UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Výchova ke globální odpovědnosti v primární škole

Global responsibility Education at Primary School

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Autor diplomové práce: Lenka Zelinková

Studijní obor: učitelství pro1.stupeň ZŠ

Specializace: Výtvarná výchova (I.ST)

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: červen, 2013

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉHO ÚKOLU

akademický rok 2012/2013

Jméno a příjmení studenta: **Lenka Zelinková**

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: I. ST (7503T047)

Název tématu práce v českém jazyce: **Výchova ke globální odpovědnosti v primární škole**

Název tématu práce v anglickém jazyce: Global Responsibility Education at Primary School

Pokyny pro vypracování:

V teoretické části budou popsány cíle výchovy ke globální odpovědnosti a možnosti této výchovy v primární škole. Autorka se zaměří na výukové metody vhodné pro realizaci cílů výchovy ke globální odpovědnosti a adekvátní pro děti mladšího a středního školního věku. V práci bude popsán vztah mezi rozvojem identity dítěte a rozvojem jeho globální odpovědnosti.
Na základě poznatků teoretické části práce diplomantka navrhne model výchovy ke globální odpovědnosti a posílení vlastní hodnoty dítěte v primární škole. Tento model bude v rámci empirické části pilotován a zhodnocen. Empirická část bude využívat metody pozorování, rozhovorů a analýzy výukových artefaktů.

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Stará, PhD.

Předpokládaný rozsah diplomové práce: **75 normostran**

Datum zadání práce: **15. 12. 2011**

Předběžný termín odevzdání práce: červen 2013

V Praze dne: …….……..…….

vedoucí katedry

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Výchova ke globální odpovědnosti v primární škole vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením práce do databáze Theses.

V Roztokách dne 19. června 2013

.....

podpis

Děkuji paní PhDr. Janě Staré, Ph.D. za cenné rady, trpělivost a ochotu při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým. Díky jejich podpoře a pomoci jsem mohla dojít do pátého ročníku a předložit tuto diplomovou práci.

.....

podpis

TITLE:

Global Responsibility Education at Primary School

AUTHOR:

Lenka Zelinková

DEPARTMENT:

Primary Education Department

SUPERVISOR:

PhDr. Jana Stará, Ph.D.

KEYWORDS:

global Education, primary school, self-belief

ABSTRACT:

In todays complicated world global Education brings a new approach towards a man. Theoretical part of thesis introduces its philosophical bases, characteristics, teaching principles, environmental aspect and main objectives. It emphasises close connnection to other education areas and areas in the Czech educational system where global Education should be practised. Theses describes teaching methods for global Education suitable for primary school children. Work describes connection between development of self-belief and global responsibility of a child.

Empiric part uses methods of interview, observation and educational artefact analysis. Results approve importance of the artefact supporting self-belief in educational process.

ANNOTATION

Theoretical part of thesis describes main objectives of global responsibility Education and its practise in primary school. Work is focused on teaching methods of global Education fulfilling objectives of global Education suitable for primary school children. Work highlights connection between development of self-belief and global responsibility of a child.

Based on theoretical thesis findings, educational artefact aiming to support global responsibility and child identity was suggested. Empiric part focuses on testing and evaluation of the artefact. Methods of interview, observation and educational artefact analysis are used.

NÁZEV:

Výchova ke globální odpovědnosti v primární škole

AUTOR:

Lenka Zelinková

KATEDRA

Primární pedagogika

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Jana Stará, Ph.D.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Globální výchova, primární škola, identita dítěte

ABSTRAKT:

Koncepce globální výchovy přináší v dnešní komplikované době nový přístup k člověku. Teoretická část diplomové práce seznamuje s filozofickými východisky koncepce, její charakteristikou, pedagogickými principy, ekologickým aspektem výchovy a cíli koncepce. Důraz je kladen na vazby k jiným oblastem výchovy a na prostor pro výuku globálního rozměru v kontextu českého vzdělávání. Práce obsahuje možnosti výukových metod vhodných pro realizaci cílů výchovy ke globální odpovědnosti a adekvátní pro děti mladšího a středního školního věku. V práci je popsán vztah mezi rozvojem identity dítěte a rozvojem jeho globální odpovědnosti.

Empirická část práce využívá metody rozhovorů, pozorování a analýzy výukového artefaktu navrženého pro posílení vlastní hodnoty dítěte v primární škole. Výstupy z rozhovorů s učitelkami potvrzují absenci a oprávněnost návrhu, zkoumání a případné úpravy výukového artefaktu a jeho následné využití v edukačním procesu.

ANOTACE

V teoretické části jsou popsány cíle výchovy ke globální odpovědnosti a možnosti této výchovy v primární škole. Práce je zaměřena na výukové metody vhodné pro realizaci cílů výchovy ke globální odpovědnosti a adekvátní pro děti mladšího a středního školního věku. Práce popisuje vztah mezi rozvojem identity dítěte a rozvojem jeho globální odpovědnosti.

Na základě poznatků teoretické části práce byl navržen výukový artefakt s cílem podpořit model výchovy ke globální odpovědnosti a posílení vlastní hodnoty dítěte v primární škole. Artefakt byl v rámci empirické části pilotován a zhodnocen, empirická část využívá metody pozorování, rozhovorů a analýzy.

OBSAH

ÚVOD 10

TEORETICKÁ ČÁST 11

1 Globální výchova 11

1.1 Vznik koncepce globální výchovy 11

1.2 Historie a rozšíření globální výchovy 12

1.3 Charakteristika koncepce globální výchovy 13

1.4 Filozofická východiska globální výchovy 13

1.5 Charakter globální podstaty světa 13

1.5.1 Prostorová globalita 14

1.5.2 Časová globalita 14

1.5.3 Lidský vnitřní rozměr globality 14

1.6 Pedagogické principy koncepce globální výchovy 15

1.6.1 Ekologický aspekt globální výchovy 18

1.7 Základní vazby a vztahy v obsahu globální výchovy 18

1.8 Cíle globální výchovy 20

2 Globální výchova v primární škole 20

2.1 Cíle základního vzdělávání 20

2.2 Cíle výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech 22

2.3 Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 - 2015 25

2.4 Vývojové předpoklady dětí v primární škole (1. – 5. ročník) ke globální odpovědnosti 29

3 Sebepojetí a identita dítěte 31

3.1 Vztah mezi rozvojem identity dítěte a rozvojem jeho globální odpovědnosti 34

4 Globální výchova v praxi 35

4.1 Výukové metody vhodné pro realizaci cílů výchovy ke globální odpovědnosti 36

4.2 Zpětná vazba a techniky hodnocení 49

SHRNUTÍ 51

EMPIRICKÁ ČÁST 52
5 O výzkumu 52
5.1 Motivace 52
6 Design výzkumu 53
6.1 Výzkumný problém, otázka a cíl 53
6.2 Metody a techniky výzkumu 54
6.2.1 Hloubkový rozhovor, otevřené kódování a přímé pozorování 54
6.3 Výzkumný vzorek 55
6.4 Metody sběru dat 55
6.4.1 Rozhovor pomocí návodu 56
6.4.2 Provedení a zpracování rozhovoru 56
6.5 Další aspekty výzkumu 56
6.5.1 Validita 56
6.5.2 Etické aspekty výzkumu 57
6.5.3 Výzkumník a zkoumaná problematika 57
7 Interpretace rozhovorů 57
8 Hlavní kategorie 57
8.1 Formy posilování vlastní hodnoty dítěte 57
8.2 Globální výchova 58
8.3 Spolupráce při uplatňování rozvíjejících aktivit mezi kolegy a ze strany vedení školy 59
8.4 Hlavní cíl výchovy 60
8.5 Zkoumaný výukový artefakt 60
8.5.1 Vhodnost výukového artefaktu 85
8.5.2 Postup úpravy artefaktu 87
9 Shrnutí poznatků o zkoumaném jevu 90
ZÁVĚR 91
POUŽITÁ LITERATURA 94

ÚVOD

Motto:

„Všichni na jednom jevišti velikého světa stojíme,

a cokoliv se tu koná, všech se týče.“

J. A. Komenský

Učíme pro budoucnost. Jakou chceme budoucnost? Důsledky stále ještě nenalezeného způsobu soužití lidí různých kultur a náboženství pociťujeme my všichni, třeba v cenách ropy, bezpečnostních opatřeních na letištích. Důsledky neprojevené pokory v soužití lidské společnosti s přírodou se začaly už také projevovat – teplotními výkyvy, povodněmi, orkány, neetickým zacházením se zvířaty.

Jaké změny ve formě, filozofii a školních osnovách jsou třeba, aby byla současná krize překonána? Mezi koncepce výše uvedeného zaměření patří také globální výchova.

Jaká je hlavní podstata globální výchovy? Je jí dán prostor v českém vzdělávání? Jak souvisí vztah mezi rozvojem identity dítěte a jeho globální odpovědností? Tato práce se na tyto otázky pokouší odpovědět.

Primárním cílem práce je představit globální výchovu, jelikož zatím není v povědomí české veřejnosti příliš ukotvena. V systému globální výchovy je na prvním místě zájmu dítě. Učitel ho nejen učí základním znalostem, ale podporuje růst jeho sebedůvěry. Na tenhle aspekt výchovy se zaměřuji ve třetí kapitole.

V závěru teoretické části uvádím možné výukové metody a aktivity vhodné pro realizaci cílů výchovy ke globální odpovědnosti.

Empirickou část jsem pojala jako zmapování současného stavu uplatňování globální výchovy v českých školách. Výstupy mne nenaplnily velkým optimismem, určitě také proto, že mám učitelskou praxi pouze z britské mezinárodní školy a prostředí české školy mi nebylo tolik známo.

Logickým se zdá ověření vhodnosti výukového artefaktu, který by podpořil sebedůvěru žáka a tím i koncept globální výchovy. Artefakt je uveřejněn v plném rozsahu v osmé kapitole.

Během studia pedagogické fakulty jsem se seznámila s principy globální výchovy. Při samostatném studiu tohoto tématu a účastí na několika seminářích, jsem si uvědomila, jak je důležité podporovat žákovo sebepoznání, aby principy (nejen) globální výchovy mohly fungovat. Tato úvaha mne později vedla k sepsání práce na toto téma.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Globální výchova

Pedagogický slovník definuje globální výchovu jako *„přístup ve vzdělávání, podporující porozumění a spolupráci mezi lidmi. Zahrnuje učení o problémech a jevech, které přesahují hranice států, které jsou celosvětové, globální povahy, zvl. ekologické, kulturní, ekonomické, politické a technické problémy. Zdůrazňuje společné perspektivy, potřeby a vize, vnímání a chápání problémů z různých pohledů, kooperativní učení, kritické myšlení a zodpovědné jednání, respektující rozdíly interkulturní, etnické národní, regionální, lokální, skupinové i individuální. V zahraničí představuje nový proud ve vzdělávání, který má již povahu hnutí. Realizuje se především na středních a vysokých školách ve formě praktických aktivit, mezipředmětových témat a komplexních projektů* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 69) .*“*

Podstatou globální výchovy je chápání souvislostí veškerého celku a odpovědnost každého z nás za lokální i globální svět v duchu hesla „Think Globally – Act Locally (mysli globálně – jednej lokálně).

1.1 Vznik koncepce globální výchovy

Na počátku 21. století je celé lidské společenství postaveno před problém, jak řešit řadu na sebe navazujících krizových jevů, většinou globálního charakteru, které se bezprostředně a s vysokou intenzitou dotýkají všech oblastí lidského života. Vyústění dosavadního vývoje představuje dvě krajní alternativy: sebezničení lidstva či celé planety Země nebo zásadní kvalitativní systémovou změnu jako počátek nového věku. Horká a Hrdličková (2000) se domnívají, že dnešní člověk se již viditelně, pomalu a postupně stává obětí své vlastní zdánlivé úspěšnosti, a to uprostřed společnosti „výkonu a prosperity“, jejímž je tvůrcem; vše účelné a účinné, dokonalé, výkonné, úsporné, užitečné, rychlé, pohodlné se začíná obracet proti člověku, proti jeho přirozenosti, jeho skutečným přirozeným potřebám, zájmům, snahám. Vedle toho, co dnes běžně nazýváme hmotným blahobytem, materiálním pokrokem, objevují se stále hrozivěji problémy, označované jako globální problémy lidstva. Podle zmíněných autorek vlivem vlád a způsobu vládnutí, vlivem politických ideologií a institucí vymizel smysl pro míru, uměřenost, zdrženlivost člověka; vzrůstá nezřízená chtivost a chamtivost, stále se zmenšuje úcta k zákonu, přibývá terorismu, zločinnosti a násilí v běžném životě lidí. Vládnoucí egocentrismus (místo sociocentrismu) a představa, že člověk má získat co nejvíce hmotných statků a užít si co nejvíce tělesného blaha, vedou na scestí.

Prioritní sférou, v níž musí podle Horké a Hrdličkové (2000), dojít k zásadním kvalitativním změnám, je sféra lidského ducha, lidského vědomí a sebeuvědomování, vztahu člověka k sobě, svému okolí i celému světu. Musí se změnit samo sebepojetí člověka. Na výchovu se pohlíží jako na výrazný fenomén, jenž má a může svou funkcí sociální a biologickou napomoci k překonání krize lidstva a realizaci nových potřebných kvalit života. To ovšem platí jen v případě, že pod pojmem výchova se rozumí nejen získávání kvalifikace

pro určitou profesi, ale i kultivace v oblasti osobností a kulturní, nutná pro přiměřený a rozumný podíl na společenských problémech, pro přijetí odpovědnosti a zajištění přiměřeně důstojného života sobě a jiným. (tamtéž)

Kantorková (1996) zmiňuje, že evropské pedagogické hnutí dlouhodoběji reflektuje krizi ve výchově, jev na krizi civilizace závislý. Předmětem zkoumání pedagogiky v dnešní době je krize výchovy, která se ve svém pojetí procesů vzdělávání i školy, míjí s niternosti člověka a s rozvojem jeho lidství. V praxi našich škol musí jít o přechod od tradičního instrumentálního konceptu vzdělávání, kde převládá oblast poznávání, k učení dovednostem, k pojetí zdůrazňujícímu rozvoj celé osobnosti, směřování od obecnosti ke konkrétním osudům jednotlivců.

Charakteristickým jevem v současné pedagogice je její široký názorový pluralismus, který ale vesměs spojuje cíl změnit současnou školu a zejména humanizovat proces vzdělání a výchovy.

1.2 Historie a rozšíření globální výchovy

Termín „globální výchova“ se objevil na sklonku šedesátých let dvacátého století ve Spojených státech amerických. Ve Velké Británii na počátku sedmdesátých let vznikl obdobný směr, který byl označován jako „world studies“. Významnou roli ve vývoji globální výchovy sehrálo zejména Centrum pro globální výchovu při univerzitě v Yorku v Anglii (Pike, Selby 2009). Jedni z předních představitelů tohoto směru, Graham Pike a David Selby (Globální výchova, 1994), chápou globální výchovu jako směr, který v sobě spojuje reflexi globálních problémů Země - planetární vědomí (worldmindedness), pedocentrismus - důraz na ústřední postavení dítěte (child-centerdness) a systémovou teorii (důraz na vztahy mezi prvky).

Dle Činčery (2007) se od té doby globální výchova rozšířila po celém světě, avšak největší vliv si uchovává v anglofonních zemích (Centrum pro globální výchovu v Yorku, Mezinárodní ústav pro globální výchovu při Torontské univerzitě, Americké fórum pro globální výchova a další střediska). V České republice se zatím globální výchova rozšířila jen málo a objevuje se zejména v některých střediscích globální výchovy (Činčera, 2007, s. 21).

Díky překladům publikací (např. Pike a Selby, Globální výchova, 1994), se globální výchova dostala i do povědomí české veřejnosti a stala se inspirací pro některá střediska ekologické výchovy. Od počátku 21. století se u nás globální rozvojovou výchovou zabývají také např. sdružení Člověk v tísni (vzdělávací program Varianty), Adra, INEX – SDA, centrum Narovinu, Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje (ARPOK), Charita ČR, Ekumenická akademie Praha, Zelený kruh, Sdružení Tereza, EVANS, NaZemi - společnost pro fair trade a další.

