myšlení, ale otevřela pro další výzkumy (Hanus a kol., 2017).

3. Metodika práce

3.1 Zaměření vlastního výzkumu

Hlavní cíl diplomové práce je zjistit úroveň globálního myšlení studentů vysokých škol a faktory, které tuto úroveň ovlivňují. Ze stanoveného hlavního cíle vychází několik výzkumných otázek. Ty vedou k získání podkladů pro kompletní zodpovězení hlavního cíle a doplnění informací k celé šíři tématu.

Výzkumné otázky:

1. Jaké úrovně globálního myšlení dosahují vysokoškolští studenti v jednotlivých segmentech globálního myšlení?
2. Existují rozdíly myšlení vysokoškoláků v globálních souvislostech podle pohlaví a věku?
3. Ovlivňuje osobní zkušenost návštěvy zahraniční země úroveň globálního myšlení a postoje vysokoškolského studenta?
4. Má zájem o dění v zahraničí vliv na úroveň globálního myšlení studentů vysoké školy?
5. Jak se liší úroveň globálního myšlení českých středoškolských žáků a vysokoškolských studentů?

3.2 Způsob realizace výzkumu

Pro nalezení odpovědí na dané výzkumné otázky a zjištění úrovně globálního myšlení vysokoškolských studentů v Česku využila práce jako zdroj informací dotazníkové šetření. Výsledný distribuovaný dotazník byl převzat z mezinárodního výzkumu Hanuse a kolektivu (2017), který sledoval úroveň globálního myšlení středoškolských studentů. Přesněji řečeno, z citovaného výzkumu jsme převzali blok otázek zacílených na globální myšlení respondentů včetně jejich způsobu hodnocení.

Dotazník má tištěnou i elektronickou verzi a byl distribuován na různé typy oborů vysokých škol. Dotazník globálního myšlení zobrazený v příloze 1 vychází z metodologického nástroje „Měřítka globálního myšlení“ („World-mindedness scale“) sestaveného kombinací tvrzení a metodiky Sampsona a Smitha (1957) a Hetty (1993).

Z každého jmenovaného výzkumu bylo využito po deseti tvrzeních, které byly následně validovány. Výsledných dvacet tvrzení týkajících se zjištění úrovně globálního myšlení tvoří první část dotazníku. Výroky doplňuje část zaměřená na základní informace charakterizující respondenta (pohlaví, věk, název vysoké školy a studijní obor). Dále dotazník pokládá otázky, kde studenti specifikují zkušenosti s návštěvou nebo životem v zahraničí. Další čtyři dotazy se věnují zájmu studentů o dění v zahraničí; školní předmět, který ovlivnil jejich národní cítění; zjištění, zda udržují přátelský, anebo písemný vztah s osobou ze zahraničí. Písemná podoba dotazníku byla nejprve rozdána mezi 96 studentů učitelského studia přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy. Posléze byla elektronická verze dotazníku šířena pomocí internetových sociálních skupin, které studenti využívají ke sdílení studijních materiálů, typů pro úspěšné absolvování vysokoškolského studia nebo informování se o dění na své fakultě. Sběr elektronických dat probíhal v období od 10.2. 2020 až do 1.4. 2020² a jednalo se kvantitativní formu dotazování. Způsob výběru respondentů byl komplexní. Jednalo se o kombinaci skupinového a prostého náhodného výběru, kdy nejprve byly vybrány skupiny respondentů z různých vysokých škol, oborů a posléze již měl každý respondent ve skupině stejnou pravděpodobnost výběru.

3.3 Způsob zpracování dat

Podle metodiky předchozího výzkumu (Hanus a kol., 2017) jsme dvacet tvrzení zjišťujících úroveň globálního myšlení rozdělili do čtyř segmentů (Patriotismus a lidská práva; Ekonomika a migrace; Vzdělání a učení; Kultura a postoje k ostatním) blíže specifikované v kapitole 2. Níže uvádíme, které otázky v dotazníku odpovídají jednotlivým segmentům:

- Patriotismus a lidská práva – 1, 5, 9, 13, 17
- Ekonomika a migrace – 2, 6, 10, 14, 18
- Vzdělání a učení – 3, 7, 11, 15, 19
- Kultura a postoje k ostatním – 4, 8, 12, 16, 20

Podrobnější zařazení jednotlivých tvrzení zobrazuje příloha 2.

² Sběr dat tedy probíhal v době koronavirové pandemie – tj. období většího důrazu na národní stát, kdy došlo k uzavření hranic a každý stát si řešil problém s pandemií sám za sebe.

Z dvaceti tvrzení má 7 výroků inverzní význam. Tato informace je stěžejní především při následném bodovém hodnocení výsledků dotazníkového šetření, kdy 13 výroků hodnotíme poslopně podle Likertovy škály a u 7 inverzních výroků způsob hodnocení obrátíme. Bodové hodnocení jednotlivých neinverzních tvrzení od 1 bodu do 6 bodů určujeme následovně:

- Určitě nesouhlasím (1 bod)
- Nesouhlasím (2 body)
- Spíše nesouhlasím (3 body)
- Spíše souhlasím (4 body)
- Souhlasím (5 bodů)
- Určitě souhlasím (6 bodů).

Bodové výsledky úrovně globálního myšlení zobrazují grafy s vyznačenou referenční hranicí. Tato „čára“ je středem rozpětí bodů a znázorňuje polohu dat vzhledem k bodovému středu sledovaného vzorku. Například u grafů zobrazujících celkovou úroveň globálního myšlení s rozpětím 20-120 bodů se jedná o 70 bodový střed. Referenční hranice má tedy hodnotu 70 bodů a vzorek respondentů dělí na národně či globálně smýšlející podle polohy výsledných dat k této hranici (pod nebo nad „čárou“).

Pro analýzu dat získaných dotazníkovým šetřením využívá diplomová práce popisné statistiky, matematické statistiky, metod konfirmační a explorační analýzy. Pro vysvětlení studovaných hromadných jevů jsou využity následující vzorce.

Aritmetický průměr definovaný jako součet naměřených údajů vydělený jejich počtem má označení symbolem \bar{x} . Výpočet vypadá (Hendl, 2004, s.93):

$$\bar{x} = \frac{\sum_i x_i}{n}$$

kde znak \sum symbolizuje součet hodnot x_i pro všechny možné hodnoty indexu i a písmeno n znamená počet hodnot. Aritmetický průměr je optimální svou charakteristikou pro využití u typické množiny dat. Součet odchylek měření se rovná nule, rozděluje množinu dat na dvě poloviny, kdy součty hodnot pod a nad průměrem se rovnají a každá hodnota má stejnou váhu.

Medián označovaný Me znamená hodnotu, jež podle velikosti seřazených výsledků rozdělí na dvě stejné poloviny. Jestliže n je sudé číslo pak medián je jakékoliv číslo z intervalu. Vzorec má pak podobu (Hendl, 2004, s.94):

$$Me = 0,5(x_{\frac{n}{2}} + x_{\frac{n}{2+1}})$$

Jestliže n však patří k lichým číslům pak se vzorec změní:

$$Me = x_{\frac{(n+1)}{2}}$$

Medián je na rozdíl od aritmetického průměru méně citlivý na odlehlé hodnoty. Například pokud uděláme jakkoliv velkou změnu v nejmenší hodnotě směrem dolů, medián zůstane stejný, ale jistě se změní průměr. Hlavní vlastností mediánu je minimalizace součtu absolutních odchylek měření od zvoleného čísla.

Rozptyl definujeme jako průměrnou kvadratickou odchylku měření od aritmetického průměru a dělíme jí číslem $(n-1)$ (Hendl, 2004, s.96):

$$S^2 = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n - 1}$$

Rozptyl úzce souvisí se směrodatnou odchylkou. Pro obě je společná vlastnost, že využívají při výpočtu všechny údaje a obě se vztahují k aritmetickému průměru (měří rozptýlenost dat od aritmetického průměru). Rozptyl se používá především v inferenční statistice při výpočtu různých testovacích statistik. Výpočet pomocí čtverců odchylek dat od průměru způsobuje jiný rozměr, než měla původní data.

Směrodatnou odchylku označenou písmenem s získáme odmocninou z rozptylu. Výpočtem vrátíme míru rozptýlenosti do měřítka původních dat (Hendl, 2004, s.96):

$$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{\frac{\sum(x_i - \bar{x})^2}{n - 1}}$$

Několik vlastností směrodatné odchylky omezují její použití ve všech případech. Měří rozptýlenost kolem průměrů, a proto se musí využívat pouze, když je i vhodné využití průměru jako míry střední hodnoty. $s = 0$ může být pouze tehdy, když všechna data budou mít totožnou hodnotu, jinak platí $s > 0$. Stejně jako průměr ovlivňují extrémní hodnoty, tak i směrodatnou odchylku silně zvětší jedna či dvě odlehlé hodnoty. Jestliže rozdělení dat bude silně zešikmené, směrodatná odchylka neposkytuje dobrou informaci o rozptýlenosti dat.

Míry špičatosti a šikmosti se používají méně často, ale obvykle společně. Využití spočívá především v jemnějším popisu specifických stránek dat. Hodnotíme pomocí nich, jak moc se rozdělení dat podobá normální (Gaussově) křivce. K výpočtu těchto

charakteristik se přistupuje různě. Nejčastěji se využívají centrální momenty dané vzorcem (Hendl, 2004, s.99):

$$m_k = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^k}{n}$$

Šikmost S_1 měří zešikmenost, respektive nesymetrii dat a počítá se pomocí druhého a třetího momentu podle vzorce (Hendl, 2004, s.99):

$$S_1 = \frac{m_3}{m_2^{\frac{3}{2}}}$$

Pro $S_1 = 0$ platí přibližně symetrické rozdělení. Při $S_1 < 0$ rozložení dat má prodloužený pravý konec a při $S_1 > 0$ prodloužený konec doleva.

Koeficient špičatosti S_2 měří odchylku špičatosti zkoumaného rozdělení od normálního rozdělení pomocí vzorce (Hendl, 2004, s.99):

$$S_2 = \frac{m_4}{m_2^2} - 3$$

Normální rozdělení dat má hodnotu špičatosti rovnu 0. Odlišná špičatost neznamená, že data nemohou mít stejný rozptyl a být symetricky rozdělená.

Pro popis dat se uvádí pravidelně maximální a minimální hodnota, z nichž se lehce může zjistit **variační rozpětí** R (Hendl, 2004 s.96):

$$R = x_{max} - x_{min}$$

Nevýhodou tohoto ukazatele je vysoká citlivost k odlehlým hodnotám.

Pro výpočet **95% intervalu spolehlivosti** vycházíme z aritmetického průměru \bar{x} a předpokládáme, že měříme náhodnou proměnnou s normálním rozdělením. Výběrový průměr tvoří střed intervalu spolehlivosti, který reprezentuje pravděpodobnost, s jakou se odhadovaný populační parametr opakovaně ocitne ve stanoveném intervalu. V této práci se pracuje s 95% intervalem spolehlivosti, ale mezi často používané hladiny patří 90% nebo 99%. Při znalosti rozdělení aritmetického průměru má náhodná proměnná normální rozdělení s průměrem μ a jeho směrodatná odchylka se rovná hodnotě směrodatné chyby průměru. Za této situace leží výběrový průměr s 95% pravděpodobností v intervalu (Hendl, 2004, s.171):

$$\mu - 1,96\sigma_{\bar{x}} < \bar{X} < \mu + 1,96\sigma_{\bar{x}}$$

Normální rozdělení nazývané také Gaussovo rozdělení. Patří k nejvíce využívaným dělením pro modelování náhodného chování proměnných v empirické vědě. Využití je vhodné především k výpočtu problémů modelovatelných binomickým rozdělením, zjišťování pravděpodobnosti, že daná hodnota padne do určitého intervalu, a protože mnoho sledovaných proměnných můžeme aproximativně modelovat. Některé proměnné můžeme transformovat na proměnné s normálním rozdělením a díky těmto možnostem využít pro analýzu dat více statistických procedur, které jsou na normálním rozdělení závislé. Standardizovaná podoba normálního rozložení má střední hodnotu rovnu 0 a rozptyl 1 - $N(0; 1)$. Pro ověření, zda data mají normální rozdělení, můžeme využít např. histogram.

Při popisné analýze dat docházíme k závěrům, které se týkají pouze nashromážděných údajů. Naproti tomu statistická inference (usuzování) pomáhá odvodit závěry o celé populaci nebo procesu. K statistickému usuzování můžeme využít dvě metody. Buď odhadování, anebo postup založený na statistických testech. Mezi klasické testy, které předpokládají normální rozdělení dat patří parametrické testy. Tento předpoklad není však vždy splněn, a proto existují procedury nezávislé na rozdělení dat tzn. neparametrické testy. U neparametrických testů není potřeba znát tvar rozložení dat a jsou vhodné pro hodnocení ordinálních dat nebo v poměrovém, či intervalovém měřítku (Hendl, 2004).

Pro analýzu dvou nezávislých výběrů je vhodný **Wilcoxonův neparametrický test**, který vychází z pořadí údajů a ze skutečnosti, že větší naměřené hodnoty mají vyšší pořadí. Při tomto testu nulová hypotéza předpokládá, že rozdělení sledované proměnné je v obou skupinách stejné. Postupovat u výpočtu budeme následovně. Nejprve seřadíme údaje podle velikosti a přiřadíme k výběru. Posléze spočítáme součet pořadí měření T_1 a T_2 , kdy pro obě skupiny platí $T_1 + T_2 = 0,5(n_1 + n_2)(n_1 + n_2 + 1)$. Tento vztah slouží ke kontrole výpočtu součtů a předpoklad stojí na hodnotě T_1 menší než T_2 . Následují složité výpočty, které musí být implementovány v programovém softwaru. Z provedeného testu získáme hodnotu p , která určí dosaženou významnost testu. Již pouze určíme zamítnutí nebo nezamítnutí nulové hypotézy, kdy musíme využít z -statistiku a standardizovat střední hodnotu veličiny $T_1 \rightarrow E(T_1)$ i směrodatnou odchylku (s_T) za platnosti nulové hypotézy (Hendl, 2004, s.229):

$$z = \frac{T_1 - E(T_1)}{s_T}$$

kde

$$E(T_1) = \frac{n_1(n_1 + n_2 + 1)}{2} \quad a \quad s_T = \sqrt{\frac{n_1(n_1 + n_2 + 1)}{12}}$$

Jestliže z leží uvnitř intervalu $\pm z_{a/2}$, nezamítáme H_0 ($z_{a/2}$ je kritická hodnota standardizovaného normálního rozdělení). V opačném případě H_0 zamítáme (absolutní hodnota testovací statistiky je větší $z_{a/2}$). Tuto mez využíváme při situaci, kdy počet n v obou skupinách má větší hodnotu než 20. Když má statistický výběr vyšší počet shodných hodnot musíme transformovat hodnotu jmenovatele testovací z -statistiky. V tabulkách se nejčastěji uvádějí hodnoty $U_I = T_I - n_I(n_I + 1)$. V softwaru SPSS nalezneme i ekvivalentní hodnotu testu Mann-Whitney U , kterou navrhli statistici Mann a Whitney krátce po Wilcoxonovi, ale výsledky jejich testu můžeme jinak interpretovat. V jejich postupu se porovnávají měření první skupiny s těmi z druhé skupiny, kdy se zjistí kolikrát srovnání dopadne ve prospěch druhé skupiny na ordinální stupnici. Testem následně přezkoušíme nulovou hypotézu $P(X > Y) = 0,5$, proti její alternativě $P(X > Y) \neq 0,5$. Popsaný statistický postup rozhodování byl využit při statistickém usuzování v analytické části práce.

Korelační analýza zjišťuje stádium závislosti mezi proměnnými pomocí měr závislosti (korelační koeficienty). Dvě proměnné, které se vyskytují společně vedle sebe, mohou být korelační závislost mezi sebou od neexistující až po absolutní. Základem statistického uvažování je především neměřit závislost mezi dvěma proměnnými, kde z logické úvahy závislost neexistuje nebo na proměnné působí společná příčina. Po vyloučení „nesmyslných“ korelací můžeme využít korelační koeficient pro zjištění míry vztahu dvou náhodných spojitých proměnných. Měření provádíme z n párových hodnot (x_i, y_i) změřených na n jednotkách náhodně vybraných z populace. **Personův korelační koeficient** r nabývá hodnot z intervalu $(-1; 1)$ a vypočítáme ho z tzv. kovariance s_{xy} a směrodatné odchylky s_x a s_y (Hendl, 2004, s.243):

$$s_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{n - 1}$$

$$r_{xy} = \frac{s_{xy}}{s_x s_y}$$

Hlavní vlastností Pearsonova korelačního koeficientu je vyjádření síly lineárního vztahu a neměřitelnost jiných vztahů, ať jsou, jakkoliv silné. Další z vlastností korelačního

koeficientu je neměnnost při změně jednotek proměnných. Značnou nevýhodu podobně jako u průměru a směrodatné odchylky představuje silné ovlivnění výsledného koeficientu odlehlými hodnotami. Interval spolehlivosti p hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu může být průkazný i u velmi malého korelačního koeficientu. Jestliže chceme testovat obecnější hypotézu $H_0: p_{xy} = p_0$ proti alternativě $H_1: p_{xy} \neq p_0$, kde $p_0 \neq 0$ musíme využít tzv. **Fisherovu z-transformaci** (Hendl, 2004, s.252):

$$z = z(r) = \operatorname{arctanh}(r) = \frac{1}{2} \ln \left(\frac{1+r}{1-r} \right)$$

Kde z označuje Fisherovu transformaci díky, které jsme rozšířili interval hodnot $-1 \leq r \leq +1$ na interval $-\infty \leq z \leq +\infty$, kdy průměr nové proměnné je přibližně (Hendl, 2004, s.252):

$$\mu_z = \frac{1}{2} \ln \left(\frac{1+p_0}{1-p_0} \right)$$

a směrodatná odchylka

$$s_z = \sqrt{\frac{1}{n-3}}$$

takže pro test H_0 můžeme použít interval spolehlivosti ve tvaru

$$z - ts_z \leq \mu_z \leq z + ts_z$$

kde t představuje kritickou hodnotu pro dvoustranný test zjištěnou pomocí t -rozdělení o $n - 2$ stupních volnosti na odpovídající hladině významnosti.

Inverzní transformace z^{-1} převede oba krajní body intervalu zpět do měřítka korelačního koeficientu a získáme tak interval spolehlivosti pro p_{xy} (Hendl, 2004, s.253):

$$r = \frac{e^{2z} - 1}{e^{2z} + 1}$$

Pro získání významnosti rozdílů dvou korelačních koeficientů r_1 a r_2 , získaných měřením v rozdílných skupinách r_1 a r_2 , musíme transformovat oba korelační koeficienty Fisherovou transformací na hodnoty z_1 a z_2 95% interval spolehlivosti Δ_z má tvar (Hendl, 2004, s.253):

$$z_1 - z_2 - 1,96 \sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}} \leq \Delta_z \leq z_1 - z_2 + 1,96 \sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}$$

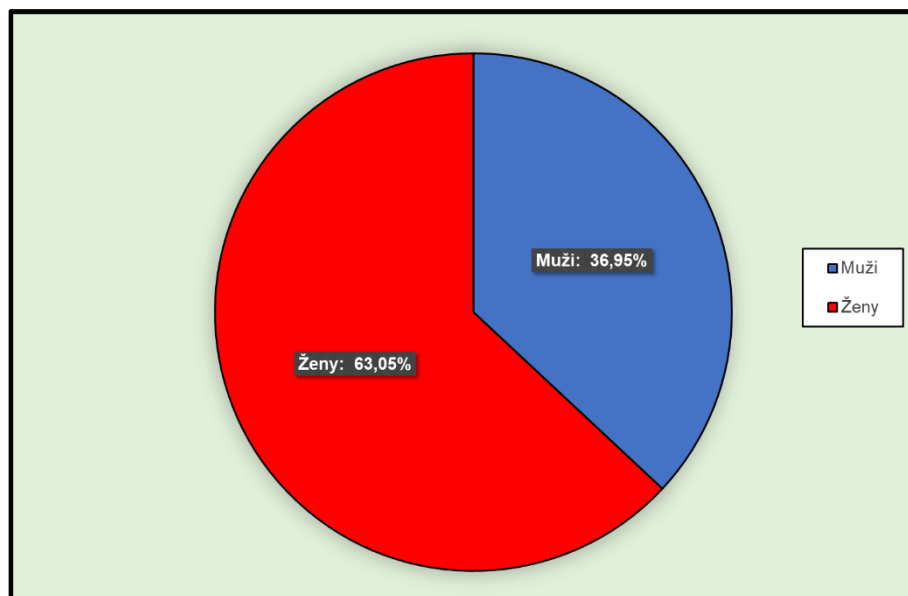
Na meze tohoto intervalu uplatníme zpětnou transformaci z^{-1} (Δ_z) a získáme interval spolehlivosti pro hodnotu $\Delta = p_1 - p_2$.

4. Globální myšlení vysokoškolských studentů

4.1 Základní popis výsledků dotazníkového šetření

Čtvrtá kapitola se zaměří na zodpovězení výzkumných otázek pomocí získaných odpovědí z dotazníkového šetření mezi vysokoškolskými studenty. První podkapitola se věnuje především základním demografickým charakteristikám a jejím vlivům na dosaženou úroveň globálního myšlení. Pro nalezení odpovědi na výzkumnou otázku, zda existují rozdíly myšlení vysokoškoláků v globálních souvislostech podle pohlaví a věku, využívá první podkapitola popisnou statistiku, korelační koeficienty a neparametrický test. Dále čtvrtá kapitola podrobně popisuje výsledky jednotlivých tvrzení z dotazníku globálního myšlení, třídí a hodnotí tvrzení do dílčích segmentů a testuje vliv jednotlivých faktorů na výslednou úroveň globálního myšlení. Čtvrtou kapitolu uzavírá porovnání dosažené úrovně globálního myšlení a faktory, které ji ovlivňují u vysokoškolských studentů, se závěry platnými pro žáky středních škol.

V demografii rozdělujeme obyvatelstvo do dvou základních struktur podle pohlaví a věku. Základním demografickým poznatkem je nerovnoměrnost rozdělení žen a mužů v populaci. V dotazníkovém šetření uskutečněném pro tuto diplomovou práci jsou taktéž vysokoškoláci podle pohlaví nerovnoměrně rozděleni, kdy ženy tvoří 63,05 % a muži pouze 36,95 %. Graficky nerovnoměrnost znázorňuje graf 1. Odlišnost počtu vysokoškolsky vzdělaných osob v Česku potvrzují statistiky Českého statistického úřadu (2019), který uvádí ve věkové kohortě 25–34 let absolutně vyšší počet žen (276 tisíc) než mužů (198 tisíc). Rozdíl panuje i mezi aktuálním absolutním počtem studentek a studentů vzdělávajících se na vysokých školách. Přetrvávající trend vyššího počtu absolventek vysokoškolského studia povede k absolutnímu nárůstu počtu vysokoškolsky vzdělaných českých žen oproti mužům (MŠMT, 2020).

Graf 1 – Respondenti podle pohlaví

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Míra globálního myšlení měřená pomocí dotazníku může dosahovat maximální hodnoty 120 bodů. Vysokoškolačka s tímto výsledkem můžeme označit za globálně smýšlejícího, otevřeného poznání jiných kultur a považovat ho za globálního občana. Naopak nejnižší možnou mírou je 20 bodů, takový to výsledek říká, že vysokoškolaček smýšlí nacionálně, etnocentricky a je uzavřený přijímání jiných kultur. Čeští vysokoškolačci dosáhli souhrnné průměrné hodnoty 79,09 bodů, což je činní globálně smýšlející. 449 mužů vykazuje nižší bodový výsledek než 766 žen. Ženy průměrně získaly 79,96 bodů, tedy o 2,37 bodu více než v průměru dosáhli muži. Z tabulky 1 můžeme zjistit více statistických veličin. Konkrétně 95% interval spolehlivosti, medián, rozptyl, směrodatnou odchylku, minimum, maximum, rozpětí, koeficient šikmosti a špičatosti. Každá jmenovaná hodnota může blíže specifikovat testovanou skupinu vysokoškolačků podle pohlaví a získaného bodového hodnocení. Směrodatná odchylka, která vyjadřuje rozdělení dosažených bodů ve zkoumaném vzorku neboli jak jsou hodnoty vzdálené od střední hodnoty. Velká hodnota směrodatné odchylky signalizuje výrazné rozdíly ve vzorku, malá hodnota ukazuje na podobnost zkoumaných hodnot. Z výsledku 13,77 plyne, že spíše vyšší variability podle pohlaví dosahuje vzorek mužů. Ženy s hodnotou 11,58 mají jednotlivé bodové průměry blíže střední hodnotě. Obě hodnoty však ukazují na velmi nízkou variabilitu vzorku a relativní podobnost zkoumaných vzorků podle pohlaví. Tuto skutečnost potvrzuje i 95% interval spolehlivosti průměru, který pro muže činí 76,32 - 78,87 a pro ženy 79,14 - 80,78.

Dalším potvrzením podobnosti jednotlivých testovaných vzorků je blízkost hodnoty průměru a mediánu, kdy u mužů se liší o 0,41 bodu a u žen dokonce o pouhých 0,04 bodu. Hodnoty maxima a minima, by u tohoto vzorku byly zavádějícím faktem. Několik mužů dosáhlo v dotazníku 120 bodového maxima, ale zároveň byl i dotazník s 27 bodovým výsledkem, což se rovná 93 bodovému rozpětí. U žen se obdobně vyskytují dotazníky s výrazným rozdílem maxima (118 bodů) a minima (23 bodů) získaných bodů a rozpětí dosahuje 95 bodům.

Tabulka 1 – Průměr dosažených bodů globálního myšlení podle pohlaví

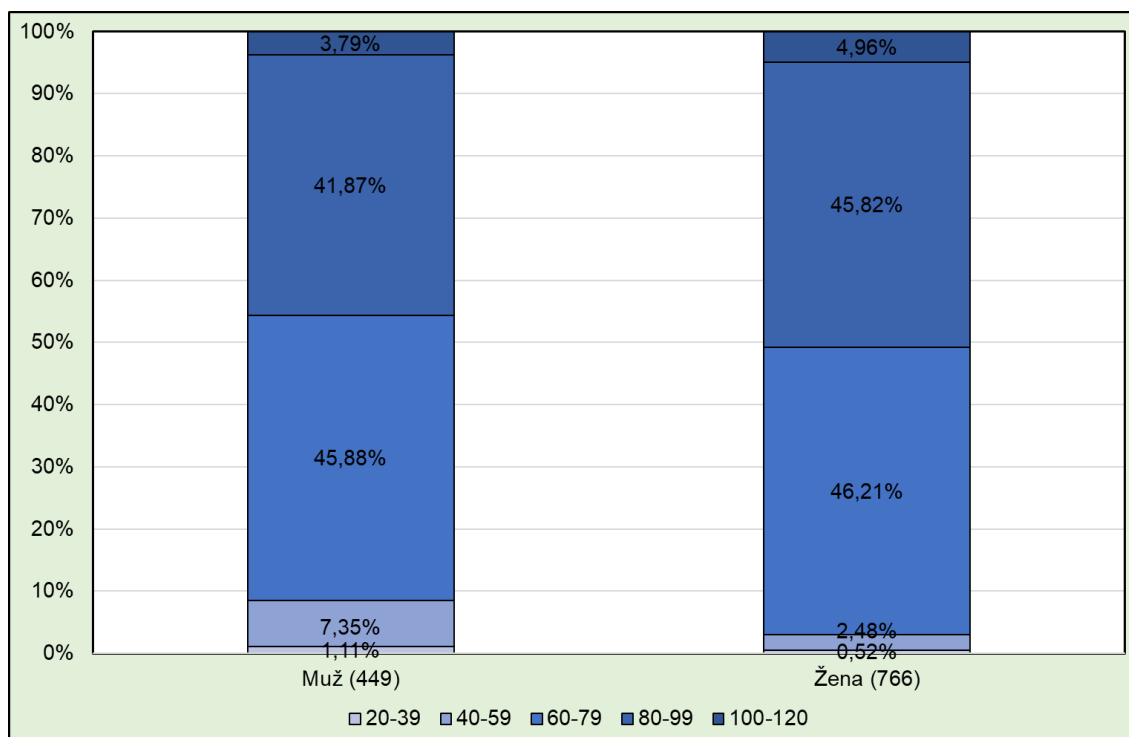
Descriptives							
Počet bodů	Pohlaví:			Statistic	Std. Error		
		Muž	Mean			77,59	,650
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound				76,32		
	Upper Bound				78,87		
5% Trimmed Mean			77,96				
Median			78,00				
Variance			189,465				
Std. Deviation			13,765				
Minimum			27				
Maximum			120				
Range			93				
Interquartile Range			17				
Skewness			-,401	,115			
Kurtosis			,906	,230			
Žena	Mean				79,96	,418	
	95% Confidence Interval for Mean		Lower Bound			79,14	
			Upper Bound			80,78	
	5% Trimmed Mean				79,95		
	Median				80,00		
	Variance				134,035		
	Std. Deviation				11,577		
	Minimum				23		
	Maximum				118		
	Range				95		
	Interquartile Range				14		
	Skewness			-,157	,088		
	Kurtosis			1,330	,176		

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Na základě výsledků šetření s využitím dotazníku bylo zjištěno, že nadpoloviční většina studentů a studentek dosahuje vyššího než 70 bodového středu, přičemž existují

rozdíly podle pohlaví. Tento fakt potvrzují údaje obsažené v grafu 2, který zobrazuje strukturu studentů dle bodové škály. Zatímco v 40–59 bodové škále se pohybuje pouze 2,48 % žen, mužů s tímto výsledkem je 7,35 %. Tento rozdíl ovlivňuje výslednou úroveň globálního myšlení podle pohlaví. Nejvyšší počet respondentů dosahuje bodového výsledku kolem střední hodnoty tj. 60–79 bodů nebo nad touto referenční hranicí v bodové škále 80–99 bodů. Nejnižší úroveň globálního myšlení (20–39 bodů) má pouze nízké procento vysokoškolských studentů (1,11 % muži, 0,52 % ženy). Naopak nejvyšší úrovně 100–120 bodů globálního myšlení dosahuje 3,79 % mužů a 4,96 % žen.

Graf 2 – Struktura dosažené úrovně globálního myšlení podle pohlaví



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Datové soubory mají podle pohlaví rozdílné výsledné bodové průměry. Pro posouzení, zda se jedná o statisticky významné rozdíly v průměrech bodů mezi muži a ženami, však musíme využít parametrický či neparametrický test. Před jejich využitím se data podrobí Kolmogorov-Smirnovu testu normality dat. Výsledky testu normality dat zobrazuje tabulka 2, kde na základě hodnoty Kolmogorova-Smirnova testu u mužů $\text{sig.} = 0,015$ a u žen $\text{sig.} = 0,000$ můžeme zamítnout nulovou hypotézu o statistické podobnosti dat. Tento výsledek platný pro muže i ženy vylučuje využití parametrického testu pro hodnocení statistické významnosti bodových rozdílů.

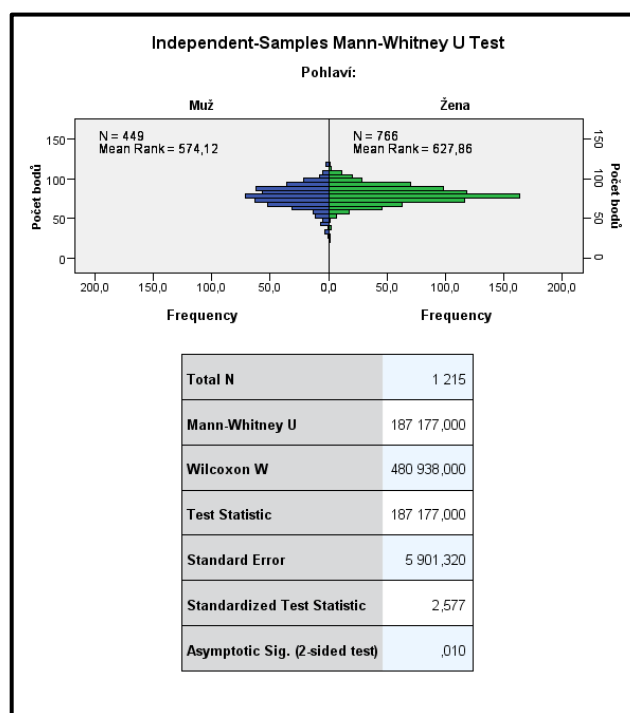
Tabulka 2 – Kolmogorov-Smirnov test normality dat podle pohlaví

Tests of Normality							
	Pohlaví:	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Počet bodů	Muž	,048	449	,015	,985	449	,000
	Žena	,049	766	,000	,987	766	,000

a. Lilliefors Significance Correction

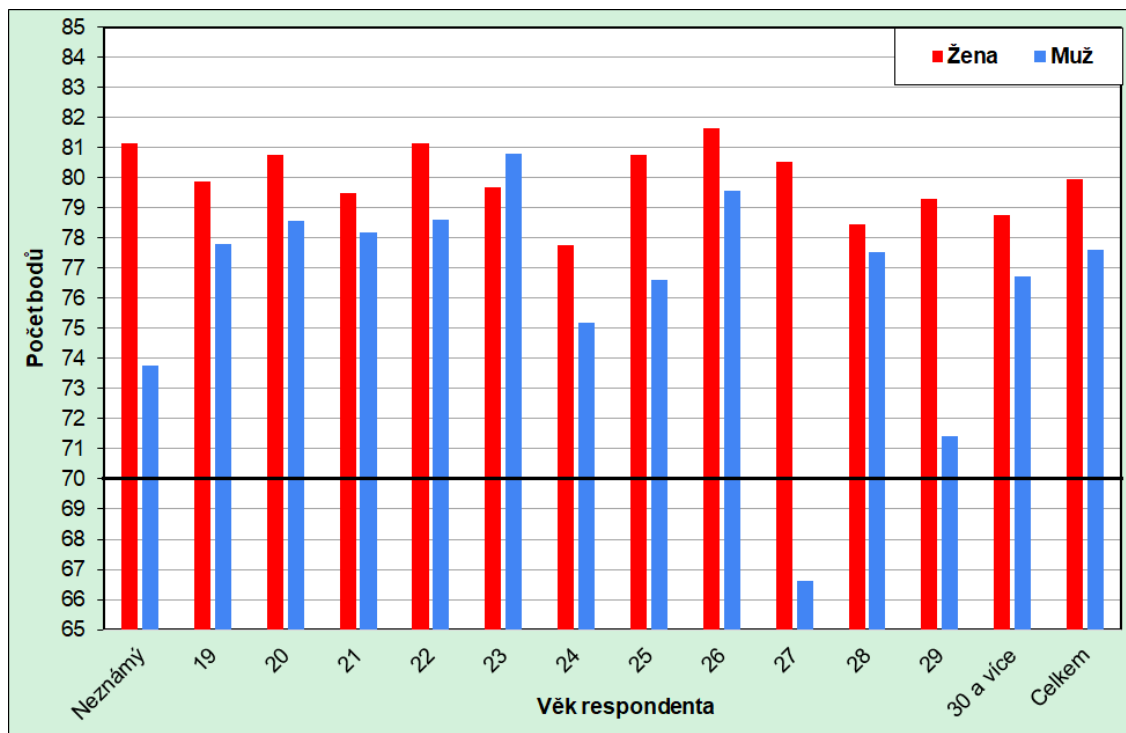
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Pro statistické potvrzení či vyvrácení hypotézy o rozdílnosti bodových průměrů podle pohlaví využíváme neparametrický Mann-Whitney U test pro dva nezávislé výběry zobrazený v obrázku 1. Zjištěná hodnota neparametrického testu sig. = 0,010 vede k rozhodnutí zamítnout nulovou hypotézu o shodnosti průměrů mužů a žen. Na základě zamítnuté H_0 můžeme konstatovat závěr, že na 95% hladině statistické významnosti se úroveň globálního myšlení podle pohlaví liší. Z popisu tabulky 1 a výsledku neparametrického testu vyplývá závěr, že studentky dosahují vyššího bodového průměru globálního myšlení než vysokoškolští studenti. Tento závěr se shoduje se zjištěním, které učinila Bénéker (2014), která testovala, zda se liší výsledné bodové průměry globálního myšlení dívek a chlapců středních škol. Ve své práci autorka taktéž uvádí, že statisticky vyššího bodového průměru globálního myšlení dosahují dívky.

Obrázek 1 – Neparametrický Mann-Whitney U test o shodnosti průměrů podle pohlaví

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Druhou již zmíněnou základní demografickou kategorií, podle které rozdělujeme obyvatelstvo, je věkové složení. Vzorek vysokoškolských studentů se pohyboval ve věkovém rozpětí 19 až 42 let a studenti do 26 let v něm tvořili přes 87% většinu. Tato charakteristika vzorku se propsala i do průměrného věku respondenta, který činil 23,25 let. Rozdíl v průměrném věku podle pohlaví není výrazný. Ženy dosahovaly v průměru věku 23,26 let a muži 23,23 let. Z důvodu nepovinnosti vyplnění věku v elektronickém dotazníku 7 žen a 9 mužů této možnosti využilo a na otázku věku neodpověděli. Graf 3 zobrazuje úroveň globálního myšlení podle pohlaví a věku. Hodnota ležící pod vyznačenou referenční 70 bodovou hranicí řadí věkovou skupinu k národně smýšlející, a naopak hodnoty vyšší ke globálně smýšlejícím. První a výrazný rozdíl patrný z výšky jednotlivých sloupců grafu 3 je vyšší bodový zisk žen oproti mužům, kdy pouze ve věkové kohortě 23 let ženy nezískaly více bodů než muži. Pohled na graf 3 tedy potvrzuje závěr, že ženy vysokoškolačky dosahují statisticky vyšších hodnot globálního myšlení než muži vysokoškoláci. Nejvyšší úroveň globálního myšlení dosahují ženy v kohortě 26 let (81,65 bodů) a muži ve 23 letech (80,78 bodů). Výrazně nižší úroveň globálního myšlení dosahují muži ve věku 27 let, kdy jejich bodový průměr činí pouhých 66,62 bodů. Muži ve věku 27 let tvoří 3 % vzorku mužů a jsou jedinou věkovou skupinou, kterou nelze označit za globálně smýšlející. Tato věková skupina také vykazuje nejvyšší rozdíl mezi ženami a muži podle dosažené úrovně globálního myšlení tj. 13,92 bodu. Věková skupina 30 a více let se skládá z respondentů ve věku 30–42 let a tvoří 5 % vzorku mužů. Dosažená úroveň skupiny nikterak nevybočuje od ostatních věkových skupin. Jako pouze orientační musíme brát kategorii respondentů, kterou nelze podle věku rozřadit, v grafu 3 označenou jako „Neznámý“. Z grafu není na první pohled patrný trend, který by mohl vést k přesvědčivému konstatování závislosti mezi dosaženým počtem bodů z dotazníku a věkem.

Graf 3 – Úroveň globálního myšlení podle pohlaví a věku

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Pro statistické potvrzení, zdali existuje závislost mezi dosaženou úrovní globálního myšlení a věkem respondenta, je vhodné využití korelačního testu. Výsledky testu nalezneme v tabulce 3. Dotazníky, které jsou nezařazené podle věku, byly z testování vyřazeny. Korelačního testu se tedy mohlo zúčastnit 1 199 respondentů, přičemž jejich společný průměr získaných bodů činil 79,06 bodu. Provedená analýza zobrazuje výsledný Pearsonův korelační koeficient, který dosahuje na 95% hladině spolehlivosti záporné hodnoty $-0,059$, což naznačuje středně silnou negativní závislost testovaných skupin, ale hodnota $\text{sig.} = 0,041$ vede k rozhodnutí zamítnout nulovou hypotézu. Závislost mezi věkem a dosaženým počtem bodů z dotazníku globálního myšlení se na 95% hladině statistické významnosti neprokázala.