1.3 Charakteristika koncepce globální výchovy

V koncepci globální výchovy jde o novou kvalitu výchovy v rychle se měnícím světě, překračující tradiční lokální a teritoriální omezení. Jde o reakci na civilizační výzvu k harmonizaci vztahu člověka k sobě, k druhým lidem, k přírodě, k životu a k výchově.

1.4 Filozofická východiska globální výchovy

Filozofickým východiskem globální výchovy je tzv. globální, systémové chápání světa, a to z hlediska přírodního prostoru a času i z hlediska lidského. S tímto pohledem přichází počátkem 20. století myšlenkový směr holismus (odvozeno od řeckého holon – celek), jenž původně vznikl jako reakce na mechanicismus v biologii. Strukturovanost a celistvost pokládá za základní způsoby existence živé hmoty. Ve filozofické rovině je celkovost chápána jako imanentně existující tvůrčí síla a tendence ve světě, která směřuje v evoluci od relativně jednoduchých ke stále složitějším strukturám ve smyslu stálého přibližování se ideálu celistvosti (Horká, Hrdličková, 2000).

Mechanistické pojetí světa je spojeno se zrozením moderní přírodní vědy, se jmény Descarta, Galilea a Newtona. Zákony mechaniky, které objevili, ovlivňují jejich pojetí světa. Vidí celek jako souhrn jednotlivých částí, jež je možné pomocí analytických postupů dokonale poznat, pochopit, vysoce přesně charakterizovat. Příroda, to je dokonalý mechanismus, jemuž vládnou zákony matematiky a mechaniky. Ve světě pevných těles, hvězdných soustav i člověkem zkonstruovaných strojů zákony mechaniky platí. Ale jejich aplikace ve světě živé hmoty, a tím více psychiky a společnosti, vede k nepřípustným zjednodušením (Horká, Hrdličková, 2000, s. 17 – 18).

1.5 Charakter globální podstaty světa

Podstata světa je již z principu své existence globální. Po dlouhá období historie to nebylo zřejmé, jelikož přírodní i sociální systémy mohly existovat izolovaně, bez vzájemného vlivu. V polovině devatenáctého století dosáhl počet obyvatel jedné miliardy a dopad lidstva na životní prostředí dramaticky vzrostl. Za posledních padesát let naši rodiče a prarodiče spotřebovali více přírodních zdrojů než všechny předchozí generace za několik tisíc let dohromady. Dnes má naše globální vesnice již téměř šest a půl miliardy obyvatel. Životní prostředí však nezatěžujeme proto, že je nás hodně, ale proto, že s přírodními zdroji zacházíme nezodpovědně (více v příručce Můžeš změnit svět, E. Laszlo, 2003).

Filozofickým základem u Pikea a Selbyho (1994) je systémové chápání světa. Nic nelze pochopit zcela izolovaně. „Systémová povaha světa velice připomíná pavučinu. Dotek v kterékoli části sítě může vyvolat hrozivé vibrace na jiném, často značně vzdáleném místě“ (Pike, Selby 1994, s. 22).“ Tato propojenost a globalita má svůj rozměr prostorový, časový a lidský (vnitřní).

1.5.1 Prostorová globalita

Neustále se zvyšuje propojení současného světa v nejrůznějších směrech a souvislostech. Například výbuch jaderné elektrárny v Černobylu v roce 1986 nebyl pouze problémem narušení životního prostředí radioaktivním mrakem, který se šířil bez ohledu na národní hranice. Byly ohroženy ovčí farmy v Cumbrii, stejně jako i životy lidí v severní Skandinávii. Nedílnou součástí celého problému se stala otázka porušení základních lidských práv všech, kterých se katastrofa dotkla. Roste dosah a počet jevů a lidí, jichž se globální vztahy dotýkají.

1.5.2 Časová globalita

Je potřeba si uvědomit, jak minulost určuje naši přítomnost a jaké důsledky může mít pro budoucnost naše dnešní chování. Rychlost, s jakou v dnešní době dochází k sociálním a technologickým změnám, znemožňuje některým jedincům se přizpůsobit. Další jejich fungování bude záležet na jejich schopnosti adaptace. Důležité je přemýšlet, co povede k pozitivní budoucnosti světa a člověka. Globální pojetí budoucnosti předpokládá:

- několik možných budoucností, zdůrazňuje její volbu, účast na ní, ovlivnitelnost jednotlivci nebo skupinou. Obecně řečeno máme před sebou možnost naprostého kolapsu, nebo možnost průlomu. Volba je na nás.
- upozorňuje na jedinečnost přítomnosti určující život budoucích generací
- potřeba lidské kontroly
- vychází z předcházení špatného, než učení se z katastrof
- lidská rozhodnutí formují budoucnost

Z jiného pohledu můžeme rozlišit dvě základní cesty. Cestu vnější (globální problémy, souvislosti atd.) a cestu vnitřní (já – můj osobnostní rozvoj, péče o duši). Ve spojení obou cest vzniká ucelený obraz „já ve světě“.

1.5.3 Lidský vnitřní rozměr globality

Uvědomění si světa souvisí úzce s uvědoměním si sebe samého. Není vnější cesty bez vnitřní. Povaha a stav globálně pojatého světa a povaha a bytí jednotlivce jsou vzájemné závislé. Proto pozitivní změny vnějšího systému, jsou přímo závislé na kvalitě lidského činitele. Toho je třeba v pozitivním směru v zájmu dosažení pozitivní budoucnosti zaktivizovat (ve smyslu jeho vnitřních schopností, přirozených potřeb, motivů, zájmů apod.). Jednou z možných cest je v této souvislosti i proces výchovy a vzdělání, který je pojatý v duchu koncepce globální výchovy a podle Horké a Hrdličkové (2000) naznačuje tendence od nezávislosti k vzájemnému propojení; od nadvlády nad přírodou k harmonickému soužití s ní i se sebou samým; od ocenění kvantity více ke kvalitě; od soutěže a snahy vyniknout k pomoci a spolupráci; od pojetí práce jako povinnosti, k pojetí práce jako

uspokojení,naplnění a přínosu sobě samému; od nadvlády organizace k vývoji jednotlivce v člena organizace.

1.6 Pedagogické principy koncepce globální výchovy

Globální výchova chce podle Horké a Hrdličkové (2000) obohatit a přiblížit více potřebám života a člověka již existující výchovné směry. Vychází z předpokladu, že současné systémy výchovy a vzdělání jsou zatíženy anachronismy, což s sebou přináší jejich dysfunkčnost.

Dnešní společenství přesahuje hranice zemí a národů, žijeme v globální vesnici, v níž dochází k vzájemným interakcím a jejíž jednotlivé části jsou na sobě závislé. Naše morálka musí zapadat do toho, co je dobré pro celé lidstvo.

Pro globální výchovu je podle Horké a Hrdličkové (2000) středem pozornosti dítě, student, člověk, jakožto nedílná součást světa. Člověk je v procesu výchovy vnitřně přirozeně tvořivá osobnost, s jedinečnými fyzickými, duševními, intelektuálními a emočními schopnostmi a potřebami. Disponuje neomezenou kapacitou učení. Jeho vývoj je postupné dosahování stavu nezávislosti, vytváření důvěry v sebe sama, přičemž jde o rozvoj všech jeho schopností skrze nejrůznější druhy poznávání a zkušeností napříč celým životem.

Konkrétně lze formulovat tyto výchozí základní principy globální výchovy (Education 2000. A Holistic Perspective):

1. Vzdělání pro rozvoj člověka s důrazem na všelidské hodnoty demokracie a humanity.
2. Respektování dítěte, studenta jako člověka a jeho individuality, úcta k němu, princip vzájemného učení a ovlivňování.
3. Ústřední úloha zkušenosti.
4. Systémové pojetí výchovy a vzdělání.
5. Nová role učitele a vzdělávacích institucí.
6. Svoboda výběru.
7. Vzdělání jako participace na demokracii.
8. Vzdělání pro globální občanství (světoobčanství).
9. Vzdělání pro uvědomělou péči o Zemi.
10. Duchovní rozměr ve výchově a vzdělání.

Autorky Horká a Hrdličková (2000) uvádí bližší charakteristiku principů globální výchovy, které objasňují jejich důležitost v rámci systému vzdělávání.

I. Princip vzdělání pro rozvoj člověka s důrazem na všelidské hodnoty demokracie a humanity

Humanistická koncepce výchovy věří, že vývoj člověka je důležitější než vývoj ekonomický, proto je zapotřebí aktualizovat hodnoty, jako je mír, harmonie, spolupráce, sounáležitost, čestnost, právo, rovnost, soucit, porozumění, láska. Člověk není jen pracovník nebo občan.

1. Systém je založen na potřebách dítěte.
2. Respekt k touze po vlastním úspěchu.
3. Vhodný dotaz je důležitější, než správná odpověď.
4. Tvořivost, láska a originalita je základem lidského i následného ekonomického rozvoje.

II. Princip respektování dítěte, studenta jako člověka a jeho individuality, úcta k němu, princip vzájemného učení a ovlivňování

Požadavek důkladného přehodnocení klasifikace, tradičního školského hodnocení úspěšnosti žáka. Uplatnění různých stylů učení, diferencovaných strategií a aktivit dle osobního potenciálu dítěte. Ve světě jsou známky a testy často nahrazeny individuálním hodnocením, „vnitřně vedení“ žáci.

1. Hlavní cíl je rozvoj nadání, inteligence a duševní stránky dítěte.
2. Rodiče a učitelé společně pomáhají dětem rozvíjet nadání, talent, duchovní kvality – poctivost, vcítění, respekt, toleranci, lásku.
3. Osnovy slouží k dosahování předem stanových relevantních cílů.
4. Hodnocení podporuje rozvoj inteligence, talentu, vloh a duchovních kvalit dítěte.

III. Princip ústřední úlohy zkušenosti

1. Učíme se činnostmi, praxí nikoli teoretickým výkladem.
2. Vyučování je založeno na komunikaci a zpětné vazbě, individuálních potřebách.
3. Důležitost práce s autentickými dokumenty a materiály. Tvořivé psaní je efektivnější než zaškrtávání v připravených testech a pracovních listech.

IV. Princip systémového pojetí výchovy a vzdělání

1. Celá komunita se podílí na rozvoji všech aspektů schopností dětí. V tomto procesu jsou si učitelé, rodiče a učící se partnery.
2. Všichni zúčastnění se podílejí na společném cíli – mnohostranném rozvoji osobnosti.

V. Princip nové role učitele a vzdělávacích institucí

1. Učitel je pomocníkem, který podněcuje a podporuje optimální rozvoj osobnosti každého jedince.

2. Učitel spolupracuje s rodiči a plně je respektuje.

3. Rodiče a učitelé jsou sami příkladem zvídavosti a zvou děti a mládež ke společné cestě za poznáním.

VI. Princip svobody výběru

1. Důležitost společného všeobecného vzdělání.

2. Při zachování společného všeobecného vzdělání možnost volby s ohledem na různost každého jedince.

3. Svoboda volby zvyšuje u žáků zodpovědnost za vlastní chování a rozvoj.

VII. Princip vzdělání jako participace na demokracii

1. Děti a mládež se učí demokratickému procesu jako jeho přímí účastníci.

2. Život v rodině, škole, ve třídě, v různých kolektivech, je spravován demokraticky na principu společného rozhodování.

VIII. Princip vzdělání pro globální občanství (světoobčanství)

1. Vyučování obsahuje multikulturní a interkulturní témata.

2. Zkoumání a sdílení vlastní rodové historie může vést k lásce ke všem ostatním lidem.

IX. Princip vzdělání pro uvědomělou péči o Zemi

1. Děti a mládež mají mnoho příležitostí ke komunikaci s přírodou při hrách, na vycházkách a výletech, při sportu, při studiu, prostřednictvím vědeckých přístrojů.

2. Přírodu propagují masmédia, různé druhy umění.

3. Je důležité, aby měl každý možnost přírodu pozorovat, naslouchat jí, přemýšlet o ní a o životě, chránit ji a zvelebovat.

X. Princip duchovního rozměru ve výchově a vzdělání

Nejdůležitější a nejcennější sférou člověka je jeho vnitřní život, duše. Absence duchovního rozměru vede k úpadku a zkáze lidstva.

1. V soužití s obcí se v dětech a mládeži rozvíjí sounáležitost, láska a porozumění pro potřeby druhých.

2. Je třeba vycházet z každodenní zkušenosti při výchově k empatii soucitu. (Horká, Hrdličková, 2000, s. 20 – 30)

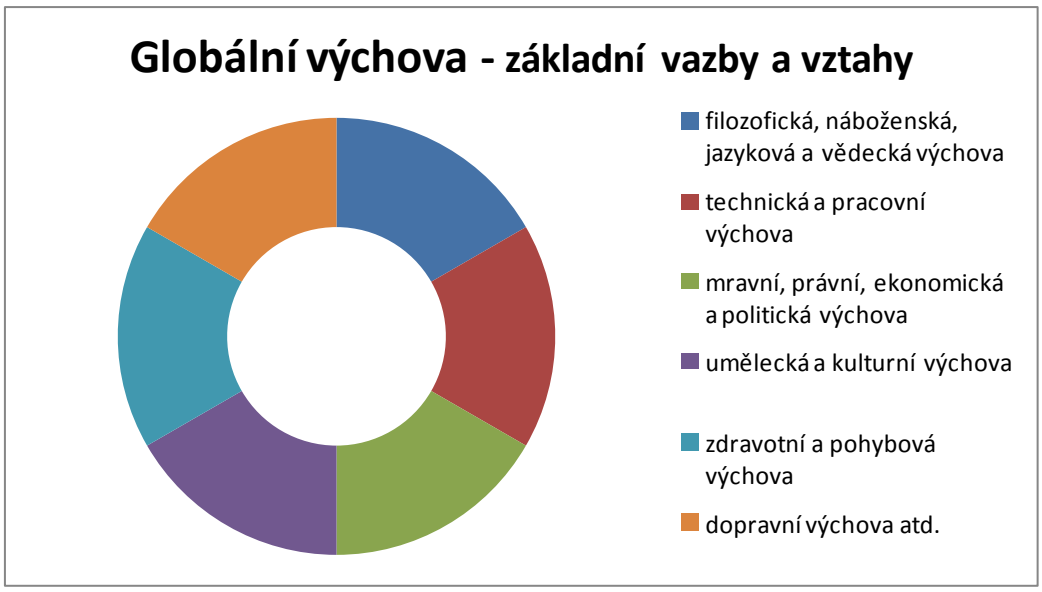
1.6.1 Ekologický aspekt globální výchovy

Globální výchova zdůrazňuje nezastupitelnost působení myšlenek ekologické výchovy ve všech jednotlivých oblastech vědomí člověka v procesu školní výchovy, tj. nejen v rovině kognitivní, ale hlavně hodnotící a činnostní a praktické. Je důležité rozumět:

- struktuře – vzájemně propojeným složkám životního prostředí
- životním podmínkám organismů a jejich adaptaci
- procesům, jež tvoří základ života
- vlivu prostředí na organismy
- vlivu člověka na prostředí
- významu legislativy, plánování, ekologické politiky, dobrovolných organizací
- ekologickým hodnotám
- etickým principům jednání a chování
- estetické hodnotě přírody a mít k ní úctu
- nutnosti šetrnosti, hospodárnosti, skromnosti, porozumění, přátelství (Horká, Hrdličková, 2000, s. 49 – 52)

1.7 Základní vazby a vztahy v obsahu globální výchovy

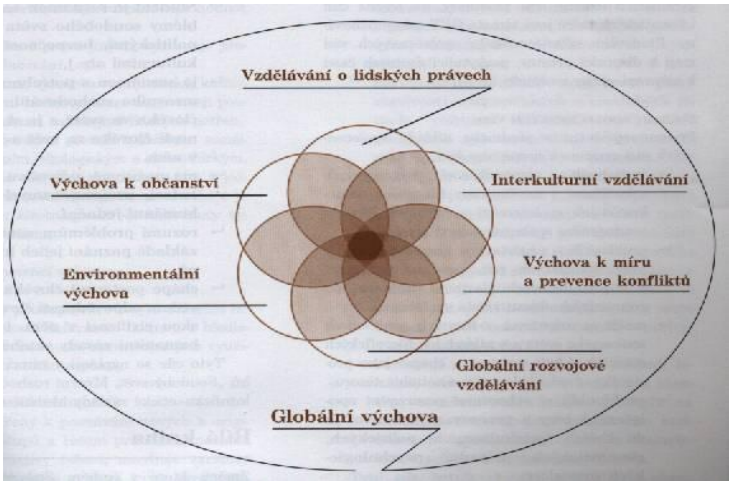
Obsah globální výchovy je úzce spojen s výchovou ekologickou, multikulturní a výchovou k lidským právům, míru a zdraví. Jedná se o výchovu k životu slučitelném s trvale udržitelným rozvojem v dimenzi ekologické, ekonomické, technologické a společenské (viz obr. č. 1).