Tabulka 3 – Korelační analýza závislosti dosažené úrovně globálního myšlení na věku

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Počet bodů	79,09	12,477	1215
Věk	23,25	3,443	1199
Correlations			
		Počet bodů	Věk
Počet bodů	Pearson Correlation	1	-,059*
	Sig. (2-tailed)		0,41
	N	1215	1199
Věk	Pearson Correlation	-,059*	1
	Sig. (2-tailed)	0,41	
	N	1199	1199
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Tato podkapitola se snažila zjistit, zda existuje závislost úrovně globálního myšlení vysokoškoláků na věku a pohlaví. K nalezení odpovědi využila základní charakteristiky pozorovaného souboru a statistické usuzování. Z výsledků testů vyplývá závěr, že ženy dosahují statisticky vyšších hodnot úrovně globálního myšlení než muži. V dotazníku globálního myšlení dosáhly studentky průměrně 79,92 bodů a studenti 77,52 bodu, což obě pohlaví činí globálně smýšlejícími. Grafické znázornění bodových výsledků vysokoškoláků podle věkových skupin neodhalilo jednoznačnou závislost. Tento závěr potvrdila i provedená korelační analýza. Na jejímž základě můžeme konstatovat, že dosažená úroveň globálního myšlení vysokoškoláků nezávisí na věku.

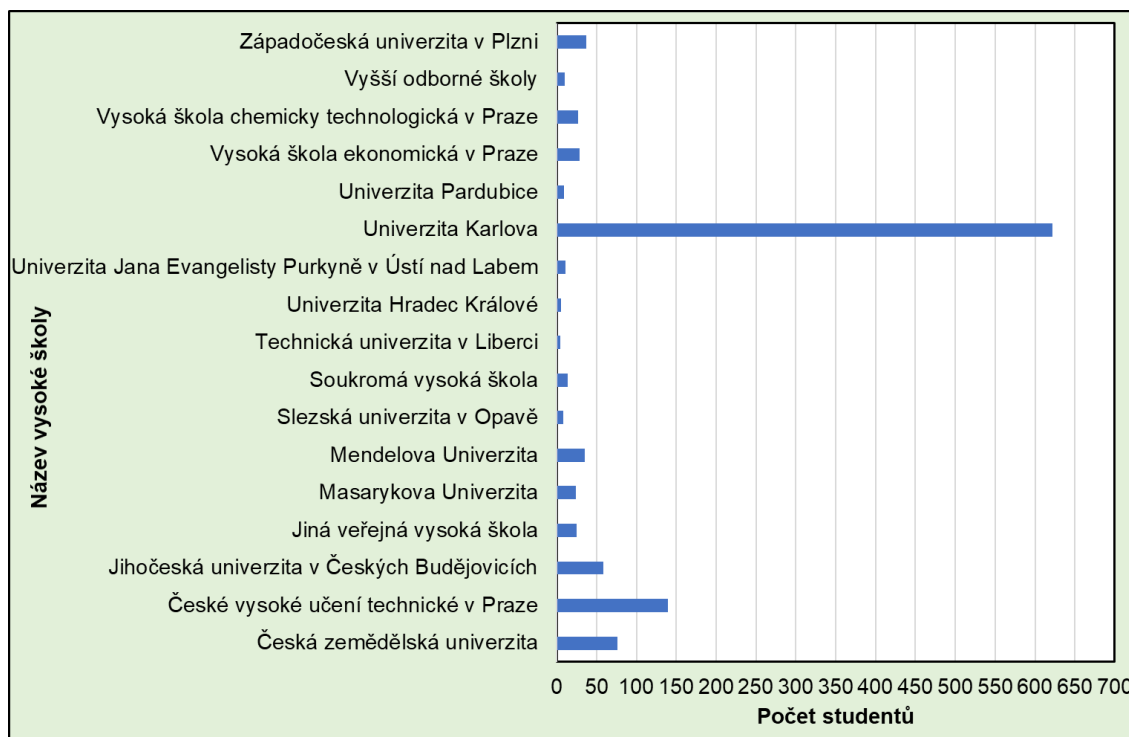
4.2 Úroveň globálního myšlení dle studované univerzity a oboru

V části dotazníku věnujícímu se osobním charakteristikám respondenta se nachází otázka, zjišťující studovanou univerzitu a obor studia. Tato otázka plní dvě úlohy, kdy v první řadě respondent poskytne informaci o místě svého studia a oborovém zařazení a za druhé v podstatě přímo potvrdí, že patří do sledované skupiny vysokoškolských studentů.

Otázka dvacet tři je rozdělena na dvě podskupiny (a; b), kdy 23.b zní „Studuji vysokou školu (název)“. U této otevřené otázky mohli studenti vyplnit svou vysokou školu ve znění plném, zkratce nebo otázku nevyplnit. Obě části otázky dvacet tři se

rozhodlo nevyplnit 66 respondentů. Tito respondenti sice přímo a písemně nepotvrdili své zařazení do skupiny vysokoškolských studentů, přesto nadále můžeme předpokládat, že se o vysokoškolské studenty jedná. Činíme tak na základě jejich členství v sociálních skupinách sloužících výhradně pro sdílení studijních materiálů nebo pro sdělení informací studentům od jejich fakulty. Zároveň v příloženém popisu dotazníku se informace o zacílení na vysokoškolské studenty uváděla. V grafu 4 nalezneme celkové počty studentů zařazené k názvům vysokých škol. Zobrazené jsou pouze vysoké školy, ke kterým se hlásilo 4 a více studentů. Vysoké školy s přiřazenými 3 a méně studenty jsou sloučeny do skupin „Jiná veřejná vysoká škola.“ nebo „Soukromá vysoká škola“ podle jejich zřizovatele. K speciální kategorii školy, která poskytuje terciální vzdělávání, patří vyšší odborná škola. Studenti vyšších odborných škol jsou spojeni do jedné kategorie s názvem „Vyšší odborné školy.“. Mezi nejčastější respondenty dotazníku globálního myšlení náleží studenti Univerzity Karlovy (622 studentů), která podle počtu studentů je také největší vysokou školou v Česku (viz. příloha 3 uvádějící data o počtu studentů největších vysokých škol v Česku (MŠMT, 2020)). Druhou nejčastější vysokou školou, ke které se hlásí respondenti dotazníku globálního myšlení, je České vysoké učení technické v Praze (139 studentů). Studenti vysokých škol, kteří vyplnili dotazník globálního myšlení, spadají nejčastěji do 14 vyjmenovaných vysokých škol viz. graf 4.

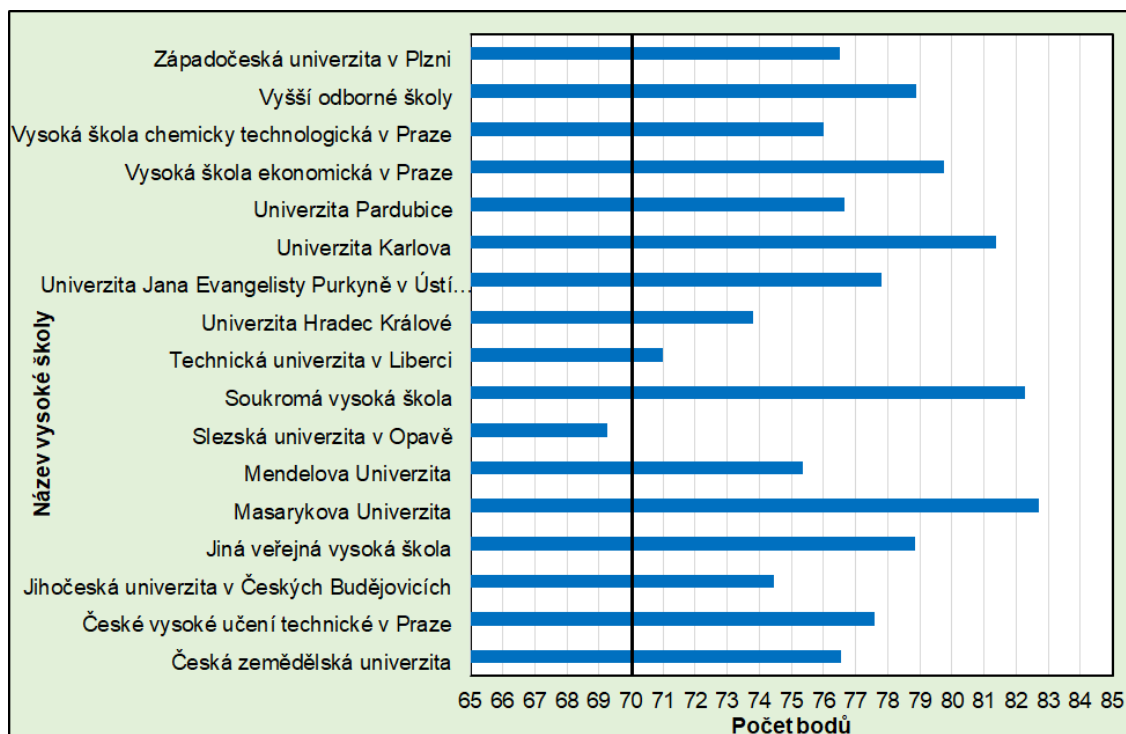
Graf 4 – Počet studentů dle názvu vysoké školy



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Srovnání dosažené úrovně globálního myšlení podle studované vysoké školy zobrazuje graf 5. Při hodnocení každé z úrovní globálního myšlení dané vysoké školy se musí brát ohled především na počet studentů, kteří se k dané vysoké škole v rámci dotazníkového šetření hlásí. K reprezentativnějším výsledkům podle počtu studentů patří dosažená úroveň globálního myšlení 81,36 bodu u studentů z Univerzity Karlovy. Tento bodový průměr vypovídá o globálně orientovaném smýšlení u studentů, kteří se hlásí ke studiu na Univerzitě Karlově. Ke globálně smýšlejícím patří i studenti hlásící se k Českému vysokému učení technickému v Praze, jenž mají 77,58 bodů. Do skupiny globálně smýšlejících studentů podle univerzity, lze zařadit i studenty České zemědělské univerzity (76,53 bodu), Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích (74,47 bodu), Západočeské univerzity v Plzni (76,51 bodu) a další vysoké školy s dosaženou úrovní globálního myšlení vyšší než 70 bodů. Naopak relativně nižších hodnot úrovně globálního myšlení dosahují studenti studující na Slezské univerzitě v Opavě (69,25 bodu). Nižších hodnot dosahují i studenti z Technické univerzity v Liberci (71,00 bodu), což může být výsledek silně ovlivněný nízkým počtem studentů univerzity, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

Graf 5 – Úroveň globálního myšlení podle studované vysoké školy

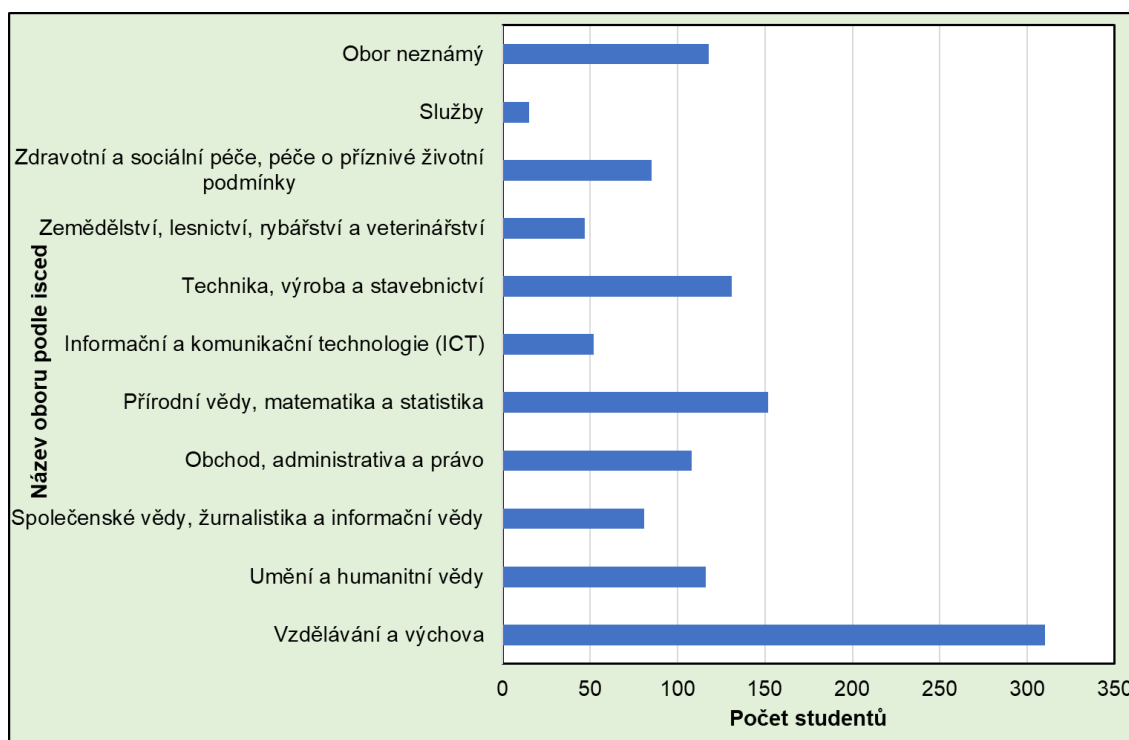


Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Druhou částí otázky dvacet tři je podotázka zjišťující studovaný obor. Celé názvy nebo zkratky studovaných oborů byly zařazeny podle klasifikace vzdělávání CZ-ISCED,

kteřou stanovuje Organizace spojených národů. Při kategorizaci dat se v potaz bral první uváděný obor studia. Odpovědi na podotázku, které nebyly vyplněny nebo se nedaly zpětně identifikovat, najdeme v grafu 11 pod označením „Obor neznámý“. Studenti vysokých škol, kteří se účastnili dotazníkového šetření, nejčastěji studovali obor spadající podle klasifikace do oblasti Vzdělání a výchova (310 studentů). V grafu 6 najdeme studijní obory rozdělené dle oblastí a počtu studentů následovně: Technika, výroba a stavitelství; Přírodní vědy, matematika a statistika; Obchod, administrativa a právo; Umění a humanitní vědy v intervalu od 108 do 152 studentů. Oblasti studijních oborů, ke kterým se v rámci dotazníkového šetření přihlásilo mezi 50 až 100 studentů, patří Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky; Informační a komunikační technologie (ICT); Společenské vědy, žurnalistika a informační vědy. Obory, k nimž se v rámci dotazníkového šetření hlásí méně než 50 studentů, jsou Zemědělství, lesnictví, rybářství a veterinářství a Služby. Za jednotlivými oblastmi klasifikovaných oborů se skrývá bohatá pestrost studovaných oborů na různých vysokých školách.

Graf 6 – Počty studentů podle studovaného oboru

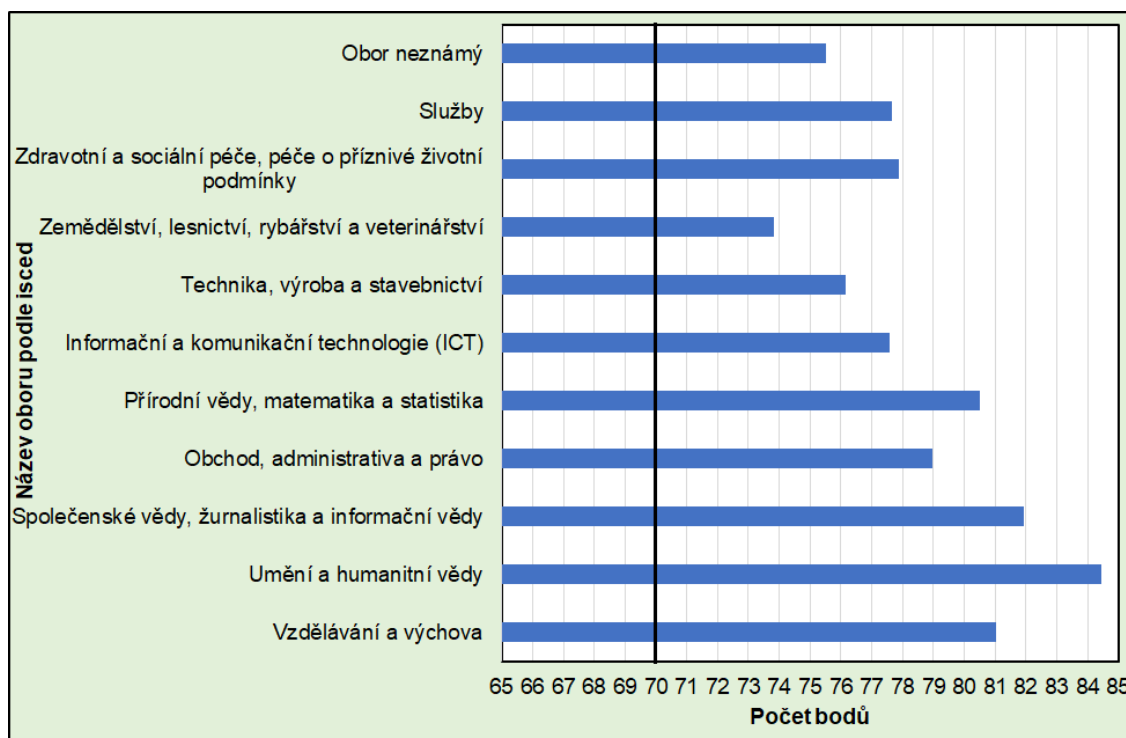


Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Od studovaného oboru se mnohdy odvíjí úhel pohledu na svět a sledovaný tok informací. V grafu 7 nalezneme úroveň globálního myšlení podle studovaného oboru. Studenti hlásící se oborům z Umění a humanitních věd dosahují vysoké úrovně globálního myšlení tj. 84,46 bodu. Vysoká úroveň globálního myšlení nejspíše souvisí

s častějšími úvahami nad světem, které jsou běžnou součástí studia filozofie, výtvarného umění, humanitních věd, náboženství apod. Vysokých hodnot globálního myšlení přesahujících 80,00 bodů taktéž dosahují studenti Společenských věd, žurnalistiky a informačních věd; Přírodních věd matematiky a statistiky; Vzdělání a výchovy. V rámci srovnání úrovně globálního myšlení dosahují studenti z oboru souvisejícího se Zemědělstvím, lesnictvím, rybářstvím a veterinářstvím (73,81 bodu) nižších hodnot globálního myšlení než studenti ostatních oborů. I přes tento ve srovnání nižší počet bodů se jedná o výsledek přesahující sedmdesátibodovou referenční hranici a tím se studenti řadí ke globálně smýšlejícím. Studenti náležící do oborů studia Služby (77,67 bodu); Zdravotní a sociální péče, péče o příznivé životní podmínky (77,87 bodu); Informační a komunikační technologie Techniku, výrobou a stavitelstvím (76,17 bodu); Obchod, administrativu právo (78,95 bodů) patří na základě bodového výsledku taktéž ke globálně smýšlejícím.

Graf 7 – Úroveň globálního myšlení podle studovaného oboru



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

4.3 Globální myšlení dle segmentu

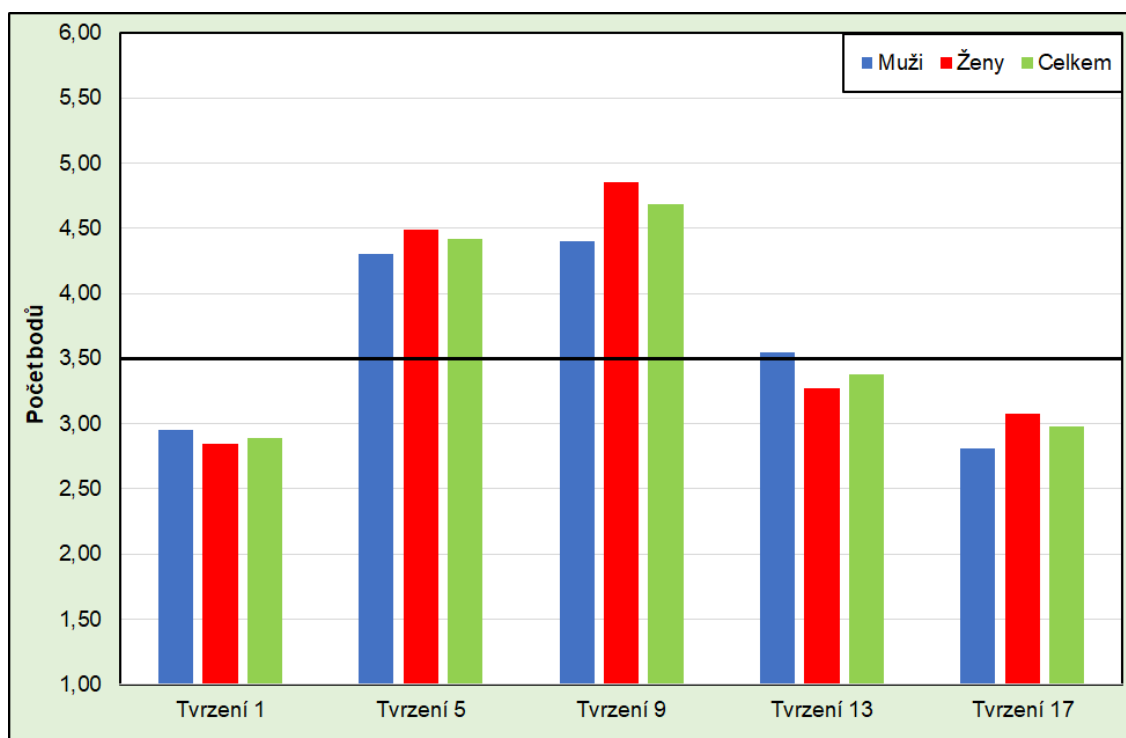
Tvrzení a výsledky z dotazníku měřícího úroveň globálního myšlení, lze rozdělit do čtyř segmentů (Patriotismus a lidská práva, Ekonomika a migrace, Vzdělání a učení, Kultura

a postoje k ostatním) podle jejich převážného zaměření. Každý segment reprezentuje jednu z klíčových částí globálního myšlení a skládá se z pěti tvrzení, které jsou bodově ohodnoceny od 1 do 6 bodů podle Likertovy škály. Bodové výsledky zobrazují grafy rozdělené podle pohlaví s vyznačenou referenční hranicí (střed rozpětí bodů). Jednotlivé rozdíly mezi pohlavími jsou testovány a hodnoceny na základě neparametrického Mann-Whitney U testu.

První segment se zaměřuje na názory vysokoškolských studentů ohledně občanství, hodnotového rámce Česka, zapojení naší země do mezinárodních aktivit a omezení vlastní životní úrovně na úkor ostatních. Průměrnou úroveň globálního myšlení segmentu Patriotismu a lidských práv rozdělenou podle tvrzení a pohlaví zobrazuje graf 8. Tento segment se skládá z tvrzení číslo jedna („Bylo by lepší být „světovým občanem“, než občanem jedné konkrétní země.“), ze kterého vysokoškolští studenti získali průměrně 2,89 bodu a tím zaujali ke konceptu „světového občanství“ negativní postoj. Rozdíl názoru na koncept „světového občanství“ se podle pohlaví statisticky nelišil. U tohoto tvrzení svou důležitou roli na utvoření názoru studentů, mohla mít neznalost konceptu „globálního občanství“ a jeho individuální výklad. Druhou tezí spadající do segmentu Patriotismus a lidská práva, je inverzní teze číslo pět („Naše české hodnoty jsou pravděpodobně ty nejlepší.“), kde vysokoškolští studenti získali průměrně 4,42 bodu. Vyšší dosažená bodová hodnota u teze pět svědčí o nesouhlasu studentů s hodnotovým nastavením Česka. Třetí tvrzení zobrazené v grafu 8 je v dotazníku globálního myšlení označené číslem 9 („Každý zdravý jedinec má, bez ohledu na rasu a vyznání, právo rozhodnout se, v které části světa chce žít.“). Toto tvrzení dosahuje nejvyššího bodového hodnocení tj. 4,69 bodu ze segmentu Patriotismu a lidských práv. Vysoké bodové ohodnocení vypovídá o souhlasném postoji vysokoškolských studentů. Souhlasí tedy, že si každý zdravý jedinec může zvolit podle svého uvážení místo k životu, a to bez ohledu na rasu a vyznání. U tohoto tvrzení panuje o 0,45 bodu rozdíl v názoru mezi muži a ženami. Jedná se o statisticky významný bodový rozdíl, který napovídá, že ženy jsou více empatické a otevřené k umožnění jiným jedincům změnit místo života, bez ohledu na rasu a vyznání. Čtvrté tvrzení ze segmentu Patriotismus a lidská práva označené v dotazníku globálního myšlení číslem třináct je opět inverzní a zní: „Naše země by neměla být členem žádných mezinárodních organizací, které požadují, abychom se vzdali některých ze svých národních práv či svobody rozhodování.“. Toto tvrzení získalo celkové hodnocení lehce pod 3,5 bodovou referenční hranicí a rozdělilo názor mužů a žen. Muži s tímto tvrzením spíše nesouhlasili a získali průměrně 3,55 bodu. Naopak

ženy s 3,27 body ukázaly, že spíše podporují účast Česka v mezinárodních organizacích, nehledě na omezení některých národních a rozhodovacích pravomocí. Tento rozdíl v názorech podle pohlaví je statisticky významný. Celkový průměr 3,38 bodu by mohl svědčit o mírném souhlasu studentů s účastí Česka v mezinárodních organizacích za cenu omezení části národních práv a svobodného rozhodování, avšak nelze ho brát za směrodatný pro celou skupinu vysokoškolských studentů, když se průměry bodů podle pohlaví statisticky významně liší. Poslední tvrzení segmentu Patriotismu a lidská práva má číslo sedmnáct („Pokud by to bylo nezbytné, měli bychom připustit snížení naší životní úrovně za účelem dosažení stejné životní úrovně pro všechny lidi světa.“). Tvrzení cílí na individuální rozhodnutí každého z nás a zhodnocení, zda jsme ochotni snížit svou životní úroveň na úkor všech lidí světa. Muži u tohoto tvrzení odkryli svou neochotu spíše neomezovat svou životní úroveň na úkor jiných. Ženy se u tohoto tvrzení projeví jako ochotnější omezit svou vlastní životní úroveň na úkor lidí ve světě, přesto ale k tvrzení zaujaly negativní stanovisko.

Graf 8 – Segment Patriotismus a lidská práva – úroveň globálního myšlení dělená na tvrzení dle pohlaví



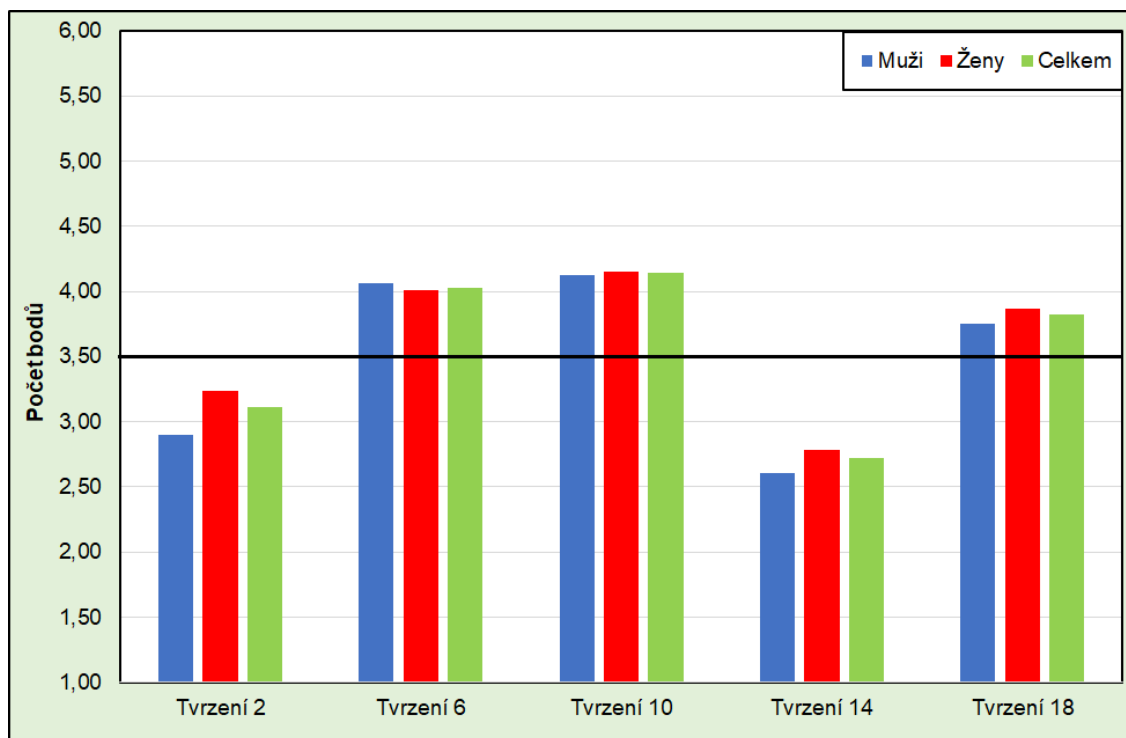
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Druhým segmentem utvářející celkovou úroveň globálního myšlení je Ekonomika a migrace. Tento segment se také skládá z pěti tvrzení obsažených v dotazníku globálního myšlení. Výsledný průměr bodů z jednotlivých tvrzení podle pohlaví spadajících do segmentu Ekonomika a migrace zobrazuje graf 9. Prvním vyobrazeným

výrokem v grafu 9 je výrok číslo dvě („Lidé z naší země mají morální povinnost dělit se o své bohatství s méně bohatými lidmi světa.“), kde muži potvrdili svůj názor spíše se nedělit s méně bohatými lidmi světa. Ženy rovněž u tohoto tvrzení nezměnily postoj k dělení se s méně bohatými lidmi a negativně ohodnotily morální povinnost rozdělit se o své bohatství. Druhé tvrzení patřící do segmentu Ekonomika a migrace v dotazníku globálního myšlení označuje číslo šest („Z dlouhodobého hlediska bude pravděpodobně naše země mít užitek ze skutečnosti, že svět stále více propojuje.“). Náhled vysokoškolských studentů na tvrzení šest se podle pohlaví statisticky nelišil. Podle průměrné hodnoty mužů a žen 4,03 bodu, lze soudit, že panuje shoda mezi pohlavími na dlouhodobé prospěšnosti globalizačních procesů ovlivňující naší zemi. Třetí výrok segmentu Ekonomika a migrace spadá do skupiny inverzních tvrzení. Výrok „Imigrantům by neměl být povolen vstup do naší země, pokud by zde měli být konkurencí českým pracujícím.“ získal negativní stanovisko vysokoškolských studentů. Nesouhlasné stanovisko k zákazu vstupu imigrantům do země, kdyby byli pracovní konkurencí, platí shodně pro obě pohlaví. Přesvědčení nejspíše vyplývá z dobré zkušenosti českých vysokoškolských studentů se zahraničními pracovníky a nízké míry nezaměstnanosti, která již několik let na českém pracovním trhu panuje. Je možné, že tento názor ovlivní nárůst počtu nezaměstnaných v následujících měsících. Nejnižší hodnoceným výrokem segmentu Ekonomika a migrace je tvrzení čtrnáct („Naše země by měla povolit imigraci zahraničních osob, a to i pokud by mělo dojít ke snížení naší životní úrovně.“). Tento výrok získal v průměru pouze 2,72 bodu a stal se tak nejen nejnižší hodnoceným v segmentu, ale celkově nejnižší vysokoškolskými studenty hodnoceným tvrzením v dotazníku. V tomto prohlášení byla proti sobě postavena sounáležitost s migranty na úkor snížení vlastní životní úrovně. Odmítavý postoj zaujali jak muži, tak i ženy. Z negativního hodnocení výroku lze vyvodit, neochotu snížení individuální životní úrovně vysokoškolských studentů na úkor lidí přicházejících do Česka. Poslední tvrzení spadající do segmentu Ekonomika a migrace náleží k inverzním výrokům. Pohled vysokoškolských studentů na tvrzení osmnáct („Naše země by se neměla podílet na spolupráci v rámci mezinárodních dohod, jejichž cílem je zlepšení světové ekonomiky na úkor naší země.“) byl spíše negativní. Muži se k ekonomické mezinárodní spolupráci na úkor naší země stavěli o trochu negativněji než ženy, přesto se jejich průměr bodů statisticky nelišil. Muži s 3,75 body a ženy 3,87 body se velmi blížili celkovému bodovému průměru 3,82 bodu, který naznačuje podporu uzavírání mezinárodních obchodních smluv i za cenu ztrát vlastní země. Přestože se vysokoškolští studenti

u tohoto tvrzení projevili jako spíše globálně smýšlející než jako národně orientovaní, segment Ekonomika a migrace nepatří k jejím silným stránkám globálního myšlení. Segment ukázal především na neochotu snižování vlastní životní úrovně na úkor méně bohatých lidí světa a imigrantů přicházejících do Česka.

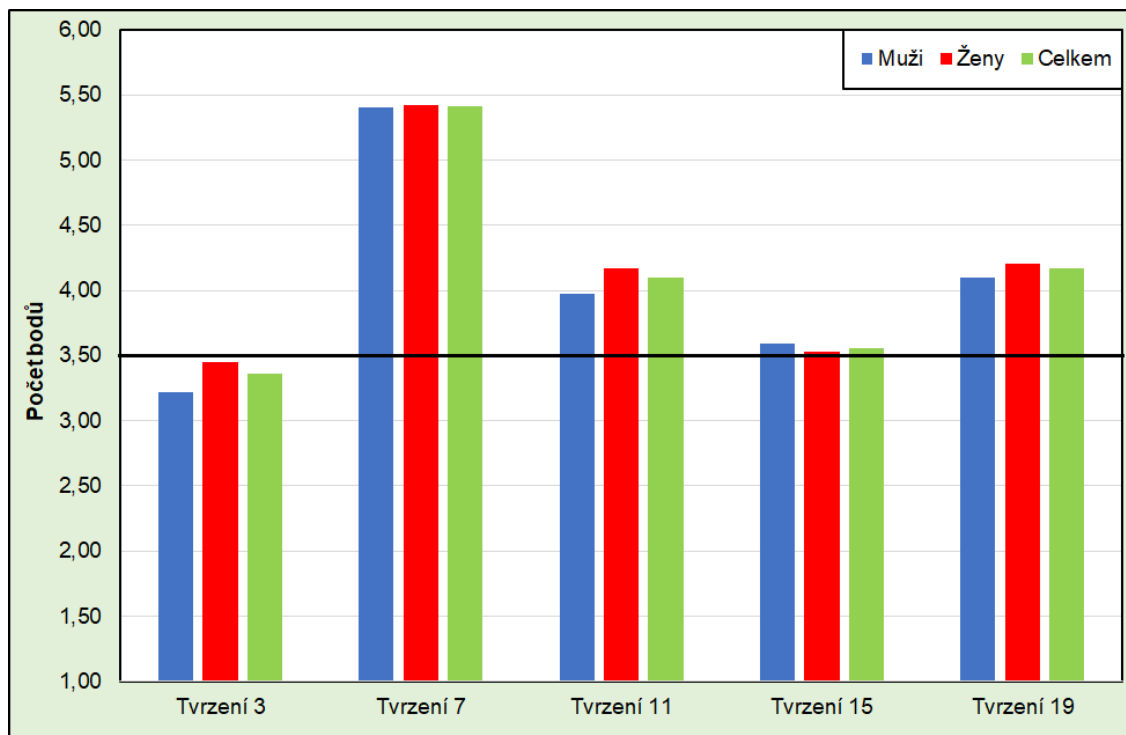
Graf 9 – Segment Ekonomika a migrace – úroveň globálního myšlení dělená na tvrzení dle pohlaví



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Dalším neopomenutelným segmentem globálního myšlení je segment Vzdělání a učení. Tato část globálního myšlení reflektuje individuální přístup jedince ke změně celosvětových procesů a roli vzdělávání v utváření pohledu na svět. Graf 10 znázorňuje výsledky jednotlivých tvrzení segmentu Vzdělávání a učení podle pohlaví. Mínění vysokoškolských studentů o tvrzení tři („V našich školách by se měla vyučovat historie světa jako celku, spíše než dějiny naší země.“) je mírně negativní. Ženy dosahují vyšší průměrné hodnoty tj. 3,45 bodu než muži tj. 3,22 bodu. Jedná se o statisticky významný rozdíl mezi pohlavími. Přes statisticky rozdílné hodnoty se ženy a muži shodují a vnímají spíše nepotřebnost změny výuky dějepisu, která by se více zaměřila na historii světa jako celku. Vysokoškolští studenti spíše podporují výuku dějin naší země. Druhé tvrzení segmentu Vzdělávání a učení získalo nejvyšší bodové hodnocení z celého dotazníku. Tvrzení „Je důležité naučit lidi porozumět dopadům, které mohou mít konkrétní politické kroky na život budoucí generace.“ označené v dotazníku číslem sedm zjišťuje názor vysokoškolských studentů ohledně cíleného zvýšení pocitu odpovědnosti za politické

kroky učiněné dnes a uvědomění si jejich rozsáhlého vlivu na budoucnost. Celkově vysokoškolští studenti získali průměrně 5,41 bodu, což je velmi vysoký průměr bodů, který vyjadřuje mimořádný souhlas s tvrzením. Tento souhlasný názor může souviset se zájmem o politiku a její dopady na celkový život lidí. Na podpoře vzdělávání k odpovědnosti za konkrétní politické kroky se shodují muži i ženy, kteří získali statisticky nelišící se bodové průměry (rozdíl pouze o 0,01 bodu). Třetí teze z dotazníku spadající do segmentu Vzdělání a učení míří na možnosti vysokoškolských studentů pomoci při řešení světových problémů. Teze jedenáct „Ve skutečnosti není nic, co bych mohl/a udělat pro vyřešení problémů světa“ je inverzní. Celkový průměr 4,10 bodu svědčí o nesouhlasném postoji vysokoškolských studentů k obsahové podstatě teze a značí uvědomění si, že mohou vlastním přičiněním ovlivnit řešení problémů světa. Statisticky významný rozdíl mezi pohlavími panuje ve prospěch žen, které získaly 4,17 bodu oproti mužům s 3,98 body. Čtvrté tvrzení spadající do segmentu Vzdělání a učení je o odpovědnosti za vlastní jednání a jeho vlivu na jednání jiných lidí. Tvrzení patnáct „Domnívám se, že mé jednání může ovlivnit jednání obyvatel v jiných zemích.“ vysokoškolští studenti hodnotili spíše kladně. Postoj mužů a žen nedosahuje statistické odlišnosti. Soulad mezi pohlavími napovídá, že si spíše uvědomují vliv vlastního jednání na zachování se obyvatel v jiných zemích. Poslední tvrzení z grafu 10 má číslo devatenáct. V dotazníku globálního myšlení tvrzení zní: „Měli bychom naše děti vést k obraně dobra ve světě, i když to může být v rozporu s našimi národními zájmy.“. Odpověď vysokoškolských studentů byla na hranici spíše kladného hodnocení při celkovém bodovém průměru 3,56 bodu. Ženy dosahovali pouze o 0,11 bodu vyšších hodnot než muži a hodnoty se významně statisticky nelišili.