- Rozvoj systémového myšlení, porozumění celostní povaze světa
- Rozvoj pracovních dovedností
- Duchovní rozměr vnímání světa, změna hodnotové orientace – důraz na všelidské hodnoty
- Cit pro soulad, harmonii, vyváženost
- Zdravý životní styl, zdravá výživa
- Různé znalosti a dovednosti pro každodenní život

Obrázek č. 1. Obsah globální výchovy – základní vazby a vztahy. Zdroj: Horká , 2000, s. 57 (upraveno)

Stejně jako autoři publikace Společný svět společnosti Člověk v tísni, také já vnímám globální výchovu jako zastřešující koncept zahrnující Globální rozvojové vzdělávání, Environmentální výchovu, Výchovu k občanství, Vzdělávání o lidských právech, Interkulturní vzdělávání a Výchovu k míru a prevenci konfliktů (viz obr. č. 2).



Obrázek č. 2: Globální výchova ve vztahu k dalším druhům vzdělávání. Zdroj: Společný svět, Člověk v tísni, 2004, s. 17

1.8 Cíle globální výchovy

Globální výchova podle Pika a Selbyho (1994) vychází ze systémového pojetí výchovy. Jedná se o cílevědomé rozvíjení uceleného, uvědomělého, tvůrčího vztahu jedince k sobě samému, k ostatním lidem, přírodě, ke světu:

- **Uvědomění si systému** – osvojení schopnosti myslet a jednat systémově. Pomocí systémového učení pochopit podstatu světa a získat holistické uchopení vlastních schopností a dovedností.
- **Uvědomění si pohledu** – pochopení a respektování vícepohledovosti na svět.
- **Uvědomění si sounáležitosti k planetě** – akceptování globálních podmínek a trendů v současném světě; pochopení pojmů spravedlnost, lidská práva a odpovědnost. Jejich používaní v globálním kontextu, orientovanost na budoucnost ve vztahu k planetě.
- **Vědomí zapojení a připravenosti** – rozhodnutí, která studenti přijmou, a skutky, které vykonají jako jednotlivec či skupina, mají zásluhu na globální přítomnosti a budoucnosti; osvojení schopností nutných k politickému a sociálnímu jednání vedoucímu k efektivní účasti na demokratickém rozhodovacím procesu na všech stupních.
- **Vědomí procesu** – učení a osobní rozvoj je nekonečná cesta bez určitého konečného bodu. Nové pohledy jsou oživením, jsou však i riskantní.

Globální učení se snaží ovlivnit negativní vývoj naší planety a jeho cílem je zároveň i všestranně rozvinutá osobnost dítěte.

2 Globální výchova v primární škole

2.1 Cíle základního vzdělávání

Témata globální výchovy lze v podstatě uplatňovat ve všech vzdělávacích oblastech RVP ZV (RVP ZV VÚP Praha 2007). V závorkách uvádím několik témat podle vzdělávacích oblastí pro první stupeň:

- Jazyk a jazyková komunikace (Kulturní rozmanitosti, Migrace)
- Matematika a její aplikace (Přírodní zdroje, Rozvojová spolupráce, Migrace)
- Informační a komunikační technologie (Ekonomická globalizace)
- Člověk a jeho svět (Přírodní zdroje)

- Člověk a společnost (Dětská práva, Rozvojová spolupráce, Migrace, ekonomická globalizace)
- Člověk a příroda (Přírodní zdroje, Rozvojová spolupráce)
- Umění a kultura (Kulturní rozmanitosti, Migrace)
- Člověk a zdraví (Přírodní zdroje, Ekonomická globalizace)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Současná strategie vzdělávání, jakou RVP zastupuje, musí reflektovat stávající problémy světa. Tomu odpovídají průřezová témata, která většinou netvoří samostatné předměty, ale měla by být integrována do jednotlivých vzdělávacích oblastí (předmětů). Povinností každé základní školy na obou stupních je věnovat se všem průřezovým tématům.

Představení průřezových témat shledávám za zásadní ve vztahu ke konceptu globální výchovy. Od roku 2005 jsou průřezová témata povinnou součástí školních vzdělávacích programů na základních školách. Průřezová témata dávají školám možnost, jak zapojit do výuky aktuální témata současného světa, jako je například role médií ve světě, globální problémy lidstva apod. Od září roku 2009 se průřezová témata staly součástí výuky i na gymnáziích a středních školách.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena následující průřezová témata (RVP ZVVÚP Praha 2007: s. 89). U průřezových témat uvádím několik možností vhodných k uplatnění globální výchovy na prvním stupni:

1. Osobnostní a sociální výchova
   Aktivity v publikaci Globální výchova, 1994, autoři Pike a Selby, např. Strom přátelství, Kruh důvěry, Slunečnice a jiné.

2. Výchova demokratického občana
   Projekt Občan, garantovaný sdružením SVOD – Sdružení pro výchovu k občanství a demokracii.

3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
   Publikace Cvičení a hry pro globální výchovu 2, 2009, autoři Pike a Selby, cvičení v kapitole Ekonomika, rozvoj a globální spravedlnost, např. Čeho si cením, Rozdělení potravin ve světě, Potřebujeme a chceme a jiné.

4. Multikulturní výchova
   Metodický manuál La Ngonpo vydaný Multikulturním centrem Praha ve spolupráci s NaZemi – společností pro fair trade; publikace společnosti META Jaká je škola u mě doma.

5. Environmentální výchova
   Projekt Živá voda, Matka Země, Les ve škole, mezinárodně koordinovaný projekt GLOBE – vše řízeno Střediskem ekologické výchovy TEREZA; projekty Škola pro udržitelný rozvoj, Týden pro udržitelný život - vedeny střediskem ekologické výchovy SEVER; manuál Bohouš a Dáša proti chudobě, Bohouš a Dáša: šance pro

rozvoj - vydané sdružením Člověk v tísni; publikace Cvičení a hry pro globální výchovu 1, 2009, autoři Pike a Selby, cvičení v kapitole Životní prostředí a trvale udržitelný rozvoj, např. Procházky pro pět smyslů, Recyklační běh, Plody lesa a jiné.

6. Mediální výchova
   Publikace Cvičení a hry pro globální výchovu 2, 2009, autoři Pike a Selby, cvičení v kapitole Média, např. Široké nebo úzké publikum?, Mapování médií, Protichůdné zprávy, Rozbor televizních reklam a jiné.

Malířová (2012) uvádí, že globální rozvojové vzdělávání vyzdvihuje a spojuje tři učení: učení o okolním světě, o sobě samém a o vzájemné propojenosti věcí. Žáci se učí objevovat doposud nepoznané vazby a možnosti, do jaké míry mohou věci sami ovlivňovat. Logickou součástí je hledání ekonomických, sociálních a politických souvislostí, hledání toho, co nás spojuje s blízkým i vzdáleným světem.

Zdůrazňuje, že v kontextu českého vzdělávání je globálnímu rozměru dán prostor v průřezových tématech, zejména ve Výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Environmentální výchově a Multikulturní výchově.

2.2 Cíle výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech

RVP ZV jej charakterizuje jako téma, které ve vzdělávání zdůrazňuje evropskou dimenzi, která podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění a jako princip prostupuje celým základním vzděláváním.

K přínosu tématu k rozvoji osobnosti žáka uvádí:

- rozvíjí a integruje základní vědomosti potřebné pro porozumění sociálním a kulturním odlišnostem mezi národy
- prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech
- prohlubuje základní vědomosti nezbytné pro pochopení struktury a funkcí mezinárodních a nevládních organizací, jejich vlivu na řešení globálních i lokálních problémů v oblasti humanitární, politické, sociální, ekonomické, kulturní a dodržování lidských práv
- rozvíjí schopnost srovnávat projevy kultury v evropském a globálním kontextu, nacházet společné znaky a odlišnosti a hodnotit je v širších souvislostech
- rozšiřuje a prohlubuje dovednosti potřebné pro orientaci v evropském prostředí, seberealizaci a řešení reálných situací v otevřeném evropském prostoru
- prohlubuje vědomosti potřebné k pochopení souvislostí evropských kořenů a kontinuity evropského vývoje a podstaty evropského integračního procesu

- vede k pochopení významu společných politik a institucí Evropské unie; seznamuje s dopadem jejich činnosti na osobní i občanský život jednotlivce i s možnostmi jejich zpětného ovlivňování a využívání
- vede k poznání a pochopení života a díla významných Evropanů a iniciuje zájem žáků o osobnostní vzory
- rozvíjí schopnost racionálně uvažovat, projevovat a korigovat emocionální zaujetí v situacích motivujících k setkávání, srovnávání a hledání společných evropských perspektiv

V oblasti postojů a hodnot uvádí:

- pomáhá překonávat stereotypy a předsudky
- obohacuje pohledy žáka na sebe sama z hlediska otevřených životních perspektiv rozšířených o možnosti volby v evropské a mezinárodní dimenzi
- kultivuje postoje k Evropě jako širší vlasti a ke světu jako globálnímu prostředí života
- utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti
- podporuje pozitivní postoje k tradičním evropským hodnotám
- upevňuje osvojování vzorců chování evropského občana a smysl pro zodpovědnost

Tematické okruhy průřezového tématu podněcují zájem žáků o Evropu a svět a zprostředkovávají jim poznání Evropy a světa jako uspořádaného prostředí, měnícího se v čase, v němž se lidé setkávají, společně řeší problémy a utvářejí svůj život. Prostřednictvím tematických okruhů si žáci zpřesňují obraz Evropy, uvědomují si souvislosti řešení běžných situací občana s globálními problémy a možnosti utváření své vlastní životní perspektivy v evropském a globálním prostoru.

Podrobnější obsah průřezového tématu (RVP ZV VÚP Praha 2007: s. 95 - 97): Evropa a svět nás zajímá - rodinné příběhy, zážitky a zkušenosti z Evropy a světa; místa, události a artefakty v blízkém okolí mající vztah k Evropě a světu; naši sousedé v Evropě; život dětí v jiných zemích; lidová slovesnost, zvyky a tradice národů Evropy; Objevujeme Evropu a svět - naše vlast a Evropa; evropské krajiny; Evropa a svět; mezinárodní setkávání; státní a evropské symboly; Den Evropy; život Evropanů a styl života v evropských rodinách; životní styl a vzdělávání mladých Evropanů a Jsme Evropané - kořeny a zdroje evropské civilizace; klíčové mezníky evropské historie; Evropská integrace; instituce Evropské unie a jejich fungování; čtyři svobody a jejich dopad na život jedince; co Evropu spojuje a co ji rozděluje; mezinárodní organizace a jejich přispění k řešení problémů dětí a mládeže.

Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách

Výzkumný ústav pedagogický vydal v roce 2011 publikaci Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách, která, dle mého názoru, více koresponduje se současným pojetím globální výchovy, jak je uvedeno v úvodu Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, strana 34 - 35: „**Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se svým pojetím a obsahem zaměřuje na aktuální dění a změny ve světě i jeho jednotlivých částech, zejména s ohledem na propojenost dnešního světa, kdy události probíhající na určitém místě mají dopad na dění jinde ve světě.**

Vzhledem k současnému vývoji světa je nutné porozumět procesům ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním i kulturním, které ovlivňují naše životy. Je potřebné zabývat se v souvislostech stále více otázkami nerovnosti ve světě, globálními problémy, vztahem mezi vyspělými a rozvojovými zeměmi.

Proto je důležité, aby se žáci již na 1. stupni postupně učili vnímat provázanost současného světa a uvědomovali si souvislosti a podmíněnost dění v místě, kde žijí, s událostmi celosvětovými. To neznamená, že by evropský kontext ve vnímání současných událostí a jevů měl „vymizet“, ale je důležité, aby děje a události každodenního života byly od samého začátku žákům přibližovány komplexně, v propojení od úrovně místní, národní a makroregionální (např. v rámci evropského regionu) až po úroveň celosvětovou. Důležitými tématy jsou nejen témata věnující se globalizaci a globálním problémům, ale i problematika lidských práv a rovných příležitostí, humanitární pomoci a rozvojové spolupráce, prevence a řešení konfliktů.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech musí neustále reagovat na stále rychleji se měnící svět, a proto je zapotřebí tyto změny učitelům přiblížit. Je přirozené, že díky dynamickému vývoji celosvětových událostí některá z témat, která jsou uváděna v RVP ZV, již nejsou středem pozornosti. Proto je vhodné na úrovni metodické podpory, která může reagovat na změny pružněji, stávající témata rozšířit a aktualizovat. Z tohoto důvodu jsou za názvy stávajících tematických okruhů uváděny názvy, které lépe odrážejí současný posun směrem ke globálnímu rozměru a zároveň nevynechávají témata, která jsou i nadále aktuální a nosná.

Za názvem tematického okruhu *Evropa a svět nás zajímá*, je uveden název *Svět nás zajímá*, protože lépe vyjadřuje skutečnost, že je zapotřebí „neulpět“ pouze na evropské úrovni, ale zabývat se otázkami, které evropský rozměr přesahují. Jedná se především o to, aby žáci témata „prozkoumávali“, zjišťovali nové informace a dál s nimi pracovali. Podobně je tomu i u názvu tematického okruhu *Objevujeme Evropu a svět*, za kterým je uveden název *Objevujeme svět*, protože pozornost je zaměřena na porozumění jevům a událostem současného světa jako celku.

Za názvem tematického okruhu Jsme Evropané je uveden název *Žijeme ve společném světě*, protože se tento tematický okruh zaměřuje především na formování postojů a hodnot žáků a jejich chování a jednání v konkrétních situacích či reakcích na konkrétní události, byť zprostředkované médii, které přesahují evropský rozměr.

Na 1. stupni je nejvíce provázáno se vzdělávací oblastí *Člověk a jeho svět*, kdy obohacuje zkušenosti žáka z jeho nejbližšího prostředí právě o „přesah“ do globálního rozměru světa a života. Lze jej však začlenit i do dalších vzdělávacích oblastí.

Doporučené očekávané výstupy napomáhají tomu, aby školy postupně integrovaly globální dimenzi či globální perspektivy do výuky napříč vzdělávacími obory, a to již od 1. stupně, a dále ji pak systematicky rozvíjely.“ (VÚP Praha 2011, s. 34 – 35)

2.3 Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 - 2015

Česká republika se po vstupu do Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD) a do Evropské unie stala dárcovskou zemí a zavázala se k pomoci rozvojovým zemím a ke globálnímu snižování chudoby.

V České republice neexistuje koordinace aktivit či centrální instituce věnující se globálnímu rozvojovému vzdělávání. Hlavním koordinátorem a donorem je Ministerstvo zahraničních věcí České republiky (dále jen MZV ČR) a v poslední době i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR). Hlavními realizátory projektů jsou nestátní neziskové organizace (dále jen NNO).

V publikaci „Zpráva o globálním rozvojovém vzdělávání v České republice v letech 2008 – 2010“ je uvedeno, že „v tomto období bylo hlavním gestorem projektů GRV MZV ČR, konkrétně prostřednictvím Odboru rozvojové spolupráce a humanitární pomoci a každoročního dotačního výběrového řízení v oblasti rozvojového vzdělávání a osvěty. Mimo to se postupně zvyšuje podíl projektů GRV financovaných ze zahraničních zdrojů, především z Evropské komise (Nádvorník 2010, s. 3).“

Ministerstvo zahraničních věcí, které je hlavním koordinátorem zahraniční rozvojové spolupráce a humanitární pomoci do zahraničí, iniciovalo vznik Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání (GRV). Národní strategie GRV pro období 2011 - 2015 byla vytvořena skupinou přizvaných odborníků ve spolupráci s MŠMT a na základě doporučení mezinárodních organizací.