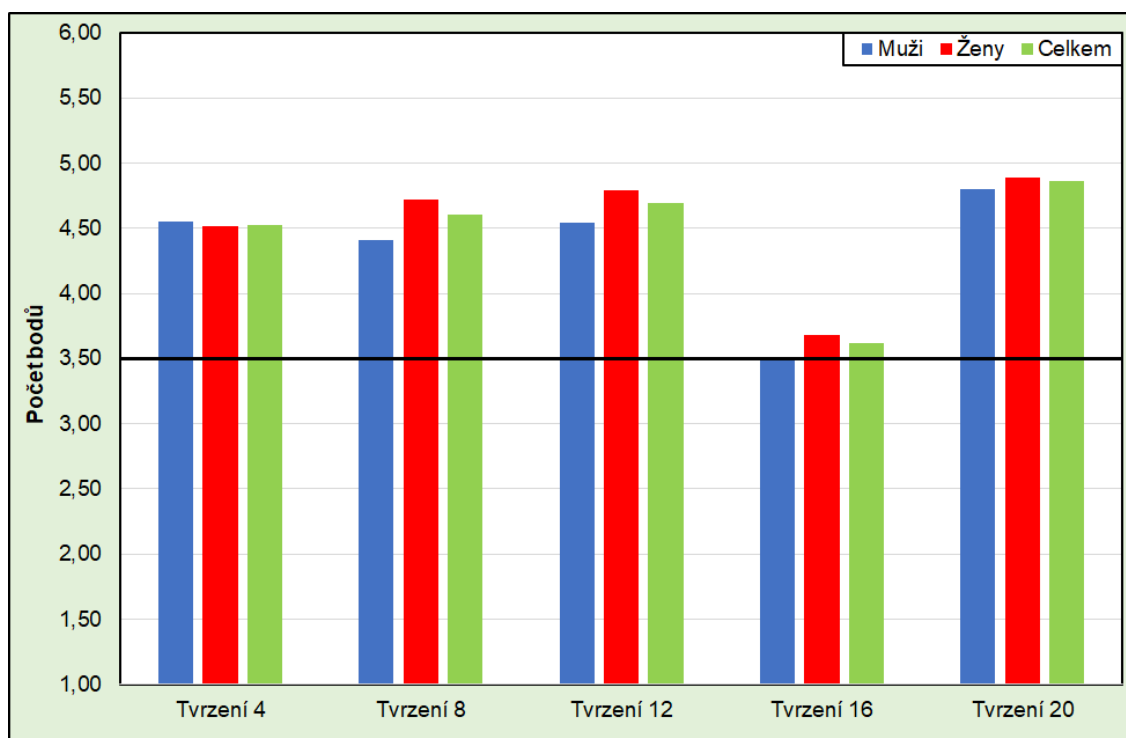
Graf 10 – Segment Vzdělání a učení – úroveň globálního myšlení dělená na tvrzení dle pohlaví

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Čtvrtým a posledním segmentem, který utváří celkovou míru globálního myšlení, je Kultura a postoje k ostatním. Segment se skládá ze zbývajících pěti tvrzení obsažených v dotazníku. Graf 11 vyobrazuje podrobné výsledky ze segmentu Kultura a postoje k ostatním za jednotlivá tvrzení a podle pohlaví. Výrok čtyři „Lidé žijící v mé zemi mají možnost se něco naučit z hodnot všech ostatních zemí světa.“ dosáhl statisticky významné shody průměru bodů u mužů (4,55 bodu) a žen (4,51 bodu). Zároveň se jedná o jediný výrok ze segmentu Kultura a postoje k ostatním, ve kterém dosáhli o statisticky nevýznamný rozdíl vyššího hodnocení muži. Celkově vyšší bodový průměr výroku čtyři značí kladné stanovisko vysokoškolských studentů k obsahové podstatě výroku a pozitivní postoj k novým poznatkům získaných v jiných zemích. Další tvrzení spadající do segmentu Kultura a postoje k ostatním zní: „Baví mě sledovat chování ostatních lidí a snažit se mu porozumět z pohledu jejich kultury.“. V dotazníku globálního myšlení je označeno číslem osm. Celkově se studenti k tvrzení staví příznivě, statisticky významný rozdíl však panuje mezi muži a ženami, které dosáhly o 0,31 bodu vyššího průměrného hodnocení tvrzení. Ženy daly více najevo svůj kladný postoj ke snaze porozumět jiným kulturám z jejich pohledu než muži. Z pozitivního názoru vysokoškolských studentů na tvrzení osm můžeme usuzovat, že mají otevřenou mysl pro porozumění jiným kulturám. Dvanáctá teze „Obecně považuji za velmi podnětné strávit večer rozhovorem

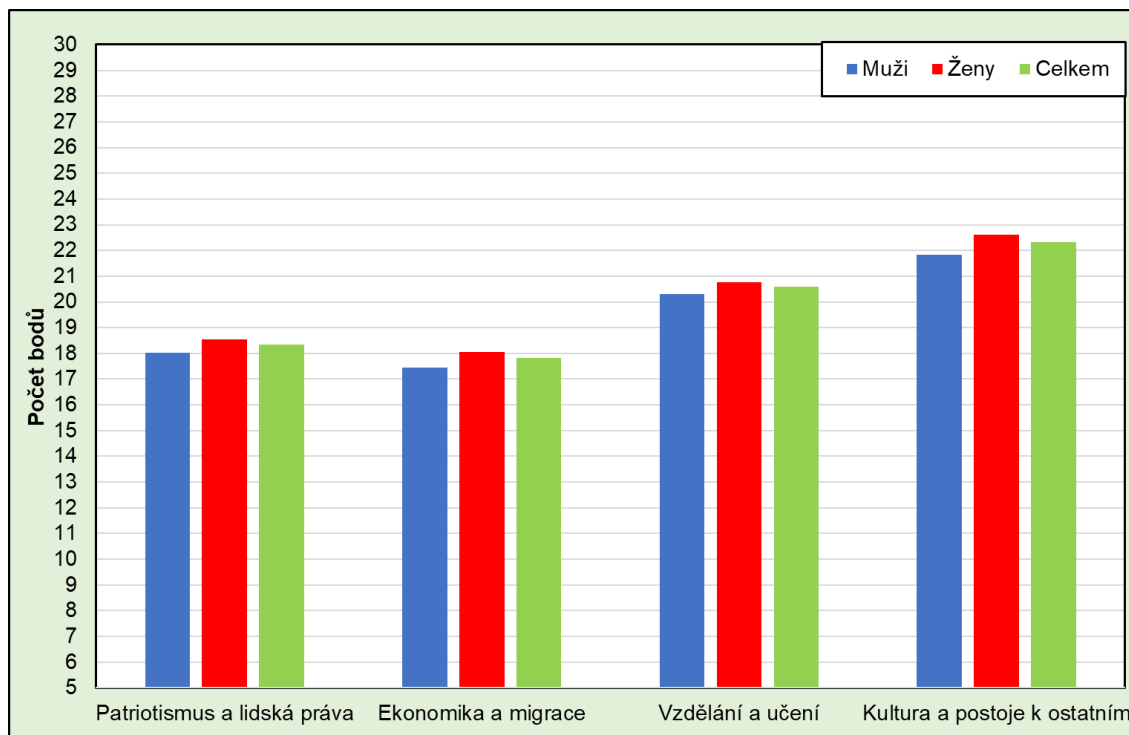
s lidmi jiné kultury.“ získala také celkově vyšší bodový průměr než tvrzení v jiných segmentech globálního myšlení. Teze statisticky významně rozdělila názor mužů a žen, kdy vyšší náklonost strávit večer podnětným rozhovorem s člověkem z jiné kultury ukázaly ženy. Muži také považují za podnětné strávit večer rozhovorem s člověkem z jiné kultury, ale jejich bodový průměr byl o 0,25 bodu nižší než u žen. Předposlední výrok segmentu zjišťuje sounáležitost vysokoškolských studentů s lidmi z rozvojových zemí. Inverzní výrok šestnáct „Mám jen velmi málo společného s lidmi z rozvojových zemí.“ získal celkově nejnižší bodový průměr ze segmentu Kultura a postoje k ostatním. Na základě celkového průměru 3,62 bodu můžeme stanovit, že se jedná o spíše záporné stanovisko vysokoškolských studentů k podstatě výroku. Důvod nejednoznačnosti postoje stojí v nízkém vyhranění se studentů proti výroku. Příčina nižší vyhraněnosti postoje může spočívat v pocitu velmi vzdáleného vztahu s lidmi z rozvojových zemí, které jsou sociálně, geograficky a kulturně odlišné. Výsledný průměr bodů mužů, který leží téměř na referenční hranici, vede k nemožnosti udělat směrodatný závěr o výroku šestnáct, platný pro celou skupinu vysokoškolských studentů. Dotazník zjišťující úroveň globálního myšlení vysokoškolských studentů uzavírá tvrzení dvacet. Patří k těm s nejvyšším bodovým průměrem a zní: „Cizinci jsou mi obzvláště nepříjemní, kvůli jejich (odlišnému?) náboženskému vyznání.“. Toto tvrzení dvacet náleží do skupiny inverzních tvrzení a uzavírá segment Kultura a postoje k ostatním. Celkový průměr 4,86 bodu svědčí o nesouhlasu vysokoškolských studentů s obsahovou podstatou tvrzení. To znamená, že cizinci studentům nejsou nepříjemní kvůli jejich (odlišnému?) náboženství. Pouhý rozdíl o 0,09 bodu mezi ženami a muži vypovídá o statisticky významné shodě v hodnotovém nastavení týkajícího se náboženství cizinců.

Graf 11 – Segment Kultura a postoje k ostatním – úroveň globálního myšlení dělená na tvrzení dle pohlaví



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Celková míra globálního myšlení vysokoškolských studentů rozčleněná na tvrzení a segmenty podle pohlaví přiblížila názory studentů. Porovnání jednotlivých tvrzení v rámci segmentů však zastínilo rozdíly panující mezi segmenty. Úroveň globálního myšlení podle segmentů zobrazuje graf 12, který znázorňuje bodové zastoupení jednotlivých segmentů na celkové míře globálního myšlení vysokoškolských studentů. Z grafu 12 vyplývá, že vysoké míry globálního myšlení dosahuje segment Kultura a postoje k ostatním. Vyšší míra globálního myšlení vznikla na základě vyššího hodnocení většiny tvrzení zařazeného do segmentu. Naopak velmi slabou míru globálního myšlení vykazuje segment Ekonomika a migrace, kde studenti mají nízké bodové hodnocení především u tvrzení týkajících se ekonomiky. Celkově vyššího hodnocení dosahuje i segment Vzdělání a učení, který patří k silnějším stránkám globálního myšlení vysokoškolských studentů. Nižší bodové hodnocení vykazuje, kromě segmentu Ekonomiky a migrace také segment patriotismus a lidská práva.

Graf 12 – Segmenty dle úrovně globálního myšlení a pohlaví

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

Souhrnně tato podkapitola zmapovala názory vysokoškolských studentů a jejich váhu ve výsledné úrovni globálního myšlení. Studenti se především projevili jako otevření k přijímání odlišných hodnot, kultur a náboženství. Segment Kultura a postoje k ostatním patří k nejsilnější stránce globálního myšlení vysokoškolských studentů. Podpora prohloubení vzdělávání v oblasti obrany dobra ve světě a vlivu politických rozhodnutí na budoucí generace ovlivnila celkový bodový průměr segmentu Vzdělávání a učení ve směru vyšší dosažené úrovně globálního myšlení. Tento segment byl zároveň nejvíce rozporuplným ohledně jednotlivých tvrzení. Obsahuje nejen nejvíce bodově hodnocené tvrzení, ale také tvrzení nacházející se pod referenční hranicí. Nacionálnější sklony studentů se projevily v segmentu Vzdělání a učení především u výroku spojeným s výukou dějin naší země na úkor historie světa, kdy vysokoškolští studenti upřednostňují výuku české historie. V segmentu Patriotismus a lidská práva se tři tvrzení pohybovala pod nebo těsně u referenční hranice. Studenti nesouhlasili především s tvrzením omezující jejich životní úroveň a myšlenku „světového občanství“ na úkor občanství v jedné konkrétní zemi. Naopak kladný postoj mají ke svobodnému rozhodnutí výběru místa pro život každého jedince. Nejnižší bodové hodnocení získal segment Ekonomika a migrace. Studenti vysokých škol vyjádřili negativní postoj k tvrzením omezující jejich

životní úroveň. O něco příznivěji se stavěli k přijímání imigrantů na trh práce a uzavírání mezinárodních obchodních dohod pro zlepšení světové ekonomiky.

4.4 Faktory ovlivňující úroveň globálního myšlení

Globální myšlení ovlivňuje mnoho faktorů, které se u každého vysokoškolského studenta liší podle osobních zkušeností. Obecně z výzkumů globálního myšlení vyplývá souvislost mezi vyšší dosaženou úrovní globálního myšlení a návštěvou či kontaktem s lidmi ze zahraničí nebo zkušenost se životem v zahraničí. Na základě odpovědí na šest dotazů z dotazníku globálního myšlení můžeme posoudit, jaké zkušenosti se zahraničím mají vliv na dosaženou úroveň globálního myšlení vysokoškolských studentů.

V dotazníku globálního myšlení se vyskytuje na posledním místě tvrzení, které cílí na zjištění zájmu vysokoškolských studentů o dění v zahraničí. Z tvrzení v dotazníku označené číslem třicet („Zajímám se o dění v zahraničí.“) získali studenti průměrnou úroveň globálního myšlení 4,88 bodu a tento výsledek svědčí o vysokém zájmu studentů o dění v zahraničí. 5 bodový medián u tohoto tvrzení jen potvrzuje, že studenti deklarují velmi silný zájem o dění v zahraničí. Obrázek 2 dále zobrazuje bližší statistické ukazatele specifikující tvrzení třicet. Pro zjištění, zda se jedná o významný faktor ovlivňující výši dosažené úrovně globálního myšlení, využijeme Personův korelační koeficient zobrazený v tabulce 4. Provedená korelační analýza prokázala statisticky významnou závislost mezi dosaženou úrovní globálního myšlení vysokoškolských studentů a zájmem o dění v zahraničí. Na základě Pearsonova korelačního koeficientu 0,144 se jedná o pozitivní závislost, která je však poměrně slabá. Velmi silný zájem studentů o dění v zahraničí má mírně pozitivní vliv na celkovou dosaženou úroveň globálního myšlení vysokoškolských studentů.

Obrázek 2 – Popisná statistika tvrzení „Zajímám se o dění v zahraničí.“

Descriptives			
Zajímám se o dění v zahraničí.		Statistic	Std. Error
Mean		4,88	0,028
95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	4,83	
	Upper Bound	4,94	
5% Trimmed Mean		4,94	
Median		5	
Variance		0,975	
Std. Deviation		0,987	
Minimum		1	
Maximum		6	
Range		5	
Interquartile Range		2	
Skewness		-0,664	0,07
Kurtosis		0,365	0,14

Zajímám se o dění v zahraničí.					
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	1	7	0,6	0,6	0,6
	2	8	0,7	0,7	1,2
	3	74	6,1	6,1	7,3
	4	333	27,4	27,4	34,7
	5	405	33,3	33,3	68,1
	6	388	31,9	31,9	100
Total	1215	100	100		

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Tabulka 4 – Korelační analýza souvislosti zájmu o dění v zahraničí s dosaženou úrovní globálního myšlení

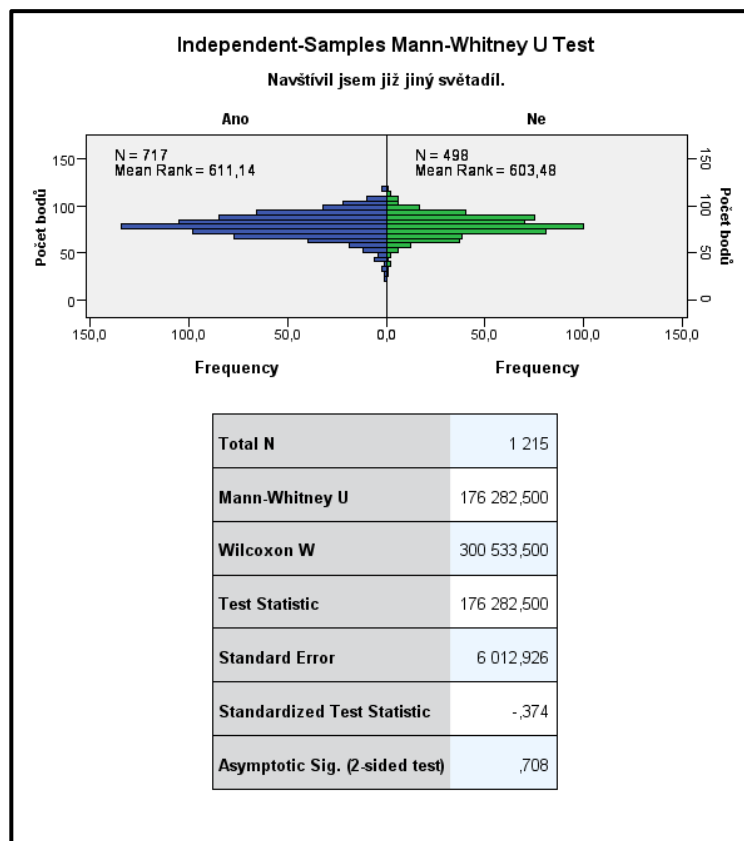
Correlations			
		Počet bodů	Zajímám se o dění v zahraničí.
Počet bodů	Pearson Correlation	1	,144**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	1215	1215
Zajímám se o dění v zahraničí.	Pearson Correlation	,144**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	1215	1215

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Na dotaz „Navštívil jsem již jiný světadíl.“ 717 studentů odpovědělo kladně a 498 záporně. Nadpoloviční většina studentů tedy už navštívila jiný světadíl než Evropu a získali tak zkušenost s jinou než evropskou kulturou. Dosažená průměrná úroveň globálního myšlení podle návštěvy jiného světadílu činí 79,18 bodu pro studenty, kteří již navštívili jiný světadíl a 78,95 bodu dosáhli studenti, kteří jiný kontinent ještě nenavštívili. Z důvodu zamítnutí nulové hypotézy o normálním rozdělení dat byl využit neparametrický Mann-Whitney U test, jehož výsledky zobrazuje obrázek 3. Na základě výsledku testu Sig. = 0,78 přijímáme nulovou hypotézu o neexistenci rozdílu mezi dvěma rozděleními. Mann-Whitney U test tedy neprokázal, že by dosažená úroveň globálního myšlení studentů souvisela s návštěvou jiného kontinentu.

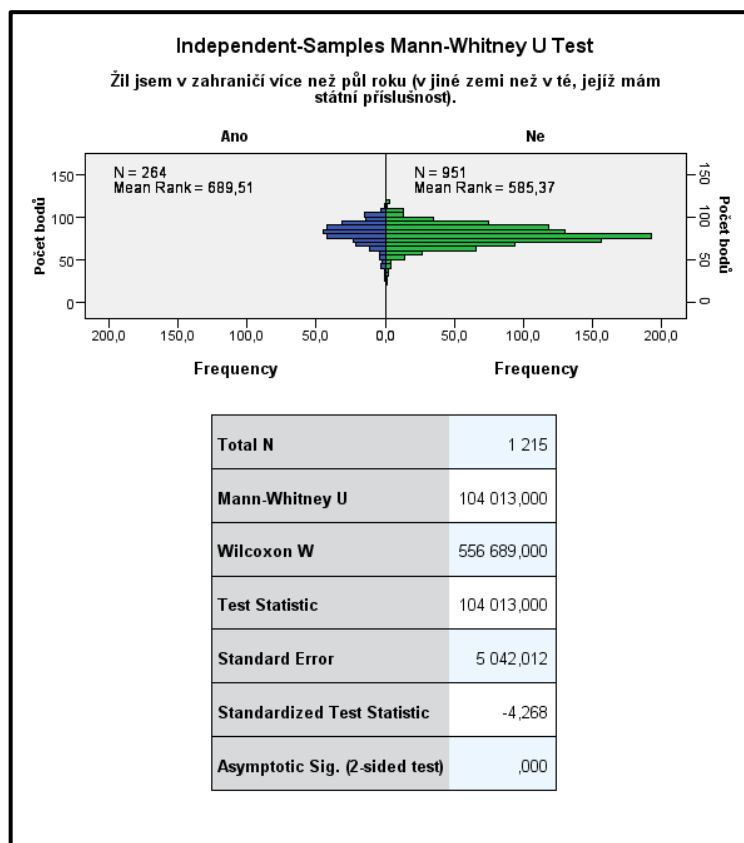
Obrázek 3 – Mann-Whitney U test - „Navštívil jsem již jiný světadíl.“



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Otázka zaměřená na zjištění zkušeností studentů se zahraničím v dotazníku globálního myšlení zní „Žil jsem v zahraničí více než půl roku (v jiné zemi než té, jejíž mám státní příslušnost)“. Na otázku odpovědělo „Ano“ 264 studentů naopak odpověď „Ne“ zvolilo 951 studentů. Přes 20 % studentů tedy má zkušenost s více než půlročním životem v jiné zemi. Tito studenti dosahovali v průměru úrovně globálního myšlení 81,38 bodu oproti 78,45 bodu, které získali studenti bez zkušenosti více než půlročního života v zahraničí. Data nemají normální rozdělení, proto pro porovnání průměrů byl využit neparametrický Mann-Whitney U test vyobrazený v obrázku 4. Z neparametrického testu na 95% hladině spolehlivosti vyplývá statistický průkazný rozdíl v průměrech dosažené úrovně globálního myšlení vysokoškolských studentů v závislosti na zkušenosti se životem v zahraničí. Podle získaných průměrů můžeme soudit, že více než půlroční zkušenost vysokoškolského studenta se životem v zahraničí vede k vyšší úrovni globálního myšlení. Tento závěr se shoduje i se závěry disertační práce Kehla (2005), který prokázal, že vyšší úrovně globálního myšlení dosahují studenti, kteří se účastnili více než půlročních výměnných studijních pobytů.

Obrázek 4 – Mann-Whitney U test - „Žil jsem v zahraničí více než půl roku (v jiné zemi než v té, jejíž mám státní příslušnost).“

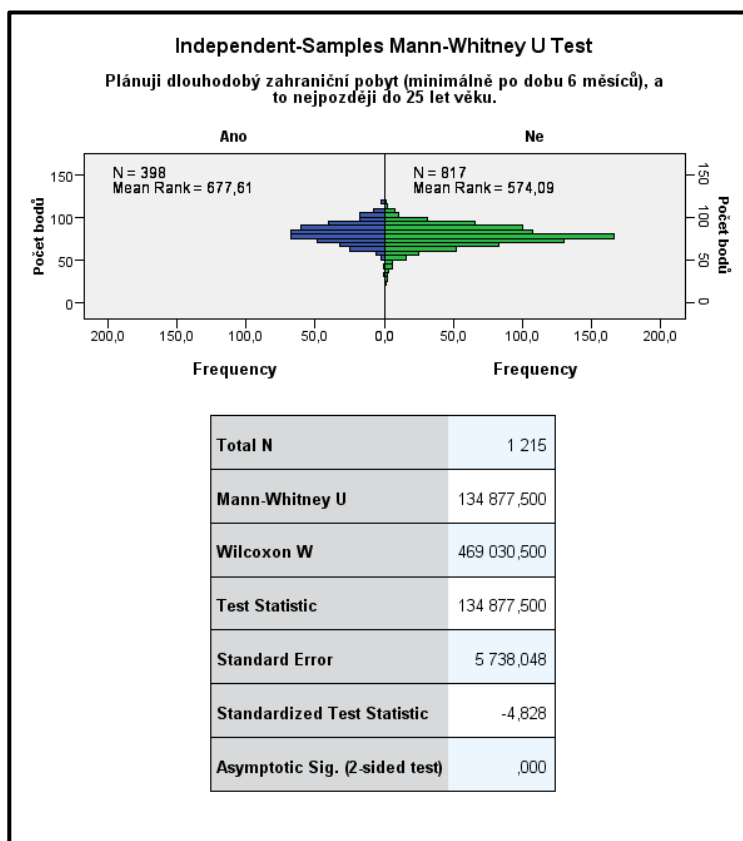


Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Další dotaz na vysokoškolské studenty cílil na jejich plány ohledně dlouhodobého pobytu v zahraničí. Dotaz „Plánuji dlouhodobý zahraniční pobyt (minimálně po dobu 6 měsíců), a to nejpozději do 25 let věku.“ více jak dvě třetiny studentů zodpovědělo záporně tj. 817 studentů. Část studentů tak nejspíše učinila z důvodu vyššího věku, než připouští podmínka v dotazu, zbytek studentů neplánuje delší pobyt v zahraničí, ačkoliv by ho mohli realizovat v rámci studia na vysoké škole. 398 studentů plánuje dlouhodobý pobyt v zahraničí, přičemž zároveň u předchozího dotazu na zkušenost s půlročním životem v zahraničí 131 studentů odpovědělo kladně. Znamená to, že zhruba polovina studentů, kteří již žili více než půl roku v zahraničí, plánují tuto zkušenost opakovat. Značný rozdíl mezi skupinami panuje v dosažené úrovni globálního myšlení, kdy ti studenti, kteří plánují minimálně šestiměsíční zahraniční pobyt, dosáhli 81,75 bodů. Naopak studenti, kteří neplánují žít více než půl roku v zahraničí, získali pouze 77,79 bodů. Opět nebyla splněna podmínka normality dat, proto obrázek 5 využívá neparametrický Mann-Whitney U test. Ze zamítnuté nulové hypotézy o shodnosti průměrů dvou výběrů vyplývá statistická rozdílnost mezi průměrnou úrovní globálního

myšlení u studentů, kteří plánují dlouhodobý zahraniční pobyt oproti studentům bez těchto plánů. Úroveň globální myšlení vysokoškolských studentů s plánem dlouhodobého pobytu v zahraničí dosahuje statisticky vyšších hodnot.

Obrázek 5 – Mann-Whitney U test - „Plánuji dlouhodobý zahraniční pobyt (minimálně po dobu 6 měsíců), a to nejpozději do 25 let věku.“

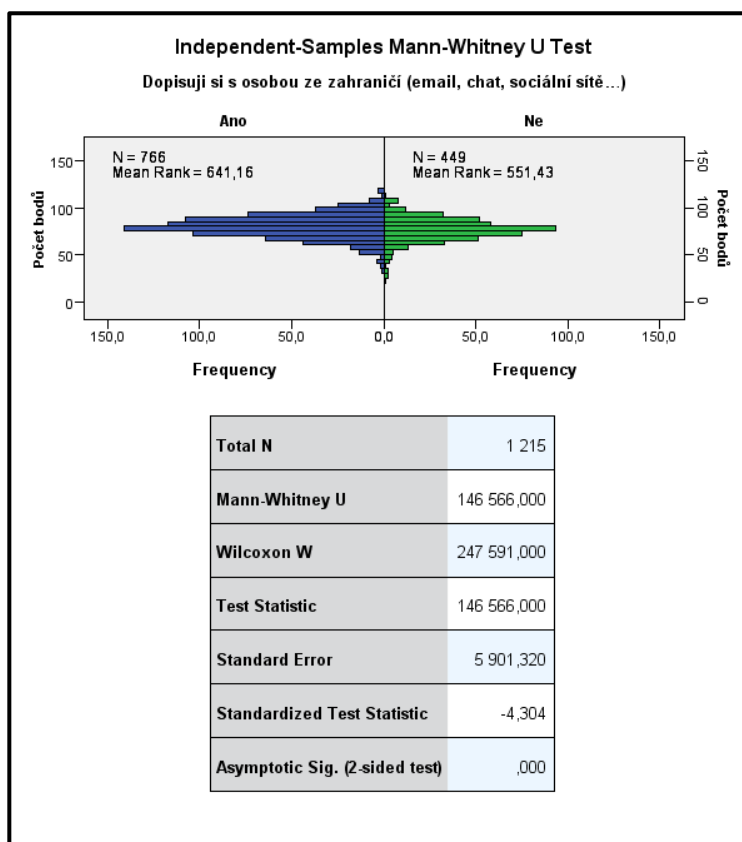


Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Další tvrzení se týká sociálních kontaktů vysokoškolských studentů s osobou ze zahraničí. Tvrzení „Dopisuji si s osobou ze zahraničí (email, chat, sociální sítě...)“ v dotazníku globálního myšlení bylo hodnoceno častěji jako „Ano“. To tedy znamená, že 766 vysokoškolských studentů deklarovalo dopisování si s osobou ze zahraničí. Opověď „Ne“ a tedy žádný písemný kontakt s osobou ze zahraničí vyplnilo v dotazníku 449 studentů. Skupina studentů, kteří udržují písemný kontakt s osobou ze zahraničí dosáhla vyšší průměrné úrovně globálního myšlení než skupina studentů, kteří žádné zahraniční osobě nepíší. Studenti s kladnou odpovědí dosáhli bodového průměru 80,27 bodu a studenti se zápornou odpovědí mají bodový průměr 77,06 bodu. Pro zjištění, zda se jedná o statisticky významné rozdíly v průměrech musí být uskutečněna statistická analýza a využit neparametrický Mann-Whitney U test (data nemají normální rozdělení). Z výsledku neparametrického testu zobrazeného v obrázku 6 vyplývá neshodnost

průměrů. Studenti dopisující si s osobou ze zahraničí dosahují statisticky významně vyšší úrovně globálního myšlení než studenti, kteří si s osobou ze zahraničí nedopisují.

Obrázek 6 – Mann-Whitney U test - „Dopisuji s osobou ze zahraničí (email, chat, sociální sítě...)“

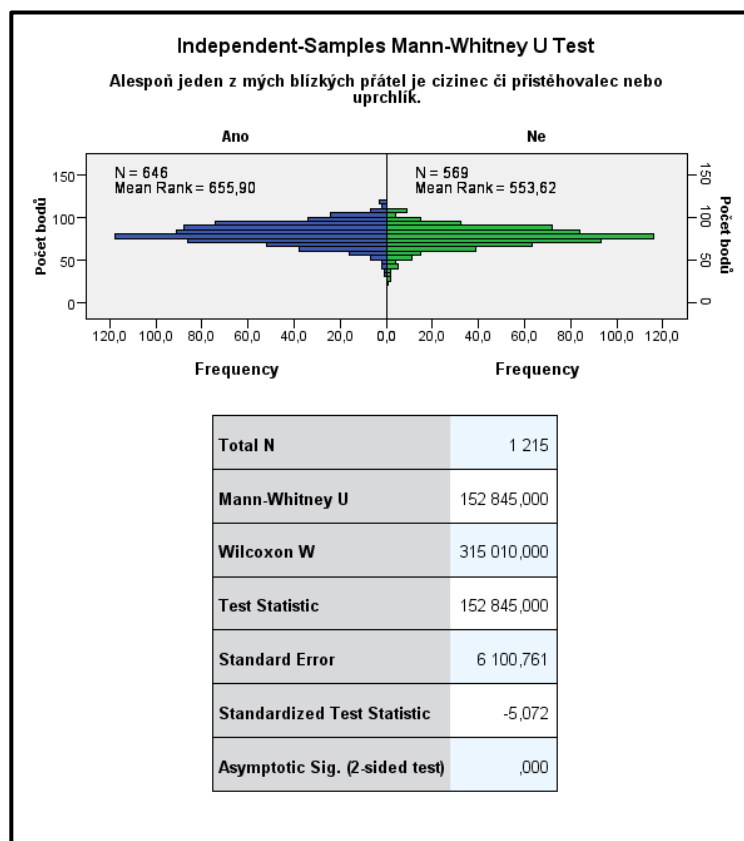


Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Na tezi dotazující se vysokoškolského studenta, zda se mezi jeho blízkými přáteli vyskytuje cizinec, či uprchlík nebo přistěhovalec, odpovědělo zhruba podobné množství studentů kladně i záporně. Tezi „Alespoň jeden z mých blízkých přátel je cizinec či přistěhovalec nebo uprchlík.“, kladně zodpovědělo 646 studentů, a tudíž můžeme soudit, že mají osobní zkušenost s lidmi z jiné kultury a země. Oproti tomu 569 studentů mezi svými přáteli žádného cizince, či přistěhovalce nebo uprchlíka nemá. 77,03 bodu je průměr skupiny studentů, kteří nemají mezi přáteli cizince či přistěhovalce nebo uprchlíka. Studenti, u kterých se vyskytuje mezi přáteli cizinec či přistěhovalec nebo uprchlík, vykazují vyšší průměrnou úroveň globálního myšlení než studenti bez těchto přátel tj. 80,90 bodu. Z důvodu zamítnuté nulové hypotézy v testu normality dat je využit neparametrický Mann-Whitney U test. Výsledky neparametrického testu zobrazuje obrázek 7. Mann-Whitney U test potvrdil rozdílnost v průměrech skupin studentů s přáteli cizinci či přistěhovalci nebo uprchlíky a skupiny studentů bez těchto přátel. Statisticky významný rozdíl mezi testovanými skupinami na 95% hladině

spolehlivosti prokázal významnost faktoru blízkého přátelství s cizincem či přistěhovalcem nebo uprchlíkem na výši dosažené úrovně globálního myšlení vysokoškolských studentů.

Obrázek 7 – Mann-Whitney U test - „Alespoň jeden z mých blízkých přátel je cizinec či přistěhovec nebo uprchlík.“

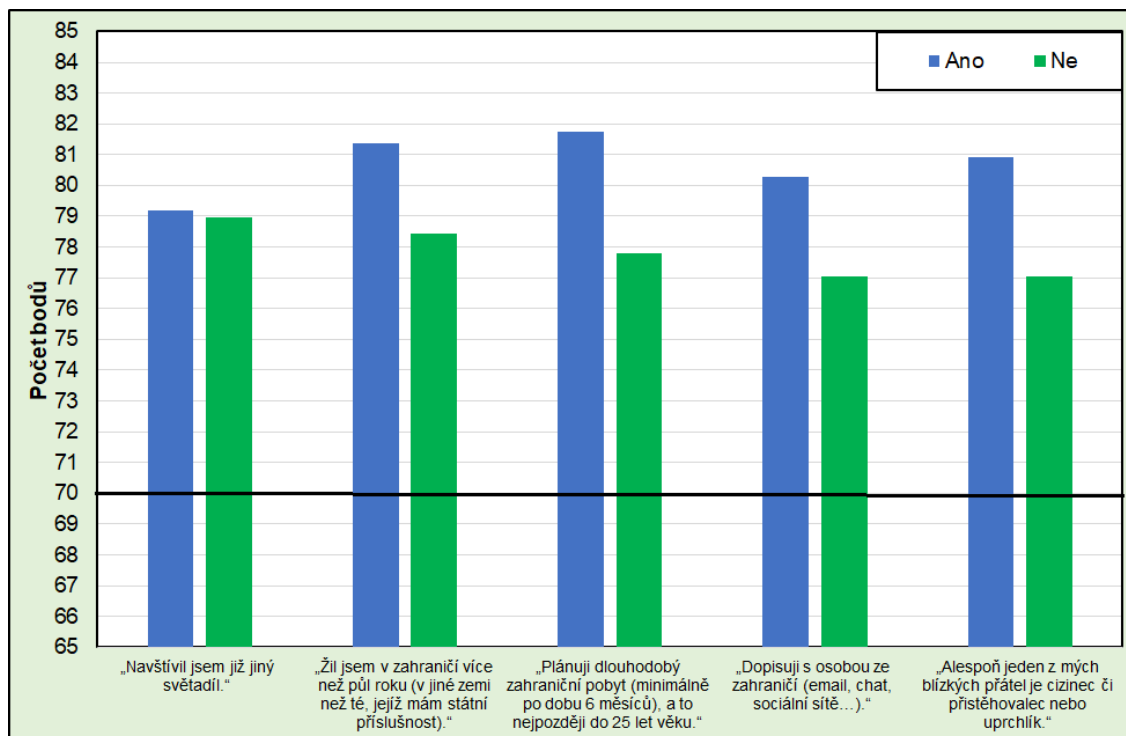


Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, SPSS

Faktory, které statisticky významně ovlivňují míru globálního myšlení a potvrdil je 95% hladině spolehlivosti neparametrický Mann-Whitney U test, jsou: „Žil jsem v zahraničí (v jiné zemi než té, jejíž mám státní příslušnost.“; „Plánuji dlouhodobý zahraniční pobyt (min. 6 měsíců), a to nejpozději do 25 let věku.“; „Dopisuji se s osobou ze zahraničí (chat, email, sociální sítě...).“; „Alespoň jeden z mých blízkých přátel je cizinec či přistěhovec nebo uprchlík. U všech jmenovaných faktorů platí, že při kladné odpovědi na tyto otázky dosahují studenti statisticky významně vyšší úrovně globálního myšlení než studenti, kteří na tuto otázku odpověděli záporně. Jako statisticky významný se nepotvrdil faktor „Navštívil jsem již jiný světadíl.“. Graf 13 souhrnně zobrazuje úroveň globálního myšlení podle jednotlivých faktorů a odpovědí („Ano“ a „Ne“). Z grafu 13 vyplývá pravidlo vyšší dosažené úrovně globálního myšlení pro odpověď „Ano“ než činí pro celou skupinu vysokoškolských studentů (celková průměrná úroveň globálního

myšlení = 79,09 bodu). Zároveň v grafu vyčnívá výrazně vyšší úroveň globálního myšlení studentů, kteří plánují dlouhodobý zahraniční pobyt, a naopak relativně nízká úroveň u studentů, kteří mezi přáteli nemají cizince či přistěhovalce nebo uprchlíka.