Velkou zásluhu na tom, že globální a rozvojová témata začala po roce 2000 pronikat do českých škol, dosud měly především nevládní humanitární a rozvojové organizace, které využívají svých zahraničních zkušeností k tomu, aby připravily aktuální podklady a učební materiály, vhodné pro přímé zařazení do výuky.

Součástí rámcových vzdělávacích programů jsou tzv. průřezová témata, z nichž některá reflektují **cíle**, **témata** a **principy** GRV. GRV se tématy a využívanými metodami částečně překrývá s interkulturním vzděláváním, environmentální výchovou k lidským právům, výchovou k občanství a dalšími oblastmi vzdělávání.

Cíle GRV:
- **výchova k hodnotám** – respekt k sobě samému a k druhým, smysl pro společenskou zodpovědnost, smysl pro sounáležitost a aktivní přístup k učení sebe sama a druhých;

- **rozvoj myšlenek a znalostí** týkajících se technologických změn, nerovností v životních podmínkách obyvatel světa, demokracie, vlády a občanství atd.;
- **rozvoj klíčových schopností a znalostí** - komunikační, sociální, občanské, pracovní, kompetence k řešení problémů a kompetence učit se;
- **zajištění tvůrčích příležitostí a aktivity v průběhu vzdělávacího procesu** - individuální a společné práce, sdílení odpovědnosti za výsledky učení, spoluúčast na vzdělávacím procesu.

Obecné cíle GRV:

Hlavním cílem globálního rozvojového vzdělávání formulovaného v Národní strategii GRV pro období 2011 – 2015, s. 10 – 11 je, aby lidé přijali svůj díl odpovědnosti za situaci ve světě, což vyžaduje, aby:

1) získali všeobecný přehled o propojenosti současného světa a globálních problémech lidstva, zejména pak o problematice vztahu vyspělých zemí a zemí rozvojových ve všech jeho historických, ekonomických a politických souvislostech;
2) měli základní vědomosti o hlavních problémech rozvojového světa (chudoba, politická nestabilita, populační růst, hlad, špatný zdravotní stav, negramotnost, nedostatečný přístup k pitné vodě, jejich příčinách a možných způsobech řešení;
3) si uvědomovali souvislost mezi chováním a životním stylem lidí z vyspělých zemí (konzum a nadbytečná spotřeba, nevyvážené obchodní vztahy, ekonomické a environmentální vykořisťování, vývoz zbraní) a problémy lidí ze zemí chudých;
4) si rozvíjeli vědomí globální zodpovědnosti, kulturní, etnické a náboženské tolerance a solidarity s problémy jiných, byť vzdálených lidí;
5) získali podrobnější vědomosti o činnosti institucí zabývajících se problematikou rozvojové spolupráce a rozvojových zemí (vládní pomoc, OSN a jeho agentury, církevní charitativní organizace, nevládní organizace);
6) získali motivaci pro vlastní spoluúčast při řešení uvedených problémů a pomoc lidem z rozvojových zemí, ať už činností v nevládních organizacích, ve vlastním budoucím povolání či v každodenním životě.

Je proto důležité, aby děti, žáci a studenti všech druhů a typů škol, pedagogové i všichni ostatní občané přijali následující postoje a hodnoty, osvojili si uvedené dovednosti a získali tyto znalosti:

Postoje a hodnoty

- přijmout zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žiji
- být motivován/a k aktivní účasti na řešení místních problémů a přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích, ze kterých neplynou přímé výhody
- být si vědom/a výhod spolupráce s ostatními pro řešení uvedených problémů
- respektovat odlišné názory a pohledy na svět
- být solidární s lidmi v tíživé situaci

Dovednosti

- využívat nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě

- vymezit problém, analyzovat ho, hledat různá řešení, vybrat nejvhodnější řešení a využívat při něm vlastních zkušeností i zkušeností ostatních
- odhadnout své schopnosti a hledat možnosti, jak je využít při řešení problémů
- efektivně spolupracovat s ostatními
- na základě informací si vytvořit vlastní názor a uvést pro něj argumenty
- přijmout názor ostatních a korigovat svůj původní názor
- využívat empatie při poznávání situace ostatních
- myslet systémově a hledat souvislosti

Znalosti

- znát příčiny a důsledky nejdůležitějších globálních problémů
- vědět, co podporuje udržitelný lidský rozvoj a co mu brání
- srovnávat různá chápání konceptů – rozvoj, lidská práva, globalizace
- porozumět situacím lidí žijících v těžkých životních podmínkách a znát různé příčiny a důsledky těchto situací
- být si vědom/a rozdílů v ekonomické a sociální situaci lidí na světě, znát různé pohledy na příčiny a důsledky tohoto stavu
- chápat vzájemnou propojenost různých oblastí světa a různých dimenzí rozvoje
- znát hlavní důvody a způsoby realizace rozvojové spolupráce a vědět o svých možnostech podílet se aktivně na rozvoji na lokální i globální úrovni

Témata GRV:

Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa

- ekonomická globalizace včetně světového obchodu a etického spotřebitelství
- kulturní, sociální a politická globalizace
- migrace ve světě
- mezinárodní instituce

Lidská práva

- základní lidská práva
- dětská práva a práva seniorů

- diskriminace a xenofobie
- demokracie a dobré vládnutí
- rovnost mužů a žen

Globální problémy

- chudoba a nerovnost
- nízká míra vzdělanosti
- zdravotní problémy
- podvýživa a hlad
- nedostatek nezávadné vody
- životní prostředí
- populační růst
- konflikty a násilí

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce

- rozvoj, jeho pojetí a kulturní podmíněnost
- rozvojové cíle tisíciletí
- historie, motivy, principy humanitární pomoci a rozvojové spolupráce
- aktéři mezinárodní humanitární pomoci a rozvojové spolupráce
- aktivity České republiky a EU v oblasti humanitární pomoci a rozvojové spolupráce

Principy GRV:

- **globální zodpovědnost** – zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žijeme,
- **participace** – účast na řešení problémů a konfliktů,
- **partnerství** – spolupráce a rovnocenné partnerství mezi aktéry, státními i nestátními
- **solidarita** – solidarita s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a ochota jim pomoci,
- **vzájemná propojenost** - vnímání současného světa jako celku a hledání souvislostí mezi místním, regionálním i celosvětovým děním,
- **otevřenost a kritické myšlení** - otevřený a kritický přístup k informacím a názorům, schopnost morálního úsudku a rozhodnutí na základě informovaného postoje,

- **sociální spravedlnost** – aktivní podpora dodržování lidských práv a prosazování rovných příležitostí pro všechny,
- **udržitelný rozvoj** – přizpůsobení životního stylu potřebě zachování a zlepšení kvality životního prostředí pro příští generace.

2.4 Vývojové předpoklady dětí v primární škole (1. – 5. ročník) ke globální odpovědnosti

Podle Fountain (1994), se děti již od raného věku setkávají s globálními problémy, a dokonce jsou schopné si na ně vytvářet vlastní názory, pakliže vidí, že se jimi zabývají i lidé kolem nich. Děti snadno přebírají a napodobují postoje a názory osob, které mají kolem sebe, jak kladné, tak i záporné. Děti by měly pochopit, že svět kolem sebe mohou ovlivňovat, a že za budoucí tvář světa také zodpovídají. K tomuto postoji je vede a vychovává právě globální výchova. Fountain dále na základě svých zkušeností potvrzuje, že i malé děti mohou chápat základy pojmů, jako je např. právo, zdroje surovin, světové problémy a souvislosti mezi nimi.

Děti ve školkách a školách (Fountain, 1994, s. 12 - 13):

- komolí svá jména třeba ve spojení s různými národnostmi a rasami (zaujatost)
- vyřazují jiné ze hry kvůli různým konfliktům i z neznámých důvodů (diskriminace)
- pracují s různými materiály (čerpání a distribuce zdrojů)
- poznají a protestují, když pravidla nejsou spravedlivá (lidská práva)
- bojují mezi sebou (mír konflikt)
- objeví, že spoluprací a společným řešením mohou dokázat více (spolupráce a vzájemné vztahy)
- dokážou se dohodnout v případě problematické situace (perspektivní shoda kompromis)
- poznají, že někteří dospělí ve škole mohou rozhodovat více než druzí nebo že starší spolužáci mohou dělat věci, které oni nesmějí (uvědomění si řádu světa, v tomto případě řádu školy)
- shledávají, že mohou ovlivňovat aktivity, ve kterých se účastní (uvědomění si možnosti výběru a akce).

Oproti předškolnímu dítěti, jehož myšlení je zvláštní egocentričností či magičností, nabývá myšlení školáka vyspělejší podoby, dostává se na úroveň konkrétních logických operací. Pro dítě je nástup do školy velkou změnou. Musí se osamostatnit, přijmout odpovědnost za vlastní jednání a jeho následky, přestat vnímat sebe sama jako střed všeho dění. Výuka se soustřeďuje na chápání souvislostí a vztahů.

Děti raného školního věku dokážou získat informace potřebné pro řešení úkolu, soustředit se na detaily a na jejich vzájemné vztahy. Metoda pokusu a omylu je často nahrazována hledáním principu úlohy. Důležité je učení nápodobou. Mohou být zadávány úlohy vyžadující divergentní myšlení. Převažuje závislost na autoritě. Většina pedagogů a psychologů přikládá učení značný význam pro rozvoj morálního usuzování a jednání.

V tomto ohledu se osvědčily kooperativní metody, metody stimulační, hraní rolí, diskuse nad příběhem s morálním obsahem. Přesvědčovací a vysvětlovací metody mají nepatrný význam. Důležité role pro socializaci dítěte je jednak jeho podřízená role žáka, jednak souřadná role spolužáka. Učí se dovednostem sociální interakce, spolupráce, solidarity, sebeovládání, komunikace (význam skupinových projektů). Učí se vnímat potřeby svých spolužáků i ostatních lidí (aktivizující metody a specifické organizační formy vyučování – skupinová práce, práce ve dvojicích, dialogické, situační, inscenační metody a didaktické hry). Škola umožňuje zažití norem a hodnot užší společnosti a výchovu formou společenské participace a patřičného společenského chování (Stará, 2004). Učitel dbá na to, aby v dítěti posiloval snaživou pracovitost a eliminoval nebezpečí pocitu méněcennosti v situacích zadávání úkolů, hodnocení i jeho sebeprezentace. Sebeprezentace je důležitá pro vývoj bohatého projevu, způsobilosti chovat se mezi lidmi kultivovaně, přirozeně a důstojně. (Helus, 2009)

Dítě středního školního věku (cca 9 – 11 let) uvažuje realisticky. Skutečnost obvykle posuzuje z více hledisek, koordinuje své poznatky. Chápe různé role člověka ve společnosti, potřeby druhých lidí a je lépe schopno reflektovat své chování a i chování druhých. Touží prozkoumat svět, mít ve všem jasno. Škola může výrazně dítěti pomoci v poznávání světa. V oblasti globální výchovy mohou být položeny základy chápání současných celosvětových podmínek, trendů a směrů vývoje a toho, jak se vzájemně ovlivňují, poznání a porozumění kultuře vlastní společnosti i kulturám jiných geografických a etnických společenství.

Děti středního školního věku jsou schopny divergentního myšlení, globální výchova se může v tomto směru soustředit na rozvoj dovedností získávat a posuzovat informace, rozhodovat se a volit na základě systematického rozmýšlení, hodnotit výsledky práce sebe sama i druhých, hodnotit kvalitu informací atd. morální usuzování se stává samostatnějším a přestává být tolik závislé na autoritě. Děti jsou schopny spolupracovat, uplatňovat princip spravedlnosti, důležití jsou pro ně vrstevníci. Pro jejich kladné sebehodnocení je důležitý nejen úspěch ve škole, ale také mezi dětmi. Dětská skupina pomáhá rozvoji poznávacích procesů, dítě se učí při konfrontaci s názory spolužáka, jeho pohled mu může být bližší a srozumitelnější. Důležitá je proto organizace vyučování do skupin, podpora a rozvoj prosociálních projevů žáků systematickými programy, vrstevnické pomáhání těm členům třídy, kteří mají problémy, význam integrace postižených jedinců, výchova formou společenské participace (Stará, 2004). Raný, a hlavně střední školní věk může být pro globální výchovu rozhodující.

Úloha primární školy v globální výchově je zdůrazňována v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015. V plánu je mimo jiné uvedeno zapracování cílů, principů a témat globálního rozvojového vzdělávání do všech kurikulárních dokumentů. V rámci revize Rámcových vzdělávacích programů pro předškolní, základní

a střední vzdělávání bude prověřeno jejich začlenění do průřezových témat a do vzdělávacích oblastí (např. Dítě a společnost, Dítě a svět, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda), vzdělávacích oborů či předmětů souvisejících s tématy GRV (např. Člověk a jeho svět, Výchova k občanství, Občanský a společenskovědní základ, Biologie, Zeměpis, Dějepis apod.).

3 Sebepojetí a identita dítěte

Sebevědomí není totéž, co domýšlivost. Je samozřejmé, že v dětech nemůžeme pěstovat pýchu a domýšlivé mínění o své osobě, ale z uvědomění si toho, že na člověku záleží lidem, které má rád, kteří jsou za něj zodpovědní nebo s nimiž pracuje. Zdravě sebevědomý člověk nečeká se strachem, až ho ostatní přistihnou při chybě, ale počíná si tak, jak se svými schopnostmi nejlépe dokáže. Zdravé sebevědomí vyplývá z vědomí, že pochopení, které člověk poskytuje druhým, by měl poskytnout i sobě samotnému (Sedláčková, 2009).

Podobně smýšlí i Helus (2009), když hovoří o základech našeho já/sebepojetí, které se vytvářejí v raném dětství na mechanismu sociálního zrcadla – všímám si, co si o mně myslí druzí. Malé dítě, kterému jeho rodiče zrcadlí svými reakcemi, jak je hezké či ošklivé, nadané či omezené, přejímá bez odporu tento obraz za základ svého **sebepojetí**, poněvadž si ještě nevytvořilo poznatkový základ, z něhož by mu mohlo oponovat. Sdělení sociálního zrcadla má tedy velký vliv na naše sebepojetí a skrze ně i na naše rozhodování a na to, jak mobilizujeme své síly či naopak rezignujeme. Postupně usilujeme být na pohledu druhých nezávislí; klademe si otázky, jakými jsme doopravdy, respektive co dělat, abychom byli tím, kým jsme doopravdy. To je víceméně životní úkol.

Zájmy a potřeby dítěte mladšího školního věku (např. potřeba pohybu, poznání, citové odezvy, sebeuplatnění) jsou nejčastějšími motivy jednání dětí. Pro další zdravý rozvoj dítěte jsou velmi významné **kladné citové vztahy** (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008).

Jak uvádí N. Pelcová (2009), jde o to, vybudovat v dítěti opěrný systém hodnot, které mu umožní pěstovat vlastní identitu – osobní, morální, kulturní, národní, ale neuzavírat se v ní.

„Sebepoznání je pečování o duši. Jen ten, který je schopen poznat vlastní Selbst, může tolerovat Selbst toho druhého. Zákony nás nezachrání, není to věc parlamentů…Starost o duši je tedy podmínkou, bez které není možno založit dobré vztahy mezi lidmi různých kultur v našem společně sdíleném světě, jenž jest jen jeden. Proto jsem přesvědčena, že stačí být věrna tomu, co Evropu duchovně vytvořilo, být věrna jejímu počátku, tj. ideji Dobra, které stejně jako Slunce svítící na všechny… zkrátka pro všechny lidi bez rozdílu (Hogenová, 2009, s. 30 - 31).“

James Dobson (1994), uvádí ve své knize Být sám sebou názor, že celé dětství je přípravou na dospívání a rodiče mají pouhých deset let na to, aby položili základy hodnotám a postojům, které jejich dětem pomohou vyrovnat se s budoucími tlaky a problémy dospělosti. Proto je důležité, aby své děti seznamovali s významem vědomí vlastní hodnoty a jeho zachování. Tento učební proces by měl začít už v mateřské škole, ne-li dříve, např. když se

dítě setká s někým, kdo se stydí s ním promluvit, můžete říci: „Proč myslíš, že se David stydí říci ti, co cítí? Nemyslíš, že mu chybí sebedůvěra?“ (Slova *sebedůvěra* používejte často jako určitý druh odvahy a víry v sebe sama.) Takto dítěti pomůžete „naladit se“ na pocity druhých, ale také ho budete učit chápat jeho *vlastní* pocity nedostatečnosti. J. Dobson také zmiňuje, „každý z nás má neuvěřitelnou hodnotu, protože jsme dílem Stvořitele, který má pro náš život konkrétní plán (Dobson, 1994, s. 171).“

Podle Čechové, Mellanové a Kučerové (2004), postoj jedince k sobě zahrnuje.

- Sebepoznání: poznání svých vlastností, výsledků ve škole, jednání s druhými lidmi, jaký k nim máme vztah.
- Sebehodnocení: pokud se nám věci trvale daří a jsme považováni za schopné, prožíváme radost, vytváříme si kladné sebehodnocení. Trvalé nezdary jsou provázeny negativními emocemi, nejistotou, strachem, vedou k nízkému sebehodnocení.
- Volní složka: kladné sebehodnocení nám pomáhá zdolávat snadněji překážky na cestě k cíli, vytrvat, dokončit práci. Nejistota a strach nám mohou znemožnit dosažení stanoveného cíle.

Helus (2009) rozlišuje čtyři základní složky sebepojetí:

- Sebepoznání: chceme vědět, co dokážeme, jak vypadáme, co si o nás myslí druzí, jací jsme doopravdy.
- Sebecit: naše sebepoznání není zpravidla citově neutrální, máme se rádi, vážíme si sami sebe, anebo také naopak, stydíme se za sebe, nenávidíme se apod.
- Sebehodnocení: vyslovujeme sami o sobě soudy, porovnáváme své současné výkony a vlastnosti s minulostí nebo s ostatními lidmi a vyvozujeme hodnotící závěry o sobě.
- Seberealizace: usilujeme o svůj vývoj, zdokonalení – stáváme se takovými, jakými bychom chtěli být.

„Se svým sebepojetím se nerodíme; původně vzniká a vyvíjí se na základě pohledu druhých lidí na nás. To, jak na nás reagují, co nám dávají najevo, tvoří v období dětství stavební kameny našeho vlastního sebepojetí (Helus, 2009, s. 183).“

Postupně usilujeme být na pohledu druhých (na sociálním zrcadle) nezávislí. Rozvinout se jako osobnost znamená klást si otázky po vlastní identitě a hledat na ně odpověď.

Zdravý pocit sebedůvěry je velmi důležitý pro schopnost navazovat přátelství s ostatními dětmi. S. Fountain (1994) uvádí definice, které popsali učitelé jako charakteristické projevy v chování u dětí, které mají o sobě pozitivní mínění. Jedná se o:

- schopnost odhadnou realisticky jak možnosti, tak slabé stránky ve vlastní práci
- schopnost poznat cenu ostatních a nabídnout spolužákům pomoc a povzbuzení

- schopnost přijmout konstruktivní kritiku a námět, aniž by to u nich vyvolalo přehnanou defenzivu
- schopnost spolupracovat ve skupině, přijímat příspěvky všech členů bez potřeby dominovat nebo vnucovat své nápady ostatním
- schopnost rozumně a kladně reagovat v konfliktních situacích bez používání fyzické nebo slovní agresivity.

Učitel může v dětech vědomí vlastní hodnoty podpořit např. hrami orientovanými na uvědomění si svých silných stránek.

Uvádím příklady her z knih Hry pro posílení psychické odolnosti (Portmannová, 1999) a z Místa na slunci (Fountain, 1994).

Příklad 1

Já jsem silná Slávka

Děti sedí v kruhu a po řadě se představují se svými silnými stránkami. Řeknou své jméno a k tomu nějakou „silnou" vlastnost: „Já jsem obětavá Markéta." „Já jsem rychlý Jarda."Hra se ztíží, když před vlastním jménem musíme zopakovat všechna jména, která už zazněla, například: „To je obětavá Markéta, to je rychlý Jarda a já jsem veselý Jirka." Hra je ještě těžší, když „silná" vlastnost musí začínat na stejné písmeno jako křestní jméno: „To je moudrá Markéta, to je vytrvalý Vojta a já jsem silná Slávka."

Příklad 2

Pohlazení

Děti ve skupinkách po šesti až osmi členech sedí v kroužku. Všichni napíší na dolní okraj papíru své jméno. Poté předají papír sousedovi po pravé ruce. Každý účastník má teď papír s cizím jménem. Nahoru na papír každý napíše něco kladného o tom, jehož jméno je dole napsáno. Potom papír přehne, aby napsaná řádka byla zakrytá, papír předá dál doprava a postup se opakuje. Když dostanou původní majitelé papíry zpět, rozbalí je a potichu si je přečtou. Potom postupně každý čte nahlas, co je na jeho listě, a každou řádku začne slovem: „Jsem…". Dětem musíme poskytnout dost času na důkladnou diskusi o tom, jak na ně tato hra působila a proč. Děti si často listy schovávají a opatrují je jako poklad.

Příklad 3

Hromadné rozhovory

Děti se deset až patnáct minut procházejí po místnosti a získávají informace o ostatních, například co mají a nemají spolužáci rádi, jaké mají záliby, jaká doma chovají zvířata, jaké mají dobré vlastnosti nebo jaké jsou jejich oblíbené televizní programy. Během rozhovorů si žáci mohou dělat poznámky. Po uplynutí stanovené doby se skupina shromáždí. Jeden z žáků předstoupí před třídu a každý účastník prozradí, co o dotyčném zjistil. Aby se všichni dostali ke slovu, měl by každý nejdříve říci jen jednu informaci. Pak před třídu předstoupí další žák a proces pokračuje dokud nejsou všichni představeni.

Zdroj: G. Pike, D. Selby, Cvičení a hry pro globální výchovu 2, 2009, s. 16.

Horká, Hrdličková (1998) dokonce doporučují, aby každé cvičení k sebepoznání bylo analyzování v „deníku“, v němž si žák průběžně zaznamenává, jak se rozvíjí,co se s ním děje, jak jedinečným způsobem reaguje na určitou situaci. Uvádí, že čím více se člověk o sobě dozvídá, tím více se rozšiřuje jeho sebepojetí a prostředkem k sebepoznávání, k podpoře sebedůvěry se může stát sestavování („psaní“) „Knížky“, do níž si žák zaznamenává (popř. i maluje) údaje o sobě – od vlastního portrétu, popisu rodiny, zájmů, stavů (kdy se cítím šťastný, kdy smutný a proč, jaké mám přání apod.) až po sdělení o kamarádech.

Fountain (1994) navrhuje pro předškolní a mladší školní děti také tvorbu knížky. Děti zaplňují listy poznámkami nebo pokud ještě neumí psát, říkají své myšlenky dospělému. Tam, kde je to vhodné, mohou namalovat obrázky a vybarvit nebo ozdobit stránky podle svého přání. Když jsou všechny stránky plné, složí je mezi dva listy barevného papíru, který tvoří obálku, nadepíší titulem: “Knížka o mně“. Na ozdobení titulní stránky mohou použít vlastní portrét, ruční tisk, obrys nohy nebo jakoukoliv kresbu. Práce na knížkách může být ústředním bodem závěrečné práce na téma “Já“.

Tyto informace podepřely mou empirickou část, kde navrhuji a zkoumám výukový artefakt, který je právě formou deníku s cílem podpořit sebepoznání a pozitivní hodnocení dítěte.

3.1 Vztah mezi rozvojem identity dítěte a rozvojem jeho globální odpovědnosti

„Jsme si jisti, že víme, které schopnosti a dovednosti jsou pro život základní? Čím má škola vlastně vybavit děti pro život a co je naopak zbytečné? Víme, že je špatné, když Adam neumí číst a psát. Tyto dva základní požadavky ale z hlediska poslání školy samozřejmě nestačí. Proč nám třeba nevadí, že se Adam chová (stejně jako většina z nás) ke svému tělu a citům jako k ´velké cizí neznámé´, a přitom víme, že tento nedostatek mu život zrovna neulehčí? Proč nás neděsí, že Adamovo tělo neustále protestuje proti omezování zlostí či vášní, že jeho látková výměna je zatěžována nehodnotnou stravou a nervovým napětím, že jeho sny jsou neplodné a jeho fantazie umořována, jeho touha být částí společnosti zastíněna soutěživým egoismem? Proč nám nevadí, že Adam nedokáže tančit, nedokáže dýchat, odpočinout si, vypořádat se se zlostí, agresivitou, nenávistí, nedokáže vyjádřit důvěru a něhu? Proč se nezabýváme tím, že Adam neví, kdo je, ani to, že by měl sám sebe hledat? Pokud připustíme, že toto vše nepatří do základních požadavků na vybavení pro život, říkáme tím zároveň, že nás nezajímá Adamovo zdraví, štěstí, prostě kvalitně a aktivně

prožitý život, ale pouze jeho schopnost být zaměstnán. Čím zájmům tedy slouží Adamova výchova?“ zamýšlí se G. Pike a D. Selby (1994, s. 77).

G. Pike a D. Selby (1994) zmiňují, že úroveň sebeuvědomění je lepší výpovědí o dítěti než výsledky inteligenčních testů. Dítě s pozitivním sebehodnocením aktivně touží po dosažení nových poznatků v neznámých oblastech učení, podněcuje chuť využívat příležitostí, ale i riskovat porážku. Naopak nízké sebehodnocení snižuje motivaci k učení, jedinci se často neodváží veřejně odsoudit nespravedlnost či křivdu na nich nebo druhých páchaných. Proto je v globální výchově kladen velký důraz na rozvoj kladného sebepojetí dítěte, které je součástí vnitřní dimenze. Pozitivní změny vnějšího systému, jsou přímo závislé na kvalitě lidského činitele (Pike, Selby 1994).

Horká, Hrdličková (1998) uvádí, že rychle se měnící svět klade nároky na osobnostní výbavu jedince. Proto je třeba u dětí rozvíjet sebedůvěru, sebeúctu, zdravé sebevědomí, schopnosti empatie, sounáležitosti, hledat řešení, pochopit kompromis, pěstovat dovednosti komunikace, rozvíjet tvořivost apod. Sebepoznání je důležité pro pěstování sebeúcty a smyslu pro vlastní důstojnost, umožňujících respektovat práva a odlišnosti ostatních. Autorky doporučují, aby každé cvičení k sebepoznání bylo analyzováno v „deníku“, v němž si žák průběžně zaznamenává, jak se rozvíjí, co se s ním děje. Domnívají se, že čím více se člověk o sobě dozvídá, tím více se rozšiřuje jeho sebepojetí.

Fountain (1994) vypozorovala, že postoje, hodnoty a pocity mají ve třídě stejné místo jako faktické znalosti a dovednosti. Emoce, intuice a představivost mají stejnou váhu jako logické zdůvodňování a analýza. Uvádí, že rozvoj sebepoznání, komunikativních dovedností a schopnosti spolupráce je pro harmonický růst osobnosti malých dětí v rámci globální výchovy velmi důležitý. Věnujeme-li těmto oblastem pozornost, výrazně přispějeme k prevenci osobních i interpersonálních konfliktů a k bezkonfliktním postupům při jejich řešení. Pro děti, které si uvědomují, že člověk má možnost volby a schopnost aktivně ovlivňovat svůj i okolní život, je sebedůvěra nezbytná.

4 Globální výchova v praxi

Horká, Hrdličková (2000) předpokládají, že pro utváření globálního pohledu na svět a přípravu na život v globálním světě, musí být splněny tyto cíle:

- rozvoj systémového myšlení, porozumění systémové podstatě světa
- poznání současného stavu planety a jeho dynamiky
- porozumění vlastního vztahu k planetě a způsobů vlastního zapojení do společenského dění,
- poznání a respektování zorného úhlu pohledu vlastního i ostatních, chápání, hodnocení a podpora kulturní a etnické rozmanitosti.

Z těchto cílů vyplývá praktické využití a konkrétní náměty k rozvíjení:

I. Systémového myšlení

a

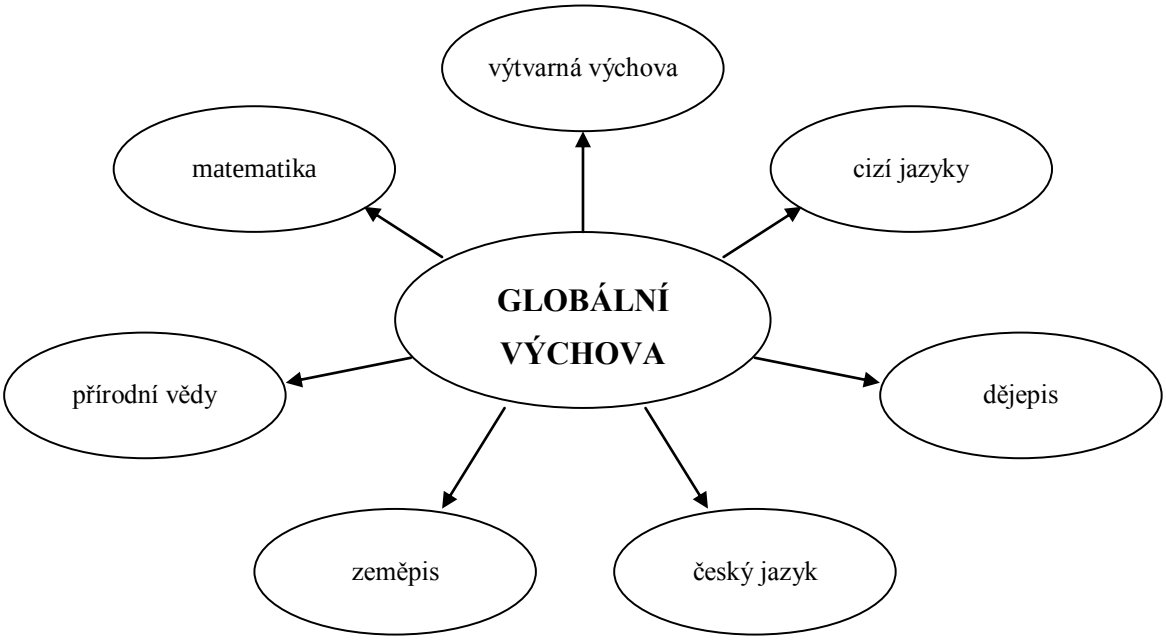
II. Vlastností jedince

4.1 Výukové metody vhodné pro realizaci cílů výchovy ke globální odpovědnosti

Jak uvádí Pike a Selby (1994), chceme-li, aby kurikulum a metody vyučování obsahovaly podstatné součásti globální výchovy, můžeme změnu provést dvěma základními postupy: infuzí či integrací.

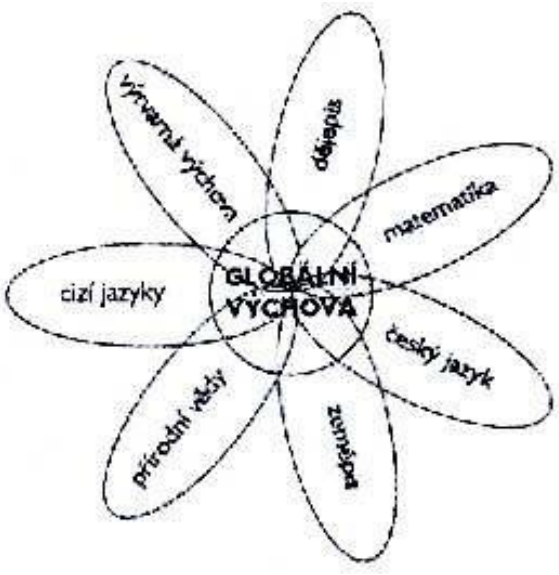
Infuze ve své nejjednodušší formě nemá vliv na organizaci kurikula. V rámci každého předmětu zdůrazňujeme propojení s dalšími oblastmi kurikula a zasazujeme tak do mysli žáků zárodek integrace. Nevýhodou infuze je možné roztříštění znalostí do jednotlivých předmětů, což není v souladu s filozofií globální výchovy, může vyústit v rozpory a konflikty mezi metodami a strategiemi používanými různými učiteli.