Graf 13 – Dosažená úroveň globálního myšlení podle jednotlivých faktorů



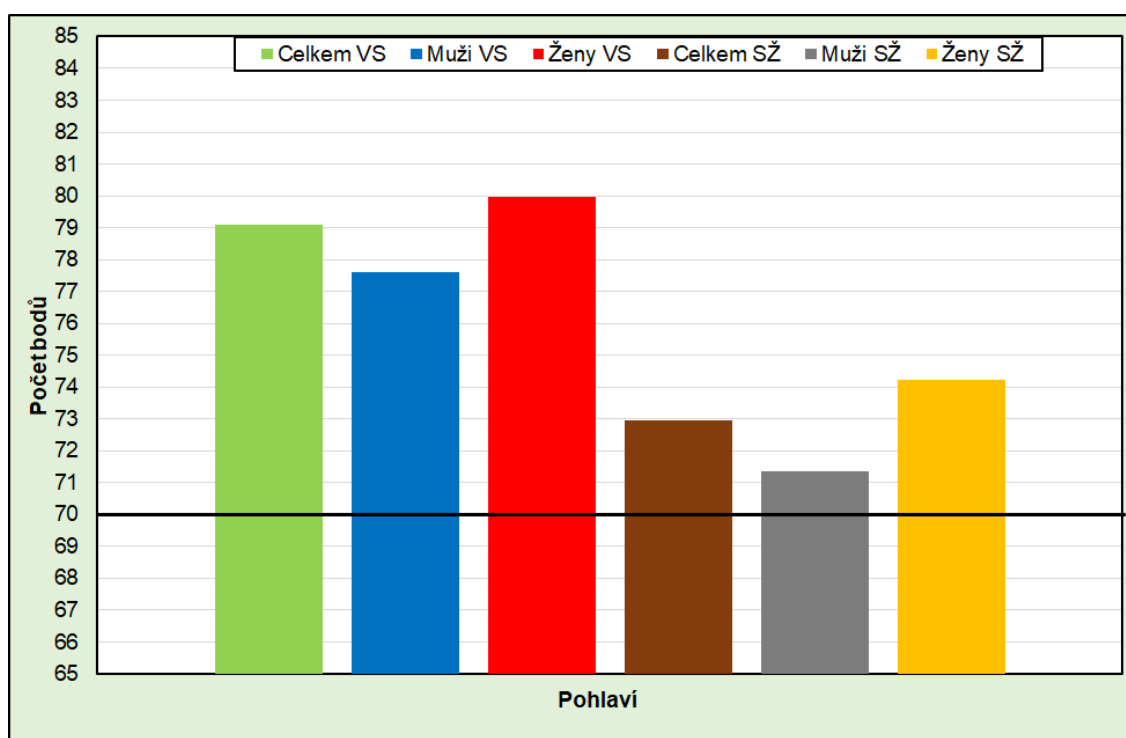
Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření

4.5 Srovnání faktorů ovlivňující úroveň globálního myšlení vysokoškolských studentů a středoškolských žáků v Česku

Tato podkapitola srovná výsledky platné pro vysokoškolské studenty s daty a závěry platnými pro středoškolské žáky v Česku. Jako zdroj dat je ke srovnání využíván článek s názvem Globální myšlení žáků: srovnání vybraných evropských zemí (Hanus a kol., 2017). Článek popisuje a porovnává více evropských zemí a uvádí závěry týkající se jednotlivých zúčastněných zemí, ale i pro středoškolské žáky obecně. Pro obecné závěry využívá článek celý vzorek žáků bez ohledu na zemi, ve které byl proveden sběr dat. Tato práce však využívá pouze data za české žáky a závěry platné pro ně srovnává s českými vysokoškolskými studenty. První porovnání skupiny žáků a studentů přináší graf 14, který zobrazuje úroveň globálního myšlení středoškolských žáků a vysokoškolských studentů podle pohlaví. Z grafu vyplývá vyšší úroveň globálního myšlení vysokoškolských studentů (79,09 bodu), což potvrzuje myšlenku z úvodu práce,

kdy vysokoškoláci by měli rozvíjet globální myšlení, kvůli jejich budoucí perspektivě předávat své nabyté dovednosti a vědomosti na pozicích, které mohou mít relativně větší vliv na život společnosti. Středoškolští žáci získali 72,96 bodu, což je stále činní globálně smýšlejícími, ačkoliv se pohybují blíže referenční hranici. Srovnání dat také potvrzuje závěr platný pro obě skupiny, kdy statisticky významně vyšší úroveň globálního myšlení dosahují ženy. Pohlaví studenta či žáka je faktor, který má vliv na výslednou úroveň globálního myšlení neohledně na stupni vzdělávání.

Graf 14 – Úroveň globálního myšlení vysokoškolských studentů a středoškolských žáků podle pohlaví

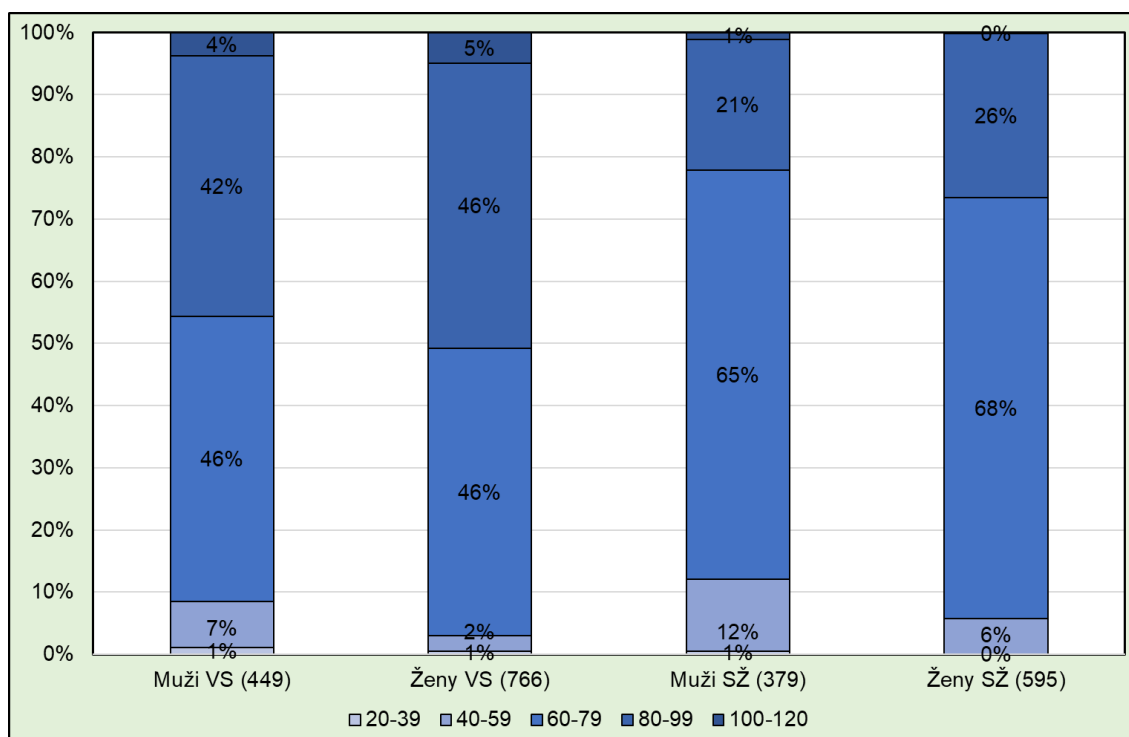


Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, Hanus a kol., (2017)

Další srovnání zobrazuje graf 15, který přibližuje strukturu žáků a studentů podle úrovně globálního myšlení a pohlaví. Pro středoškolské žáky označené v grafu ženy SŽ a muži SŽ platí, že nejvyšší počet žáků dosáhl především střední (60-79 bodů) nebo zvýšené (80-99 bodů) úrovně globálního myšlení. I vysokoškolští studenti se nacházejí nejčastěji ve střední či zvýšené úrovni globálního myšlení, ačkoliv počet studentů ve zvýšené (80-99 bodů) úrovni globálního myšlení dosahuje vyššího procenta než u středoškolských žáků. Do nízké úrovně globálního myšlení (20-39 bodů) spadá pouze do 1 % žáků a studentů neohledně na stupni vzdělávání. Rozdíl však panuje v počtu žáků a studentů s plně rozvinutým globálním myšlením, tedy ti, kteří dosáhli 100-120 bodů. U vysokoškolských studentek se jedná o 5 % a u studentů o 4 % spadajících do kategorie 100-120 bodů oproti středoškolským žákům s 0 % a 1 % žákům zařazených do kategorie

100-120 bodů. Poslední nezmíněná úroveň globálního myšlení je kategorie 40-59 bodů, do které na vysokých školách spadá 7 % studentů a 2 % studentek a na středních školách 12 % žáků a 6 % žaček. Zde vidíme, že poměr mezi pohlavími zůstává téměř zachován, ale s rostoucím stupněm vzdělávání procento zástupců v této kategorii klesá. Nárůst i pokles procentuálního zastoupení jednotlivých kategorií s rostoucím stupněm vzdělávání odpovídá celkově vyšší dosažené úrovni globálního myšlení vysokoškolských studentů.

Graf 15 – Struktura studentů a žáků podle úrovně globálního myšlení a pohlaví

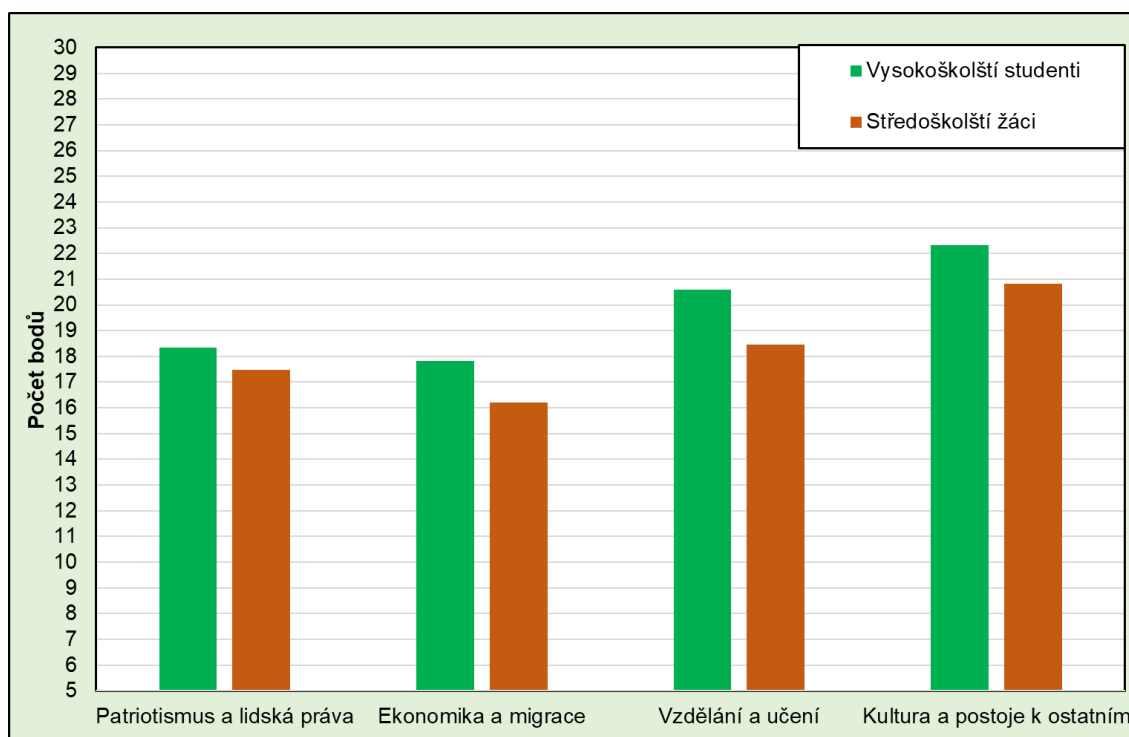


Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, Hanus a kol., (2017)

Globální myšlení rozdělené do segmentů za středoškolské žáky a vysokoškolské studenty zobrazuje graf 16. Středoškolská žáci získali nižší úroveň globálního myšlení ve všech čtyřech segmentech. Při podrobnějším zkoumání zjistíme, že se nejvíce na celkové hodnotě globálního myšlení podílel segment Kultura a postoje k ostatním, kde středoškolská žáci získali 20,83 bodu a vysokoškolská studenti 22,31 bodu. Následuje ho segment Vzdělání a učení s hodnotami 18,45 bodu pro středoškolské žáky a 20,60 bodu pro vysokoškolské studenty. Tyto segmenty patří k silnějším stránkám globálního myšlení žáků a studentů nehledě na stupeň vzdělávání. Slabší část globálního myšlení tvoří segmenty Patriotismus a lidská práva; Ekonomika a migrace, které dosahují nižšího hodnocení u obou porovnávaných skupin. Konkrétně žáci středních škol získali 17,46 bodu v segmentu Patriotismus a lidská práva a dokonce jen 16,21 bodu v segmentu

Ekonomika a migrace. Pokud by žáci středních škol dosahovali tak nízké úrovně globálního myšlení ve všech segmentech jako v segmentu Ekonomika migrace, jejich celková úroveň globálního myšlení by nepřesáhla 70 bodovou referenční hranici, která dělí úroveň na národní a globální smýšlení. Toto neplatí pro získanou úroveň globálního myšlení vysokoškolských studentů, kteří v segmentech Patriotismus a lidská práva (18,35 bodu) a Ekonomika a migrace (17,83 bodu) opět dosáhli vyšší úrovně globálního myšlení.

Graf 16 – Úroveň globálního myšlení dle segmentů za středoškolské žáky a vysokoškolské studenty

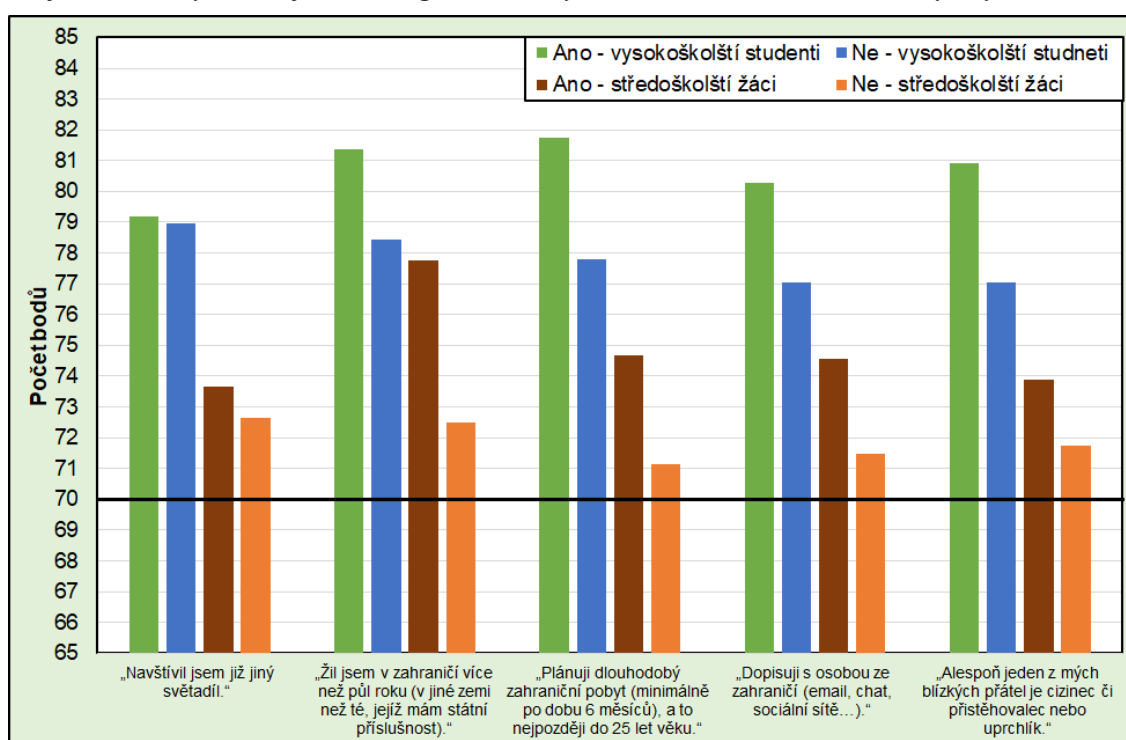


Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, Hanus a kol., (2017)

Srovnání úrovně globálního myšlení středoškolských žáků a vysokoškolských studentů dle faktorů, které na ni mohou mít vliv, zobrazuje graf 17. Návštěva jiného kontinentu se u středoškolských žáků ani vysokoškolských studentů neprokázala jako statisticky významný faktor na rozdíl od života v zahraničí. Zkušenost žáka či studenta s životem v zahraničí, bez ohledu na délku této zkušenosti a stupeň vzdělávání, vede ke statisticky vyšší úrovni globálního myšlení oproti žákům či studentům bez této zkušenosti. Třetí faktor cílí na plány v budoucnosti. Respondenti v dotazníku globálního myšlení souhlasí či nesouhlasí s vizí 6měsíčního života v zahraničí do 25 let věku a ačkoliv jsou vysokoškolští studenti starší a někteří mají tuto zkušenost již za sebou, život v zahraničí jich plánuje 32,94 %. Tato skupina také dosahuje statisticky vyšší úrovně globálního myšlení než skupina studentů bez plánů života v zahraničí. Oproti

tomu 6měsíční život v zahraničí plánuje jen 10,82 % žáků, což však nemění platnost statisticky vyšší úrovně globálního myšlení u středoškoláků s tímto plánem. Čtvrtým porovnávaným faktorem byl kontakt s osobou ze zahraničí pomocí emailu, chatu nebo jiných komunikačních prostředků. Pro žáky středních a studenty vysokých škol se opět faktor ukázal jako statisticky významný. Jediný faktor, který se ve svém statistickém vlivu na úroveň globálního myšlení liší podle stupně vzdělávání, je přátelství alespoň s jedním cizincem. Pro vysokoškolské studenty platí, že pokud mají alespoň jednoho přítele cizince, tak dosahují statisticky vyšší úrovně globálního myšlení než ti, kteří ho nemají. Tento faktor však nemá vliv na úroveň globálního myšlení středoškoláků.

Graf 17 – Faktory ovlivňující úroveň globálního myšlení žáků středních a studentů vysokých škol



Zdroj: Vlastní dotazníkové šetření, Hanus a kol., (2017)

Srovnání žáků a studentů potvrdilo obecnou platnost některých faktorů ovlivňujících úroveň globálního myšlení, nehledě na stupeň vzdělávání, a naopak několik jich zpochybnilo. Mezi faktory, které ovlivňují dosaženou úroveň globálního myšlení bez ohledu na stupeň vzdělávání patří pohlaví respondenta, kdy ženy dosahují vyšší úrovně. Dalším faktorem je život v zahraničí, plán minimálně 6měsíčního pobytu v zahraničí a písemný kontakt s osobou ze zahraničí. Jako neprůkazný se potvrdil faktor návštěvy jiného světadílu. Sporným se stal faktor, kdy respondent má alespoň jednoho z přátel cizince. U studentů vysokých škol se jedná o významný faktor, který ovlivňuje úroveň globálního myšlení na rozdíl od žáků středních škol, kde tento faktor nemá vliv.

Z porovnání vyplývá vyšší úroveň globálního myšlení studentů vysokých škol oproti žákům středních škol. Vyšší úroveň globálního myšlení se projevuje i ve struktuře, kdy ve vyšších kategoriích se nachází více studentů a v nižších kategoriích je spíše více žáků. Přes některé rozdílnosti porovnávaných skupin lze konstatovat, že jak žáci, tak i studenti českých škol dosahují úrovně globálně smýšlejících občanů.

5. Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjistit úroveň globálního myšlení studentů vysokých škol a faktory, které tuto úroveň ovlivňují. Zdroj dat a informací o postoji studentů zprostředkoval dotazník globálního myšlení, který vyplnilo v elektronické či tištěné podobě 1 215 respondentů. Metodické zpracování dat z dotazníku přineslo bodové ohodnocení každého respondenta a souhrn informací, které byly podrobeny metodám popisné a explorační statistiky.

Souhrn zjištěných výsledků a odpovědí na výzkumné otázky je následující:

1. Existují rozdíly myšlení vysokoškoláků v globálních souvislostech podle pohlaví a věku?

Pro zodpovězení výzkumné otázky byl statisticky posuzován rozdíl dosažených průměrů úrovně globálního myšlení mezi muži a ženami, kdy vyšší úrovně globálního myšlení docílily ženy (79,92 bodu). Po provedení testování se statisticky významně potvrdila rozdílnost úrovně globálního myšlení podle pohlaví. Vyšší úrovně globálního myšlení tedy dosahují ženy – vysokoškolské studentky. Jiný závěr platí pro závislost úrovně na věku studenta. Korelační analýza neprokázala, že by dosažená úroveň globálního myšlení souvisela s věkem vysokoškolského studenta.