V rámci infuze využíváme například v jazycích literatury k seznamování se s obecnými tématy (jako jsou konflikt, spravedlnost, láska, lidská práva) a s globálními problémy; rozvíjíme schopnosti mezilidské komunikace a empatie prostřednictvím hraní rolí a dramatické výchovy; srovnáváme novinové články a televizní pořady za účelem vyhledávání předsudků, stereotypů a pokřivených pohledů. V matematice využíváme skutečných statistických dat (ze školy, obce, národních a mezinárodních zdrojů) při výpočtech a procvičování aritmetických dovedností; počítáme celkové spotřeby energie a vody v domácnosti či ve škole – návrh, uskutečnění, sledování a záznam výsledků úsporných opatření; rozvíjíme schopnosti extrapolace, projekce a odhadů dalšího průběhu s využitím statistických údajů o porodnosti, úmrtnosti, ekonomickém růstu či využívání přírodních zdrojů. Ve společenských vědách zkoumáme společenské změny v komunitě v průběhu času a odhadujeme trendy vývoje rodinného a pracovního života způsobů trávení volného času; zkoumáme nejvýznamnější globální problémy (trvale udržitelný rozvoj, rozložení populace bohatství, péče o zdraví, role žen) pomocí simulačních her; zkoumáme základní principy lidských práv prostřednictvím vytvoření a využívání třídního kodexu práv a povinností. V přírodních vědách se seznamujeme s ekologickými principy prostřednictvím zkoumání ekosystému, toků energie, cyklů a potravních řetězců; zvažujeme výhody a nevýhody různých způsobů získávání energie; analyzujeme role technologií v současném životě, vytváříme představy o preferované budoucnosti z hlediska technologií.



Obrázek č. 3: Metoda infuze. Zdroj: Pike, Selby, 2009, s. 18

Integrace předpokládá organizaci procesu učení, které co nejvíce odpovídá situacím reálného života. Chápe svět jako systém, v němž téma či problém lze odpovídajícím způsobem pochopit pouze jejich zkoumáním ve vztazích s dalšími souvisejícími jevy. Je tedy vhodné zaměřit kurikulum tematicky – soustředit ho okolo všeobecných témat a problémů. Žáci získávají i znalosti a dovednosti tradičních předmětů, kterým se však nevyučuje izolovaně, ale ve vzájemném propojení. K výhodám integrace patří rozvoj schopnosti vidět a chápat skutečně existující vztahy a spojení mezi jevy a problémy, jde o celostní zavedení globální výchovy týkajíc se všech aspektů kurikula. Nevýhodou bývá spotřeba většího času a tvůrčí energie potřebné k plánování, přípravě a realizaci nové organizace, učebních jednotek, nových materiálů, nutné je společné zaujetí pro věc a vysoký stupeň kolegiality, může vzbudit nedůvěru a odmítání na mnoha úrovních (ministerstvo školství, školské úřady, rodiče, žáci). Příklady témat: Voda – studium koloběhu vody, vlastností vody a obsahu vody v organismech (přírodní vědy); identifikace zdrojů sladké vody na naší planetě a výpočet množství vody dostupného člověku a jiným živým organismům (zeměpis, matematika); seznámení se a hodnocení uměleckých děl s tematikou vody a příbuznými náměty (literatura, výtvarná a hudební výchova); vlastní tvorba: básně či povídky o vzpomínkách dětství spojených s vodou (literatura). Technologie – zkoumání různých forem technického pokroku (například automobily, zbraně, chemikálie) z hlediska dopadu na životní prostředí, zdraví a sociální problémy a návrh méně škodlivých alternativ (dějepis, biologie, ekologie, občanská výchova); diskuse o případových studiích úspěšného zavádění vhodných technologií v rozvojových zemích (zeměpis, přírodní vědy); práce na návaru a konstrukci jednoduchých zařízení, která využívají obnovitelné zdroje energie.



Obrázek č. 4: Metoda integrace. Zdroj: Pike, Selby, 2009, s. 21

Infuze nebo integrace mohou být uskutečňovány metodami týmového plánování a vyučování, celoškolními či celoročníkovými projekty. Další možností je sestavit rozvrh tak, aby se učitel cyklicky zabýval jedním aspektem integrovaného tématu ve všech třídách. Cíl zůstává stejný – pomyslně zbořit zdi tříd a poznávací bariéry rozvrhu postaveného na jednotlivých předmětech, a tak dětem pomoci vnímat vztahy a spojitosti mezi různými částmi vyučování i mezi vzděláním a okolním světem.

Příklady výukových metod naplňujících cíle globální výchovy:

- **Aktivní zapojení žáka do procesu výuky**

Jak uvádí G. Pike a D. Selby (1994), odpovědnost za učební proces se dělí mezi žáka, učitele, a pokud možno i rodiče a veřejnost. Žáci se zapojují do procesu výběru, směrování a hodnocení náplně učiva. Používají informace k stimulaci vlastního myšlení, a na jejich základě si vytvářejí nové pohledy a nápady.

Příklad 4

Práva dítěte

Účel: Žáci si sami sestaví seznam práv dětí a porovnají jej s Deklarací OSN o právech dítěte z roku 1959.

Postup: Žáci nejprve diskutují o tom, co to vlastně jsou práva, uvedou příklady toho, co považují za svá práva. Co to znamená, když někdo říká:"Znám svá práva" nebo „To porušuje má práva". Skupiny čtyř až pěti žáků tvoří formou brainstormingu seznam co nejvíce práv, která by děti měly mít. Když skupiny dokončí práci (případně pokud mají jejich seznamy nejméně deset položek), vysvětlí učitel žákům, že OSN v roce 1959 přijala desetibodovou

Deklaraci práv dítěte. Vždy dvě skupiny se pak spojí a snaží se na základě výsledků brainstormingu formulovat svou společnou a všemi přijatou desetibodovou deklaraci práv. Jakmile jsou „deklarace" skupin hotovy, žáci dostanou kopie Deklarace OSN a srovnají tento dokument s vlastním výsledkem práce. Jsou v deklaraci OSN nějaká důležitá práva, která skupina přehlédla? Jsou naopak některá důležitá práva, která – dnes již více než čtyřicet let stará – deklarace OSN neobsahuje? Žáci pak mohou na základě předešlé diskuse dopracovat svou deklaraci nebo doplnit deklaraci OSN. Následuje diskuse v celé třídě. Jednotlivé skupiny informují o rozdílech mezi jejich výsledkem práce a deklarací OSN a o doplňcích, které do některé z deklarací navrhují. Na závěr diskuse si učitel s žáky může popovídat o tom, co při cvičení poznali a co se naučili. Deklarace OSN z roku 1959 například neuvádí práva týkající se životního prostředí, práva dětí být vyslyšeny a vyjadřovat svůj názor nebo právo na ochranu proti zneužívání. V závěrečné diskusi můžeme třídu informovat, že OSN přijala v roce 1989 rozsáhlejší, mnohem komplexnější Úmluvu o právech dítěte.

DEKLARACE OSN O PRÁVECH DÍTĚTE, 1959

Právo na lásku a porozumění

Právo na odpovídající výživu a lékařskou péči

Právo na bezplatné vzdělání

Právo na hru a odpočinek

Právo na jméno a národnost

Právo na speciální péči pro postižené děti

Právo být mezi prvními, kteří jsou zachráněni v případě katastrof

Právo stát se užitečným členem společnosti a rozvíjet své schopnosti

Právo být vychováván v duchu míru a všeobecného bratrství

Právo užívat těchto práv bez rozdílu rasy, barvy, pohlaví, náboženství, národnostního nebo společenského původu

Zdroj: G. Pike, D. Selby, Cvičení a hry pro globální výchovu 2, 2009, s. 65 – 67 (zkráceno).

- **Kooperativní přístup**

Žák je přesvědčen, že bude úspěšný jen tehdy, bude-li úspěšná celá skupina. Spolupráce, nikoliv soutěž, je přirozeným lidským chováním. Tento přístup povzbuzuje pozitivní mezilidské vztahy, zvyšuje zájem žáků, podporuje otevřenou a efektivní komunikaci, členové skupiny jsou si rovni.

Příklad 5 - 6

Gordický uzel

Děti se shluknou těsně k sobě, zavřou oči, každý zdvihne ruce nad hlavu, poslepu nahmatá cizí ruce a chytne se jich. Poté všichni hráči oči otevřou jejich úkolem je rozmotat se, přičemž se nikdo nesmí pustit.

Tichá dohoda

Každému členu týmu řekneme kousek věty (například „dejte si pravou“, „ruku za hlavu“, „stoupněte si na levou“, „nohu a“, „třikrát dupněte“). Po zaznění startovního signálu musí týmy úkol co nejrychleji splnit, nesmí u toho však mluvit ani psát. Musí si tedy společně pantomimicky sdělit zadání a domluvit se na provedení.

Zdroj: Příručka instruktora zážitkových akcí, R. Pelánek, 2008

Příklad 7

Tečkovaná

Účel: Cvičení zdůrazňuje význam kooperace, protože staví děti před úkol řešitelný pouze spoluprací; podtrhuje význam neverbální komunikace.

Potřeby: Malé barevné samolepky – tečky (nejméně čtyř různých barev), jedna pro každého účastníka, větší prostor, ve kterém se žáci mohou volně pohybovat.

Postup: Děti se postaví do kruhu, zavřou oči a přestanou mluvit. Učitel přilepí každému dítěti na čelo barevnou tečku. Měl by dbát na to, aby žákům stojícím vedle sebe nelepil na čelo tečky stejné barvy a aby střídání barev nebylo zcela pravidelné. Každou barvu by však měl použít přibližně stejně často. Jakmile mají všichni žáci nalepenou tečku, otevřou oči. Jejich úkolem je utvořit skupiny, v nichž budou žáci se stejnou barvou tečky na čele. Nesmějí při tom mluvit, ukazovat na barvy v místnosti, sundávat si tečky z čela nebo se dívat do lesklých předmětů.

Použití: Postaví skupinu velice rychle před úkol, při jehož plnění je třeba spolupracovat, ilustruje pojmy vzájemné závislosti a identity. Pocit identity každého jedince (pochopení barvy tečky na jeho čele) závisí na ostatních. Prakticky lze toto cvičení použít jako zábavný způsob rozdělení žáků do náhodných skupin pro další práci a lze jej využít v řadě předmětů.

Zdroj: G. Pike, D. Selby, Cvičení a hry pro globální výchovu 1, 2009, s. 47

Příklad 8

To nestačí

V této hře se celé skupině nabízí něco, co nelze snadno rozdělit mezi její jednotlivé členy. Taková situace vytváří konflikt, který se pak skupina snaží vyřešit. Například problém se čtyřmi balónky, které jim učitel chce věnovat, řešila skupina takto: navrhli učiteli, aby se vrátil do obchodu a přikoupil ještě další (všichni to uvítali jako dobrý nápad, čekat se jim ovšem nechtělo); podle jiného názoru by jim učitel raději neměl dávat vůbec nic (s takovým

nápadem však většina nesouhlasila); vyskytl se názor, aby učitel balonky rozřezal na poloviny (někteří správně poukázali, že by to věci neprospělo); a konečně, aby jim učitel dal ty čtyři hned a zítra přinese další. Skupina se jako celek rozhodla pro poslední variantu, kterou považovala za nejlepší. V průběhu vyjednávání vybrala ze svého středu čtyři děti, které měly dostat ony čtyři balonky.

Postup: 1. Vybalte věci a řekněte něco jako: „Mohly byste ty věci dostat, ale je tu jistý problém. Jakýpak asi? Co myslíte?“ Až děti určí, o jaký problém se jedná – že se nedostane na každého -, požádejte je, aby vám pomohly nalézt řešení. 2. Zapojte děti do diskuse na téma, jak by asi bylo možno ty věci rozdělit. Nevnucujte jim však vlastní návrhy. 3. Nedaří-li se skupině nalézt přijatelné řešení, můžete jim předložit do diskuse nějaké vlastní alternativy.

Zdroj: Ch. A. Smith, Třída plná pohody, 2001, s. 136 (upraveno).

Příklady 9 - 10

Počítáme do deseti

Cílem je počítat jako skupina náhodně do deseti, jedno dítě řekne „jedna“, další „dva“, další „tři“ atd. Jde o to, aby děti nepočítaly zároveň. Když k tomu dojde, začíná se opět od jedničky. Toto cvičení není jednoduché, většinou hned deset dětí zároveň řekne „jedna“, jakmile zazní signál k počítání. Klíčem je používat oční kontakt a naučit se počkat.

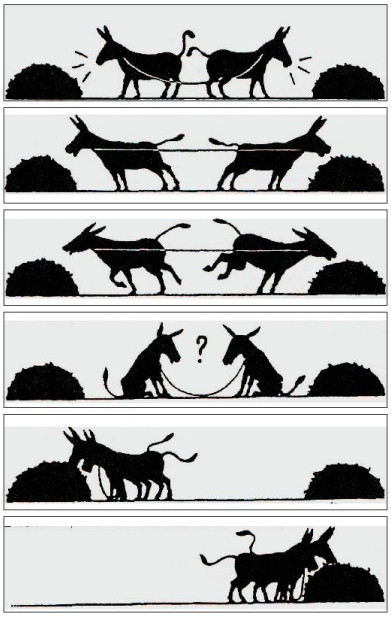
Oslíci

Dva dobrovolníci budou představovat oslíky (mohou si nasadit delší uši). Jsou k sobě volně přivázáni kolem pasu (tak, aby je to neškrtilo). Na protějších stranách místnosti jsou misky s dobrotami a začíná přetahování. Než silnější dítě dosáhne na misku, zastavte přetahování a zeptejte se třídy, jak by se problém mohl vyřešit. Zaznamenávejte si návrhy až někdo přijde s kooperujícím řešením; ať ho oslíci předvedou a dobroty poté rozdělte mezi všechny děti. Obrázek dvou oslíků jim může opět připomenout příběh.

Obměny:

Dva mezci
Účel: žáci poznají možnosti kooperativního a nenásilného řešení konfliktů
Věk: 8 – 14 let
Čas: 10 minut, druhá varianta 20 minut
Potřeby: soubor šesti obrázků mezků pro každou skupinu žáků
Postup Varianta 1:
Žáci vytvoří čtveřice a dostanou rozstřiženou a promíchanou sadu obrázků. Jejich úkolem je seřadit obrázky tak, aby co nejlépe popsaly příběh dvou mezků. Cílem je pečlivě naslouchat navrženým variantám a pokusit se shodnout na jednom příběhu. Svůj příběh (nebo různé varianty, kdyby se ukázalo, že skupina nemá stejný názor) pak skupina představí ostatním a zdůvodní zvolené pořadí obrázků. Následuje diskuse v celé třídě.
Postup Varianta 2:
Žáci vytvoří šestičlenné skupiny a posadí se kolem stolu nebo v kroužku na podlaze. Každý člen skupiny dostane obrázek. Během minuty si každý svůj obrázek prohlédne, nikomu jinému

jej však nesmí ukázat a nesmí ani mluvit. Jakmile minuta uplyne, všichni své obrázky schovají. Snaží se je popsat ostatním členům skupiny. Bez toho, aby si obrázky ukázali, se mají dohodnout na pořadí,v jakém by měly být obrázky seřazeny. Shodnou-li se,vyloží ve stanoveném pořadí své ústřižky (obrázky dolů) na stůl nebo na podlahu. Všichni na povel své obrázky otočí.
Použití:
Příběh dvou mezků vyvolává otázky týkající se spolupráce a důležitosti nenásilného řešení konfliktů.
První varianta představuje vysoce účinný způsob rozvíjení logického myšlení a schopností kooperativního řešení problémů, vyjednávání, dosahování dohody, diskuse a naslouchání. Druhá varianta je vhodná k procvičení paměti, schopnosti pozorovat, ústního popisování, naslouchání, diskutování, vyjednávání, dosahování dohody, rozhodování. Je to rovněž dobré cvičení na rozvoj myšlení, sdílení úhlu pohledu a reflexe.



Zdroj: Upraveno a přeloženo z The Challenge of Teaching Controversial Issue, Hilary Claire a Cathie Holden, 2007 a ze Cvičení a hry pro globální výchovu, Graham Pike; David Selby, 2009.

- **Prožitkové učení**

Žák je přímo vtažen do studovaného problému, neřízené učitelem, a dojde ke změně, která u žáka nastane ve smyslu chápání či porozumění sobě samému. Učení prožitkem zahrnuje zkoumání osobních pocitů, postojů a hodnot, pomocí něhož se mohou uplatnit poznávací dovednosti buď přímo v průběhu činnosti, nebo jako pozdější reakce na ni. Často se uplatňuje hmat, čich, chuť a jiné silné city a pocity.

Příklad 11

Jak voníš?

Žáci si procvičí schopnost spolupráce a neverbální komunikace. Potřeby: pět lahviček s různými druhy olejů pro aromaterapii (například růže, máta, citron, levandule, mango), velký otevřený větraný prostor.

Postup: žáci stojí v kruhu se zavřeným očima a nastavenými dlaněmi učitel kápne na každou dlaň kapku jednoho z olejů. Každou vůni by měl použít přibližně stejně často, oleje by však měl nepravidelně střídat.. Žáci, kteří již olej na ruku dostali, rozetřou si olej v dlaních. Nechají oči stále zavřené, přičichnou si k rukám a snaží se vůni udržet v paměti. Potom všichni otevřou oči a bez mluvení se pokoušejí vytvořit skupiny se stejnou vůní na rukou.

Použití: cvičení poskytuje silný zážitek ze spolupráce a neverbální komunikace. Nutnost používat čich může vyvolat mnoho smíchu, ale může s sebou přinést i určité potíže. Reakce na tuto nezvyklou situaci mohou odstartovat ve třídě diskusi: Jak jste se cítili, když jste museli čichat k dlaním jiných lidí? Proč jste se smáli? Proč se někteří cítili nesví? Jak důležitý je pro člověka čich ve srovnání s jinými smysly? Proč lidé používají umělé vůně a co všechno s sebou přinášejí voňavky, deodoranty, osvěžovače vzduchu, parfémované prací a čisticí prostředky? Diskuse se může týkat i toho, jak naše společnost rozlišuje, co je vůně a co je pach. Lze toto rozlišení vysvětlovat na základě souvislosti se zdravím a jeho ochranou, nebo spíše na základě různých tabu, společenských konvencí a módy? Souvisí nějak to, co považujeme za vůni, s kulturou, pohlavím, společenským postavením? Jaké výhody a problémy by přineslo, kdyby byl čich nejvyvinutějším lidským smyslem?

Zdroj: G. Pike, D. Selby, Cvičení a hry pro globální výchovu 2, 2009, s. 25 – 27.

Příklad 12

Dosáhnout ke hvězdám

Budete potřebovat lepenku nebo papírové hvězdy, tužky, kousky papíru a menší koš nebo krabici s víkem.

Děti na kousky papíru nejprve napíší nebo nakreslí své obavy a strachy ohledně budoucnosti. Zmačkají je a hodí do koše s hlasitým zaklapnutím víka a prohlášením „Už se nebojím“.

Poté zobrazí na hvězdy své vize o tom, co by si přály, aby se v budoucnu stalo. Můžeme vytvořit souhvězdí těchto přání na nástěnku Přání a naděje.

Zdroj: Upraveno a přeloženo z The Challenge of Teaching Controversial Issue, Hilary Claire a Cathie Holden, 2007.

- **Projektové vyučování**

V průběhu projektového vyučování si žáci osvojují důležité dovednosti, které budou moci využít ve svém praktickém životě. Důležitá je motivace žáků, která je jednodušší, protože se jedná o projekty související s reálným životem.

Příklad 13

Nevládní nezisková organizace NaZemi nabízí školám možnost zapojit se do projektu „Global Storylines“ – výuka příběhem.

Jak funguje výuka příběhem

V tomto přístupu (storylines) jsou žáci vtaženi do příběhu, který se stává osou výuky po dobu dvou až tří měsíců. Výuka příběhem využívá prvky dramatické výchovy a umožňuje tak prozkoumávat komplexní globální témata v bezpečném prostředí fiktivního příběhu. Třída vytváří fiktivní komunitu, učitel zahajuje a posouvá příběh, klade před komunitu problémy, klade klíčové otázky k prodiskutování problému. Žáci v rolích i mimo své role v navazující výuce problém zkoumají a hledají pro svou fiktivní komunitu řešení.

Příběh je inspirací pro širokou škálu aktivit v různých předmětech: bádání, diskuze, kritické zkoumání informací, psaní apod. Příběh dává žákům smysluplný kontext výuky, umožňuje propojování předmětů a má velký potenciál pro inkluzi, protože umožňuje diversifikovanou práci se skupinami ve třídě. Učitelům přináší metodickou oporu a větší motivaci k práci s komplexními tématy.

Příběhy, se kterými pracují:

- *Obr od Bodláčí hory – téma míru, konfliktu a vyrovnávání se s odlišností*
- *Vodní zdroje – téma vzájemné závislosti a udržitelnosti*
- *Jídlo a pěstování plodin – téma nefér obchodu a organického zemědělství*
- *Naše plodina, naše země – potravinová bezpečnost a vztah k půdě*

Přínosy pro učitele

- *osobnostní a odborný rozvoj*
- *sebedůvěra v dramatických metodách a jejich užití pro rozvoj dovedností v jiných oborech*
- *hlubší pochopení globálních témat a globální odpovědnosti*
- *pocit větší jistoty při práci s kontroverzními tématy*
- *kolegiální podpora vzájemně se učící komunity zapojených pedagogů*

O projektu

„Global Storylines – výuka příběhem“ je tříletý projekt, který od roku 2013 realizuje NaZemi ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Masarykovy univerzity. Cílem je podpořit rozšíření participativní výuky globálních témat na 1. stupni ZŠ, ověřit přístup storylines jako účinného nástroje pro takovou výuku a identifikovat, jakou podporu učitelé pro participativní výuku globálních souvislostí potřebují.

Projekt byl podpořen z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí ČR v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR.

Zdroj: http://www.nazemi.cz/vzdelavani/518-global-storylines.html (zkráceno).

- **Hry s rolemi, diskusní hry, simulační hry a podobné aktivity rozvíjející schopnost řešit konfliktní situace**

Podle J. Činčery (1996) obecně platí, že před každou hrou je třeba hráče do hry motivovat, nezačínat tedy vysvětlováním pravidel. Nejvděčnější motivací je scénka ze světa, do kterého chceme hráče zavést. Pak přichází na řadu stručná pravidla. Hra musí mít spád. Nejdůležitější částí hry je závěrečná diskuse, vhodné je rozesadit účastníky do kroužku, ve kterém na sebe všichni vidí. Organizátorovy otázky zpravidla začínají u pocitů hráčů, zda se jim s někým dobře spolupracovalo nebo naopak; dále se přesouváme ke vztahu hry k realitě. Právě tento můstek mezi hrou a reálným světem otevírá kýženou diskusi. Organizátor by měl mít připravená fakta, ukáže, že ve světě to chodí podobně jako ve hře. Následuje diskuse o možných řešeních, podílu hráčů na nich a podobně.

Simulační hry

Pelánek (2008) uvádí, že simulační hry spojují prvky diskusních her a hraní rolí, cílem je simulace reálných situací. Tyto hry mohou posloužit k lepšímu pochopení složitých jevů a problémů. Základem je silné téma, vhodná jsou kontroverzní témata, kde hra otevírá následnou diskuzi, např. problémy třetího světa a ekologie (kácení pralesů, stavba dálnice). Pravidla simulačních her jsou jasně daná. Většinou se hraje na kola. V každém kole dělají hráči rozhodnutí, která se následně vyhodnocují podle principů určených předem. Simulační hry mají blízko k matematickým modelům a počítačovým simulacím. Klíčovou součástí simulačních her je reflexe, kde se můžeme zaměřit na několik cílů:

- Strategie použité ve hře. Jak kdo hrál? Jak se vám dařilo?
- Hra z pohledu různých rolí. Jaká byla hra z pohledu různých rolí?
- Souvislost s reálným světem. Co je stejné? Co je jiné? Jaký je uvažovaný problém v realitě? Co se s tím dá dělat?

Příklad 14

Prales

Hra ilustrující problém kácení deštných pralesů. Hráči zastávají různé role: domorodci, vláda, nadnárodní společnosti, aktivisti. Každá role má v souvislosti s pralesem jiný cíl: kácet dřevo na topení, vykácet prales a pěstovat sóju, chránit prales. Pravidla dávají rámec jednání mezi jednotlivými stranami, tato jednání pak vedou k vykácení či zachování částí pralesa.

Prales ve hře představuje pole svíček, pokácení stromu se provádí sfouknutím svíčky. Tímto hra získává silný emotivní náboj.

Zdroj: R. Pelánek, Příručka instruktora zážitkových akcí, 2008, s. 154 (upraveno).

Příklady 15 - 18

Křeslo pro hosta

Nejoblíbenější činnost v hodinách literatury i dějepisu, ve kterých učitel nebo žák usedne na křeslo pro hosta, uvede svůj příběh a odpovídá na otázky třídy, které mohou být předem připraveny. Host si předem vyhledá informace o osobě, kterou představuje. Je to výborný způsob, jak se mohou děti osobně zapojit do vyučování a více porozumět náročnějším tématům, která by pouze v učebnici byla abstraktní a nezáživná. Když je křeslo pro hosta dobře zvládnuto, má všechen emotivní náboj dobré dramatizace nebo živé historie s přidanou hodnotou interakce.

Divadlo Fórum

Děti pracují jako režiséři při hraní scénky, navrhují změny, výklady, dotazují se postav, co se děje nebo co cítí. Mohou také poradit postavě při dilematu, co má dělat, zvláště jde-li o improvizaci.

Tip: Ve třídě je „Tajná schránka", kam může kdokoliv anonymně vložit dopis s problémem. Učitel problémy přepíše na počítači, aby nedošlo k odhalení. Ve skupince poté děti hledají na problém řešení, jsou v rolích.

Nazpět a dopředu

Děti při dané scénce rozvažují, co se právě stalo a co bude následovat. Vytvoří všechny tři momenty pantomimicky nebo jako zmrzlíci a poté zahrají, když oživnou. Aktivita podporuje následnou diskusi a napomáhá dětem přemýšlet o následcích a příčinách chování. Například dítě stojí před školními vraty a nervózně se rozhlíží nalevo a napravo. Co ´vidí´v minulosti (skupinku rváčů čekající za rohem? Zlého psa?) Co ´vidí´v budoucnosti (postaví se rváčům? Požádá kamarády o doprovod domů? Vrátí se zpátky do školy a pokusí se to vysvětlit dospělému?).

Párová improvizace

Na dané téma si děti rozhodnou, jakou postavu budou představovat a improvizují rozhovor mezi těmito postavami před třídou. Příklady improvizací vyplynou z vaší specifické situace a témat, která řešíte, a na která jsou různé pohledy. Některé návrhy mohou být: dítě, které nechce jít do školy a hovoří se svojí maminkou; starší člověk, který promlouvá k dítěti o nevhodné hudbě, která ho obtěžuje, proudící z CD přehrávače jiného cestujícího; dvě děti, kterým se nelíbí bezdomovci na ulici. Tato činnost nejen zkoumá různé perspektivy, ale poskytuje dětem procvičování se ve vyjadřování a formulování jejich názorů. Osvědčila se

přípravná fáze pro správnou argumentaci, aby děti nepoužívaly jen fráze ´já jsem udělal(a)/ ty jsi neudělal(a)´.

Zdroj: H. Claire, Teaching Citizenship in Primary School, 2004, s. 79 (přeloženo, upraveno).

Příklad 19

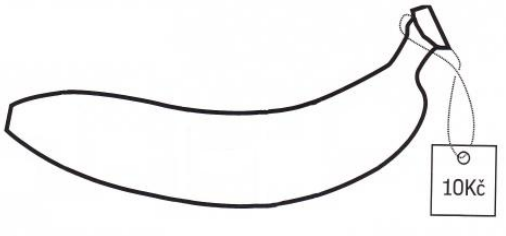
Ekostopa spotřeby

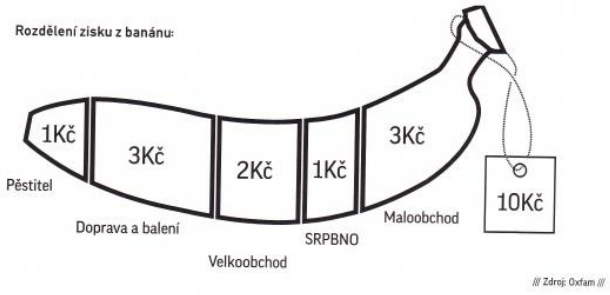
Spočítali jsme pro vás ekologickou stopu vybraných věcí a aktivit.
Dozvíte se tak například, zda je lepší …
… jíst jablko vypěstované na jižní Moravě nebo dovezené z Nového Zélandu.
… koupat se ve vaně nebo používat sprchu.
… používat jednorázové pleny nebo pleny textilní.
… umývat nádobí pod tekoucí vodou nebo v myčce.
Každý z nás může něco udělat. Je to snadné. Svoji ekologickou stopu můžete snížit i jen lehkou změnou životního stylu a můžete začít hned dnes! Třeba cestou do práce, do školy nebo divadla.
Více na www.hraozemi.cz
Co je to ekologická stopa?
Ekologická stopa neboli ekostopa je měřítkem toho, kolik produktivní země a vody potřebuje jedinec, město, stát či civilizace k zajištění svých potřeb zdrojů a k zneškodnění odpadů, které vyprodukují při využívání současných technologií a současném stavu poznání.

Příklad 20

Spravedlivý podíl na zisku

Účel: žáci se dozvědí, „kdo získá co“ v mezinárodním obchodě, a rozvinou si schopnost hodnotit informace
Věk: od 10-ti let
Čas: 30 - 45 minut
Potřeby: nakopírované role ve hře
Postup:
1. Rozdělte třídu napět skupin. Každá skupina dostane roli. Rozdejte dostatek popisů rolí tak, aby si každý žák mohl přečíst svoji roli
2. Vyvěste na tabuli velkou prázdnou kresbu banánu a řekněte žákům, že banán stojí 10 Kč.
3. Zeptejte se každé skupiny, jak velký podíl z celkové ceny banánu by měli dostat. Žáci by se měli zamyslet nad množstvím potřebné práce, obsahem této práce a prostředcích vložených do jejího provedení.
4. Po pěti minutách sdělí všechny skupiny své výsledky a krátce je obhájí. Napište částky na kresbu na banánu.
5. Pokud je celkový součet vyšší než 10Kč, veďte diskuzi tak, aby se skupiny samy dohodly na kompromisu.
6. Ukažte žákům druhou kresbu banánu s vyznačeným reálným rozdělením podílů jednotlivých skupin na zisku
7. Veďte diskuzi o následujících otázkách:
· Která skupina kolik dostane?
· Jak se cítíte jako pěstitelé?
· Jaké rozdělení by bylo spravedlivější?
· Jakým způsobem by mohli pěstitelé získat větší podíl na zisku?





Postavy ve hře „Spravedlivý podíl na zisku?“

Pěstitel

Jsi drobný farmář, který pěstuje banány. Poté, co zasázíš sazenice, to trvá ještě devět měsíců, než se trsy banánů dají sklízet. Během té doby musíš banánovníky chránit před nepřízní počasí, škůdci a pesticidy. Za tím účelem je nutné trsy banánů zakrýt folií. Folii, stejně jako hnojivo a pesticidy, musíš pravidelně kupovat. Když jsou banány zralé, očešeš je mačetou a zabalíš je do krabic. Potom krabice odvezeš svou dodávkou do přístavu.

Společnost pro Rozvoj Pěstování Banánů na Návětrných Ostrovech (SRPBNO)

Jsi zástupce společnosti, která je z poloviny vlastněná vládami čtyř Návětrných Ostrovů a z poloviny sdruženími pěstitelů banánů. Společnost je životně důležitou spojnicí mezi pěstiteli a okolním světem. Na tvé práci závisí dobrá výkupní cena banánů pro pěstitele. Vyjednáváš také nízkou cenu za dopravu. Kupuješ ve velkém pesticidy, hnojiva, fólie a krabice na banány, které pak rozprodáváš jednotlivým pěstitelům. Nabízíš poradenství ohledně pěstování banánů a můžeš farmářům sjednat i pojištění.