2. Jaké úrovně globálního myšlení dosahují vysokoškolští studenti v jednotlivých segmentech globálního myšlení?

Nejvyšší hodnoty úrovně globálního myšlení v porovnání čtyř segmentů dosáhl segment Kultura a postoje k ostatním, ačkoliv tento segment neobsahuje nejvýše bodové hodnocené tvrzení. Jedná se o segment, kde byla většina tezí hodnocena nadprůměrně a studenti zde projevili především otevřenost přijímání odlišných hodnot, kultur a náboženství. Druhým segmentem s vyšší úrovní globálního myšlení je segment Vzdělání a učení, který obsahuje tvrzení s více heterogenními hodnoceními než předchozí segment. V segmentu Vzdělání a učení najdeme tvrzení dosahující bodového hodnocení pod referenční hranicí, ale také tvrzení s nejvyšším hodnocením. Souhrnně studenti podporují tvrzení, která cílí na prohloubení vzdělávání dětí v oblasti dobra ve světě a vlivu politických rozhodnutí na budoucí generace. Naopak studenti se v rámci segmentu mírně vyhranili proti výuce dějin historie světa na úkor dějin naší země. Níže

hodnoceným se stal třetí segment Patriotismu a lidských práv, kdy studenti nesouhlasili s tvrzeními omezující jejich životní úroveň. Dále nepodporují myšlenku být „světovým občanem“ na úkor občanství jedné konkrétní země. Kladně se v segmentu staví k tvrzení o svobodném rozhodnutí výběru místa pro život každého jedince. Nejnižší hodnoceným ve srovnání segmentů se stal segment Ekonomika a migrace. Studenti v tomto segmentu potvrdili svůj nesouhlas s tvrzeními omezující jejich životní úroveň. O něco lepší postoj v segmentu Ekonomiky a migrace zaujali studenti k tvrzení podporující vstup imigrantů na trh práce a tezi o souhlasu s uzavíráním mezinárodních obchodních dohod pro zlepšení světové ekonomiky. Přesto celkově segment nedosahuje úrovně ostatních segmentů.

3. Má zájem o dění v zahraničí vliv na úroveň globálního myšlení studentů vysoké školy?

Z výsledků dotazníku vyplývá velmi silný zájem vysokoškolských studentů o dění v zahraničí. Tento faktor byl podroben korelační analýze, která prokázala statisticky významnou závislost mezi zájmem o dění v zahraničí a dosaženou úrovní globálního myšlení. Jedná se však o mírně pozitivní závislost, kdy velmi silný zájem studentů o dění v zahraničí má jen lehce pozitivní vliv na celkovou dosaženou úroveň globálního myšlení.

4. Ovlivňuje osobní zkušenost návštěvy zahraniční země úroveň globálního myšlení a postoje vysokoškolského studenta?

Tato výzkumná otázka je v dotazníku globálního myšlení zastoupena přímo třemi tvrzeními, které zjišťují, buď zkušenost s návštěvou či delším pobytem nebo plán na 6měsíční pobyt v zahraničí a nepřímo dvěma tvrzeními, které mapují existenci sociálních kontaktů s osobou ze zahraničí. Statisticky významně úroveň globálního myšlení ovlivňují faktory „Žil jsem v zahraničí (v jiné zemi než té, jejíž mám státní příslušnost).“; „Plánuji dlouhodobý zahraniční pobyt (min. 6 měsíců), a to nejpozději do 25 let věku.“; „Dopisuji se s osobou ze zahraničí (chat, email, sociální sítě...).“; „Alespoň jeden z mých blízkých přátel je cizinec či přistěhovalec nebo uprchlík.“. Pro všechny vyjmenované faktory platí, že při odpovědi „Ano“ na dané tvrzení dosáhne student statisticky vyšší úrovně globálního myšlení než při odpovědi „Ne“. Jediným statisticky nevýznamným faktorem se stal „Navštívil jsem již jiný světadíl.“, kdy odpověď na tuto otázku nemá vliv na celkovou dosaženou úroveň globálního myšlení. Souhrnně tedy platí, že osobní

zkušenost návštěvy zahraniční země, která trvá déle než 6 měsíců nebo její plánování mají vliv na dosaženou výši úrovně globálního myšlení vysokoškolských studentů.

5. Jak se liší úroveň globálního myšlení českých středoškolských žáků a vysokoškolských studentů?

Komparace faktorů ovlivňujících úroveň globálního myšlení žáků a studentů potvrdila platnost několika faktorů nehledě na stupeň vzdělávání. K faktorům ovlivňující dosaženou úroveň globálního myšlení, a to bez ohledu na stupeň vzdělávání patří: pohlaví respondenta, život v zahraničí, plán minimálně 6měsíčního pobytu v zahraničí a písemný kontakt s osobou ze zahraničí. Jako nepřesvědčivý se stvrdil faktor návštěvy jiného světadílu, který nemá vliv na dosaženou úroveň globálního myšlení. Diskutabilním se stal faktor přátelství s alespoň jedním cizincem. U studentů vysokých škol se jedná o statisticky významný faktor, který ovlivňuje úroveň globálního myšlení. Pro žáky středních škol je tento faktor nepodstatný. Celkově studenti vysokých škol dosahují vyšší úrovně globálního myšlení než žáci středních škol a nejedná se jen o mírný nesoulad, který by se neprojevil ve struktuře. Více studentů se nachází ve všech vyšších kategoriích globálního myšlení a v nižších kategoriích je povětšinou více žáků. I přes tyto rozdílnosti obě porovnávané skupiny dosahují úrovně globálně smýšlejících občanů.

Závěrem konstatuji, že přestože sběr dat probíhal v době koronavirové pandemie (tj. období většího důrazu na národní stát, kdy došlo k uzavření hranic a každý stát si řešil problémy spojené s nastalou situací sám za sebe), dosáhli vysokoškolští studenti poměrně vysoké úrovně globálního myšlení. Studenti si tedy uvědomují odpovědnost za jedince a ostatní občany světa. Jsou ve spojení se světem a cítí se jako součást světového společenství. Zároveň studenti prokázali, že jsou více globálně smýšlející než žáci středních škol.

Výzkum globálního myšlení by se mohl dále ubírat směrem longitudinální studie, tedy porovnáním stejné skupiny vysokoškolských studentů v čase. Jeden z dalších výzkumů by mohl být také zaměřen na metody výuky, které u studentů nebo žáků podporují globální myšlení.

Seznam použité literatury a zdrojů dat

- BÉNEKER, Tine, Sirpa TANI, Rainer UPHUES a Rob VAN DER VAART. Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: a comparative study of upper secondary school students' ideas in Finland, Germany and the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*. 2013, **22**(4), 322-336. DOI: 10.1080/10382046.2013.826544. ISSN 1038-2046. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10382046.2013.826544>
- BÉNEKER, Tine, Hanneke VAN DIS a Daniel VAN MIDDELKOOP. World-mindedness of students and their geography education at international (IB-DP) and regular schools in the Netherlands. *International Journal of Development Education and Global Learning*. 2014, **6**(3), 5-30. DOI: 10.18546/IJDEGL.06.3.02. ISSN 1756-5278. Dostupné také z: <https://www.ingentaconnect.com/content/10.18546/IJDEGL.06.3.02>
- CUI, Qi. Assessment of Pre-Service Teachers' Global-Mindedness. *SAGE Open*. 2016, **6**(3), 1-9. DOI: 10.1177/2158244016663284. ISSN 2158-2440. Dostupné také z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244016663284>
- ČSU. Roste počet vysokoškoláček i podnikatelek. *Český statistický úřad* [online]. Praha: czso, 2019 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/roste-pocet-vysokoskolacek-i-podnikatelek>
- FERREIRA, Renita. *Development of an Instrument to Measure High School Students' Global Awareness and Attitudes: Looking Through the Lens of Social Sciences* [online]. Miami, Florida, 2011 [cit. 2020-03-26]. DOI: 10.25148/etd.FI11050306. Dostupné z: https://digitalcommons.fiu.edu/etd/?utm_source=digitalcommons.fiu.edu%2Fetd%2F373&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages. Disertační práce. Florida International university.
- GARDNER, Roy, Jo CAIRNS a Denis LAWTON. Education for values: Morals, Ethics and Citizenship in Contemporary Teaching. 1. London: *Taylor & Francis e-Library*, 2005, s. 1-48. ISBN 0-203-44296-2.

- GIDDENS, Anthony. The Globalizing of Modernity. In: HELD, David a Anthony MCGREW. *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*. Cambridge: Blackwell Publishing, 2005, s. 61-66. ISBN 0-7456-3134-7. ISSN 0-7456-3135-5.
- KEHL, Kevin L. *Differences in Self-Efficacy and Global Mindedness Between Short-term and Semester-long Study Abroad Participants at Selected Christian Universities*. Baylor University, 2005. A Dissertation. Baylor University. Vedoucí práce Robert C. Cloud, Ed.D.
- KEHL, Kevin a Jasone MORRIS. Differences in Global-Mindedness between Short-Term and Semester-Long Study Abroad Participants at Selected Private Universities. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2008, **15**(1), 67-79. ISSN 1085-4568. Dostupné také z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ878383>
- HANUS, Martin, Dana ŘEZNIČKOVÁ, Miroslav MARADA a Tine BÉNEKER. Globální myšlení žáků: srovnání vybraných evropských zemí. *Geografie*. 2017, 122(3), 359–381.
- HELD, David a Anthony MCGREW. Rethinking Globalization. In: HELD, David a Anthony MCGREW. *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*. Cambridge: Blackwell Publishing, 2005, s. 67-74. ISBN 0-7456-3134-7. ISSN 0-7456-3135-5."
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. 1. Praha: Portál, 2004, 584 s. ISBN 80-717-8820-1.
- HETT, E.J. *The Development of an Instrument to Measure Global-mindedness*. San Diego, 1993. Disertační práce. University of San Diego.
- HRUBEŠ, Milan a Terezie VÁVROVÁ. *Stereotypy ve výuce témat globálního rozvojového vzdělávání* [online]. 1. Praha: Centrum občanského vzdělávání a Multikulturní centrum Praha, 2015 [cit. 2020-03-26]. Dostupné z: <https://migraceonline.cz/cz/e-knihovna/vyzkumna-zprava-stereotypy-ve-vyuce-temat-globalniho-rozvojoveho-vzdelavani>
- JIRÁSKOVÁ, Věra. Já a oni jsme my: Předsudky, stereotypy, násilí z nenávislosti a aktivní svědek. 1. Praha: *In-Iustia*, 2012. ISBN 978-80-260-3742-2.
- KEOHANE, Robert O. a Joseph S. NYE JR. Globalization: What's New? What's Not? (And So What?). In: HELD, David a Anthony MCGREW. *The Global*

- Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate. *Cambridge: Blackwell Publishing*, 2005, s. 75-83. ISBN 0-7456-3134-7. ISSN 0-7456-3135-5.
- MARSHALL, Harriet. Educating the European citizen in the global age: engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*. 2009, **41**(2), 247-267. DOI: 10.1080/00220270802642002. ISSN 0022-0272.
Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220270802642002>
- MÉRAS, Edmond A. World-Mindedness. *The Journal of Higher Education*. Taylor a Francis, 1932, **3**(5), 246-252. Dostupné také z:
<https://www.jstor.org/stable/1974480>
- MINISTERSTVO ZAHRANIČNÍCH VĚCÍ. *Strategie GRV 2018 - 2030* [online]. Praha: Ministerstvo zahraničních věcí, 2019 [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: https://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/koncepce_publicace/koncepce/strategie_grv_2018_2030.html
- MODELSKI, George. Globalization. In: HELD, David a Anthony MCGREW. *The Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*. Cambridge: Blackwell Publishing, 2005, s. 50-59. ISBN 0-7456-3134-7. ISSN 0-7456-3135-5.
- MŠMT, *odbor analyticko-statistický*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2020 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: https://dsia.msmt.cz/vystupy/vu_vs_fl.html
- NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT. *Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. In: RVP [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2016 [cit. 2020-02-17]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10910>
- ROBERTSON, Margaret E. *Communicating, Networking: Interacting: The International Year of Global Understanding - IYGU*. 1. Gewerbestrasse 11, 6330 Cham, Switzerland: Springer International Publishing, 2016. ISBN 978-3-319-45471-9.
- SAMPSON, Donald L. a Howard P. SMITH. A Scale to Measure World-Minded Attitudes. *The Journal of Social Psychology*. 1957, **45**(1), 99-106. DOI: 10.1080/00224545.1957.9714290. ISSN 0022-4545. Dostupné také z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00224545.1957.9714290>

- SANI, Serena. The Importance of Intercultural Education in Developmental Age. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2015, 197(1), 1148-1151. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.369>.
- VAN DIS, Hanneke. *Does geography education make a difference? A survey at international schools in the Netherlands*. Utrecht, 2014. Diplomová práce. Utrecht University. Vedoucí práce Tine Béneker.
- WILLIAMS, Melissa J. a Julie SPENCER-RODGERS. Culture and Stereotyping Processes: Integration and New Directions. *Social and Personality Psychology Compass*. 2010, 4(8), 591-604. DOI: 10.1111/j.1751-9004.2010.00288.x. ISSN 17519004. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1751-9004.2010.00288.x>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník globálního myšlení (formát upraven pro vložení do DP).....	83
Příloha 2 – Rozdělení tvrzení podle segmentů	84
Příloha 3 – Počty studujících podle vysoké školy	85

Přílohy

Příloha 1 – Dotazník globálního myšlení (formát upraven pro vložení do DP)

Pohled vysokoškoláků na svět		určitě nesouhlasím	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	souhlasím	určitě souhlasím
1.	Bylo by lepší být „světovým občanem“, než občanem jedné konkrétní země.						
2.	Lidé z mé země mají morální povinnost dělit se o své bohatství s méně bohatými lidmi světa.						
3.	V našich školách by se měla vyučovat historie světa jako celku, spíše než dějiny naší země.						
4.	Lidé žijící v mé zemi mají možnost naučit se něco z hodnot všech ostatních zemí světa.						
5.	Naše české hodnoty jsou pravděpodobně ty nejlepší.						
6.	Z dlouhodobého hlediska bude pravděpodobně naše země mít užitek ze skutečnosti, že svět se stále více propojuje.						
7.	Je důležité naučit lidi porozumět dopadům, které mohou mít konkrétní politické kroky na život budoucí generace.						
8.	Baví mě sledovat chování ostatních lidí a snažit se mu porozumět z pohledu jejich kultury.						
9.	Každý zdravý jedinec má, bez ohledu na rasu a vyznání, právo rozhodnout se, v které části světa chce žít.						
10.	Imigrantům by neměl být povolen vstup do naší země, pokud by zde měli být konkurencí českým pracujícím.						
11.	Ve skutečnosti není nic, co bych mohl/a udělat pro vyřešení problémů světa.						
12.	Obecně považuji za velmi podnětné strávit večer rozhovorem s lidmi jiné kultury.						
13.	Naše země by neměla být členem žádných mezinárodních organizací, které požadují, abychom se vzdali některých ze svých národních práv či svobody rozhodování.						
14.	Naše země by měla povolit imigraci zahraničních osob, a to i pokud by mělo dojít ke snížení naší životní úrovně.						
15.	Domnívám se, že mé jednání může ovlivnit jednání obyvatel v jiných zemích.						
16.	Mám jen velmi málo společného s lidmi z rozvojových zemí.						
17.	Pokud by to bylo nezbytné, měli bychom připustit snížení naší životní úrovně za účelem dosažení stejné životní úrovně pro všechny lidi světa.						
18.	Naše země by se neměla podílet na spolupráci v rámci mezinárodních obchodních dohod, jejichž cílem je zlepšení světové ekonomiky na úkor naší země.						
19.	Měli bychom naše děti vést k obraně dobra ve světě, i když to může být v rozporu s našimi národními zájmy.						
20.	Cizinci jsou mi obzvláště nepříjemní, kvůli jejich (odlišnému?) náboženskému vyznání.						

Osobní informace						
21.	Můj věk je....let.					
22.	Pohlaví:	muž	žena			
23.a	Studuji obor					
23.b	Studuji vysokou školu (název)					
24.	Navštívil jsem již jiný světadíl.	ano	ne			
25.	Žil jsem v zahraničí (v jiné zemi než v té, jejíž mám státní příslušnost).	ano	ne			
26.	Plánuji dlouhodobý zahraniční pobyt (minimálně po dobu 6 měsíců), a to nejpozději do 25 let věku.	ano	ne			
27.	Dopisuji si s osobou ze zahraničí (email, chat, sociální sítě...)	ano	ne			
28.	Alespoň jeden z mých blízkých přátel je cizinec či přistěhovalec nebo uprchlík.	ano	ne			
29.	Který školní předmět na ZŠ a SŠ nejvíce ovlivnil tvé národní cítění? (uveď předměty z obou stupňů vzdělávání)					
30.	Zajímám se o dění v zahraničí.					
Děkujeme za vaši účast. Centrum geografického a environmentálního vzdělávání Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova		určitě nesouhlasím	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	spíše souhlasím	určitě souhlasím

Zdroj: Vlastní zpracování; Hanus a kol., 2017

Příloha 2 – Rozdělení tvrzení podle segmentů

Patriotismus a lidská práva

1.	Bylo by lepší být „světovým občanem“, než občanem jedné konkrétní země.
5.	Naše české hodnoty jsou pravděpodobně ty nejlepší.
9.	Každý zdravý jedinec má, bez ohledu na rasu a vyznání, právo rozhodnout se, v které části světa chce žít.
13.	Naše země by neměla být členem žádných mezinárodních organizací, které požadují, abychom se vzdali některých ze svých národních práv či svobody rozhodování.
17.	Pokud by to bylo nezbytné, měli bychom připustit snížení naší životní úrovně za účelem dosažení stejné životní úrovně pro všechny lidi světa.

Ekonomika a migrace

2.	Lidé z mé země mají morální povinnost dělit se o své bohatství s méně bohatými lidmi světa.
6.	Z dlouhodobého hlediska bude pravděpodobně naše země mít užitek ze skutečnosti, že svět se stále více propojuje.
10.	Imigrantům by neměl být povolen vstup do naší země, pokud by zde měli být konkurencí českým pracujícím.
14.	Naše země by měla povolit imigraci zahraničních osob, a to i pokud by mělo dojít ke snížení naší životní úrovně.
18.	Naše země by se neměla podílet na spolupráci v rámci mezinárodních obchodních dohod, jejichž cílem je zlepšení světové ekonomiky na úkor naší země.

Vzdělání a učení

3.	V našich školách by se měla vyučovat historie světa jako celku, spíše než dějiny naší země.
7.	Je důležité naučit lidi porozumět dopadům, které mohou mít konkrétní politické kroky na život budoucí generace.
11.	Ve skutečnosti není nic, co bych mohl/a udělat pro vyřešení problémů světa.
15.	Domnívám se, že mé jednání může ovlivnit jednání obyvatel v jiných zemích.
19.	Měli bychom naše děti vést k obraně dobra ve světě, i když to může být v rozporu s našimi národními zájmy.

Kultura a postoje k ostatním

4.	Lidé žijící v mé zemi mají možnost naučit se něco z hodnot všech ostatních zemí světa.
8.	Baví mě sledovat chování ostatních lidí a snažit se mu porozumět z pohledu jejich kultury.
12.	Obecně považuji za velmi podnětné strávit večer rozhovorem s lidmi jiné kultury.
16.	Mám jen velmi málo společného s lidmi z rozvojových zemí.
20.	Cizinci jsou mi obzvláště nepříjemní, kvůli jejich (odlišnému?) náboženskému vyznání.

Zdroj: Vlastní zpracování; Hanus a kol., 2017

Příloha 3 – Počty studujících podle vysoké školy

Název vysoké školy	Počet studujících
Univerzita Karlova	45 456
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích	8 646
Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem	7 355
Masarykova univerzita	29 645
Univerzita Palackého v Olomouci	20 193
Veterinární a farmaceutická univerzita Brno	2 699
Ostravská univerzita	8 251
Univerzita Hradec Králové	6 261
Slezská univerzita v Opavě	4 423
České vysoké učení technické v Praze	17 175
Vysoká škola chemicko-technologická v Praze	3 623
Západočeská univerzita v Plzni	10 722
Technická univerzita v Liberci	5 817
Univerzita Pardubice	6 742
Vysoké učení technické v Brně	17 870
Vysoká škola báňská-Technická univerzita Ostrava	10 658
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně	8 682
Vysoká škola ekonomická v Praze	13 400
Česká zemědělská univerzita v Praze	18 877
Mendelova univerzita	8 345

Zdroj: Vlastní zpracování; MŠMT, 2020