Přepravní a balící společnost

Tvoje společnost zajišťuje přepravu krabic s banány chladírenskými loděmi. Cesta z Karibiku do Evropy trvá kolem šesti dnů. Jakmile banány dorazí do jednoho z evropských přístavů, tvým úkolem je zorganizovat celní odbavení, pojištění a dopravu do místa, kde dozrají a jsou zabaleny na cestu k prodejcům. Dozrávání probíhá ve speciálních halách, kde banány zhruba týden odpočívají za stálé teploty. Poté jsou naváženy a oceněny, aby byly rovnou prodány a poslány do velkoobchodu.

Velkoobchod

Obdrží krabice zralých banánů z balírny a prodáváš je jednotlivým zelinářů, do obchodů a supermarketů.

Maloobchod

Prodáváš banány ve svém obchodě. Musíš dbát na to, aby se rychle prodaly, dříve než přezrají a zhnědnou.

Zdroj: Rozvojové vzdělávání, Kristýna Píchová, Eva Burgetová, Jacob Hurrle, Tereza Rejšková, 2008

4.2 Zpětná vazba a techniky hodnocení

Pike a Selby (1994) zdůrazňují důležitost zpětné vazby při vyučování metodouglobální výchovy. Mimo to by měly být zařazovány techniky, které umožňují žákům jejich sebehodnocení a povzbuzení sebedůvěry. Nabízí příklady technik, které se osvědčily.

Telegramy

Žáci jsou vyzváni, aby napsali telegram, kde popíší, jak se během vyučování cítili, anebo aby si vybrali některé z témat, kterými se zabývali, a zhodnotili je. Telegramy mohou nebo nemusí být podepsány. Učitel bere telegramy vážně, ve zkratce shrne vzkazy před třídou, pozmění aktivitu na základě připomínek, naplní potřeby vyplývající z telegramů v konkrétně stanoveném termínu, použije telegramy jako podklad pro diskusi.

Nálady

Třída stojí nebo sedí v kruhu a děti sdělují, jak se cítí. Pocity vyjadřují přirovnáním k počasí, zvířeti, rostlině apod. („Dosud kolem mě pluly černé mraky, teď mám pocit, že mezi nimi probleskuje slunce.“) Tato aktivita, které by se měl zúčastnit i učitel, může být uskutečněna na začátku hodiny, po aktivitě nebo před rozpuštěním třídy. Pro učitele je důležitou pomůckou k tomu, aby poznal, jak se žáci během aktivity cítili a jaký měla vliv na jejich psychickou pohodu.

O.K., K.O.

Na konci hodiny se děti postaví do kruhu. Žáci pomocí palce vyjadřují svoji spokojenost s hodinou. Palec nahoru znamená, že se jim lekce líbila, palec dolů, že nebyli nadšeni, mají možnost placem kroutit v případě, že „ani tak, ani tak. Učitel pak pokračuje v popisu hodiny po jejích částech. Tuto techniku můžeme také použít k povzbuzení reakcí, např. „Kdo si myslí, že si zlepšil schopnost naslouchat druhým?“ „Kdo teď lépe chápe problém ve vzájemných souvislostech?“

Erb

Erb je vyvěšen ve třídě. Žáci si nakreslí i svůj vlastní. Po krátké diskusi o jejich týdenních výsledcích nebo celoroční práci si jej každý vyplní. Můžete také vyplnit velký společný erb pro celou třídu. Věty do erbových políček:

Moje současné studijní úspěchy

Věci, na kterých bych měl pracovat

Moje přání do dalšího roku

Moje přání pro příště

Jak si myslím, že mě vidí druzí

Motto, které mě v této chvíli vystihuje

Sebehodnocení

Děti dostanou po každé společné aktivitě sebehodnotící tabulku. Tabulka se zabývá především sociálním chováním, ale mohou v ní být obsaženy i otázky ohledně rozvoje schopností a postojů v průběhu aktivit. Váhavější jedince můžeme povzbudit srovnáním jejich tabulek s ostatními a popsáním sklonů a změn, které se v nich objevují. Rozhovor by měl být osobní, ne před skupinou.

Příklad tabulky

Sebehodnocení

Jméno….
Skupina….
Aktivita….
Datum….

Ano Méně Ne

1. Pracoval jsi dobře?
2. Pomohl jsi někomu ze skupiny?
3. Pomohl jsi skupině?
4. Poslouchal jsi, co druzí říkali?
5. Líbila se ti aktivita?
6. Měl jsi dost času?

SHRNUTÍ

Teoretická část seznamuje s konceptem globální výchovy, jeho vznikem, východisky, cíli a charakterem globální podstaty světa. Z koncepce globální výchovy vyplývá, že dnešní učitel by neměl jen předávat znalosti, měl by být tím, kdo dětem usnadňuje rozvoj jejich citových, sociálních a intelektuálních schopností. Témata globální výchovy lze uplatňovat v podstatě ve všech oblastech RVP ZV, především v průřezových tématech, kterým by se škola měla věnovat. Práce se podrobněji zabývá vývojovými předpoklady dětí ke globální odpovědnosti se zaměřením na sebepojetí a identitu dítěte. Důležitou součástí práce je přehled konkrétních aktivit podporujících sebedůvěru dětí, spolupráci, pozitivní klima ve třídě, učení prožitkem, projektové vyučování, dramatizaci a další.

Jsem přesvědčena, že globální výchova by se měla začít plně uplatňovat v běžných základních školách a neměla by být jen v alternativních třídách a školách. Zároveň si uvědomuji, že to není jednoduchý proces ani pro mne osobně.

Touto prací bych ráda podpořila pozitivní úvahy při odpovědi na otázku, kterou jsem položila v úvodu práce: „Jakou chceme budoucnost?“

EMPIRICKÁ ČÁST

5 O výzkumu

5.1 Motivace

Již před pár lety jsem se seznámila s americkou publikací The Month-to-Month Me, se kterou jsem pracovala na prvním stupni v mezinárodní škole. Cvičení zaměřená na budování zdravého sebepojetí děti zaujala. V českém prostředí jsem se s takovou publikací nesetkala. Publikaci jsem přeložila a čekala na vhodnou dobu k jejímu dalšímu zpracování.

Během studia pedagogické fakulty jsem se seznámila s principy globální výchovy. Při samostatném studiu tohoto tématu a účastí na několika seminářích a workshopech pořádaných zejména sdruženími Varianty a Adra vyplynulo a také jsem si uvědomila, jak je důležité podporovat žákovo sebepoznání, aby principy (nejen) globální výchovy mohly fungovat. Tato úvaha se mi propojila s publikací The Month-to-Month Me a aktuálností jejího ověření a dalšího života právě skrze diplomovou práci.

Výzkum jsem proto pojala jako zkoumání vhodnosti mnou navrženého výukového artefaktu v rámci výchovy ke globální odpovědnosti a posílení vlastní hodnoty dítěte v primární škole.

Má myšlenka významu posilování zdravého sebepojetí u dítěte se opírá o několik autorů. Například v rozboru oblastí rozvíjených v rámci globální výchovy rozpracovávají Pike a Selby (1994) model, který zahrnuje:

Znalosti	Dovednosti a kompetence	Postoje
O sobě - sebeuvědomění	**Práce s informacemi**	**Pozitivní sebepojetí**
Systémy – teorie, závislosti	Růst osobnosti – tvořivost, hodnoty, …	Oceňování druhých

Kantorková (1996) se ptá: "Jak pedagogicky reflektovat lidskou niternost člověka už v dětském věku? Jak pomáhat možnostem seberozvoje dětské bytosti, aby se mohla rozvíjet v plnohodnotnou dospělou lidskou osobnost?"

V neposlední řadě je jedním z cílů globálního rozvojového vzdělávání, uvedeném v Národní strategii pro období 2011 – 2015, výchova k hodnotám – respekt k sobě samému a k druhým, smysl pro společenskou zodpovědnost, smysl pro sounáležitost a aktivní přístup k učení sebe sama a druhých.

Proto mne zajímá - mohla by být cvičení z amerického prostředí na rozvoj pozitivního sebepojetí vhodná v kontextu uplatňování principů globální výchovy i pro žáky v českém prostředí primární školy?

6 Design výzkumu

Švaříček, Šeďová (2007) se domnívají, že kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těch problémů založený na hlubokých datech specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Dále uvádějí, že kvalitativní výzkum umožňuje flexibilní metody, které jsou zaměřeny na objevení a popsání jevu, a proto jsou založeny na jisté otevřenosti v otázkách a pozorování. Nejčastěji používané metody kvalitativního zkoumání jsou zúčastněné pozorování, hloubkový rozhovor a ohniskové skupiny.

Vzhledem ke stanovenému cíli a ke všem zamýšleným aspektům výzkumu jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Domnívám se, že právě kvalitativní analýzou a interpretací informací od přímých účastníků procesu vyučování je možné porozumět vhodnosti zkoumaného výukového artefaktu.

Výzkumné šetření bylo plánované jako kvalitativní analýza údajů na úrovni otevřeného kódování. Současně s výzkumnou metodou byl zamýšlen cíl výzkumu i výzkumný vzorek, stejně tak byl vybrán rozhovor a pozorování jako hlavní metody sběru dat. Bližší specifikování zmíněných metodologických principů a výzkumné otázky lze najít právě v této kapitole.

6.1 Výzkumný problém, otázka a cíl

Pro vymezení hranic zkoumaného jevu je nutné stanovit si výzkumný problém a výzkumnou otázku. Účelnost definování výzkumného problému a otázky spočívá v zúžení na reálně zkoumatelnou úroveň. Miovský (2006) uvádí, že je důležité si ujasnit, jaký přínos zamýšlený výzkum může mít, čím je téma pro autora zajímavé, aktuální a zda je problém v tomto rozsahu vůbec řešitelný. Výše jsem popsala, jaký přínos výzkum může mít, že je pro mne zajímavý a aktuální.

Cvičení, jejichž vyplňování je koncipováno na celý školní rok podle jednotlivých měsíců jsem nejprve chtěla ověřit v terénu, ale bohužel jsem nenašla ochotného učitele, který by se celoročním projektem chtěl zabývat. Proto jsem zúžila ověření na dva jednotlivce různého věku, žákyně prvního stupně.

Podle Hendla (2005) kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může upravovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat. Z tohoto důvodu se někdy kvalitativní výzkum považuje za pružný typ výzkumu. V jeho průběhu nevznikají pouze výzkumné otázky, ale také hypotézy i nová rozhodnutí, jak upravovat výzkumný plán a pokračovat při sběru dat i jejich analýze. Činnost výzkumníka je přirovnávána k práci detektiva.

Jako cíl jsem zvolila: ***„Prozkoumat vhodnost výukového artefaktu na rozvoj pozitivního sebepojetí žáka a vysvětlit případné využití získaných poznatků pro pedagogickou praxi.“***

Otázky jsem musela eliminovat, protože jsem v průběhu výzkumu zjistila, že jsou duplicitní, např. počáteční otázka ohledně výukového artefaktu: „Proč byste použila deník ve své třídě? a následující, která se ukázala jako duplicitní: „Proč byste doporučila deník dalším kolegům?“

Při předvýzkumném ověření otázek v prvních rozhovorech, se mi jako nejvíce nosné osvědčily následující otevřené otázky:

Výzkumné otázky

Otázka 1: Jak daná cvičení podporují pozitivní sebehodnocení žáka?

Otázka 2: Jaké jsou zkušenosti učitelek s aktivitami podporujícími sebepojetí žáka?

Otázka 3: Jak učitelky hodnotí zkoumaná cvičení?

Otázka 4: Kde a jakým způsobem se učitelky setkali s globální výchovou?

Mnou stanovené otázky nejvíce vypovídají o cíli, který jsem si zvolila, a to postihnout vhodnost a kvalitu výukového artefaktu na rozvoj sebepojetí žáka.

6.2 Metody a techniky výzkumu

6.2.1 Hloubkový rozhovor, otevřené kódování a přímé pozorování

Švaříček (2007) uvádí, že rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Používá se pro něj označení hloubkový rozhovor, jež je definován jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek. Pomocí otevřených otázek může badatel porozumět pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled omezoval pomocí výběru položek v dotazníku. Hloubkový rozhovor umožňuje zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě, což je jeden ze základních principů kvalitativního výzkumu.

Šeďová (2007) popisuje otevřené kódování jako operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako úsek rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje. Analyzovaný text (přepsaný rozhovor, záznam z pozorování, dokument) rozdělíme na jednotky (slovo, sekvence, slov, věta, odstavec). Jednotkou se stává významový celek různé velikosti, hranice některých významových jednotek se budou překrývat. Každé takto vzniklé jednotce je přidělen kód, tedy jméno nebo označení vystihující určitý typ a odlišující jej od ostatních. Kódy, jimiž jsou označeny jednotlivé jednotky by měly odpovídat povaze našeho datového fragmentu ve vztahu ke zvolené výzkumné otázce. Všechny tyto „technické“ záležitosti – vepisování kódů, jejich následné vyhledávání, organizace poznámek atd. – velmi usnadňují použití pro analýzu kvalitativních dat. Vzešlé kódy se seskupují podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti, vytváří se kategorie.

Přímé pozorování, jak uvádí Švaříček, znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu, zatímco při nepřímém pozorování se neocitáme přímo ve

zkoumaném terénu, ale sleduje se pouze záznam proběhlé činnosti, který byl pořízen za účelem výzkumu.

V rámci tohoto výzkumu počínal postup pročítáním přepisů jednotlivých rozhovorů s cílem zaměřit se na zajímavé údaje a následně na veškeré důležité aspekty vztahující se ke zkoumanému jevu. Byla eliminována nesouvisející (přesto mnohdy zajímavá) data.

Například mne zaujala zkušenost respondentky, která učila několik let na vesnických školách. Mentalita zdejších dospělých i dětí se jí zdála zaměřena na to, co nejvíce se přiblížit městu, být „in“. To znamenalo mít reprezentativní automobil, počítač a do tohoto vleku byla zatažena i škola, která byla „in“, když měla skvěle vybavenou počítačovou učebnu, interaktivní tabule, u kterých zdůrazňovali, že jsou vhodné pro alergiky, jelikož se při práci s nimi nepráší.

Rozhovory byly poté znovu pročítány se záměrem označit pasáže podobného významu, pojmenovat je a vztáhnout k abstraktnějším celkům.

6.3 Výzkumný vzorek

Pro výběr výzkumného vzorku byla použita metoda záměrného (účelového) výběru. Miovský (2006) popisuje tuto metodu jako postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Kritériem výběru je právě určená vlastnost nebo stav. Znamená to, že na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, které toto kritérium splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit.

Výzkumný vzorek první fáze mého výzkumu představuje pět záměrně vybraných učitelek. Kritériem výběru byla zkušenost se žáky primární školy a praxe minimálně jeden rok. Zajímavostí a obohacujícím prvkem také bylo, že některé učitelky měly zkušenosti s různými programy, jako Montessori pedagogika, Waldorfská pedagogika, uplatňování křesťanských principů, otevřená základní škola a jiné.

Pro druhou prolínající se fázi výzkumu jsem vybrala dvě žákyně primární školy. Kritériem výběru byl rozdílný věk (8 a 10 let) a ochota spolupracovat na aktivitách výukového artefaktu.

6.4 Metody sběru dat

Hlavní technikou získání informací se stal rozhovor, který byl s učiteli a dětmi realizován začátkem roku 2013. Jednalo se o rozhovor pomocí návodu s prvky rozhovoru neformálního. V případě osmiletého dítěte proběhlo také přímé pozorování jako další metoda sběru dat.

6.4.1 Rozhovor pomocí návodu

Tento druh rozhovoru představuje seznam otázek nebo témat, jež je nutné v rámci interview probrat. Návod má zajistit, že se skutečně dostane na všechna pro výzkumníka zajímavá témata. Hendl (2005, str. 174) zmiňuje, že „je na tazateli, jakým způsobem a v jakém pořadí, získá informace, které osvětlí daný problém." Rozhovor se přizpůsobuje povaze problému a je orientován na proces, jde o postupné zjišťování, ověřování a analýzu dat, přičemž se pomalu odhaluje jejich podstata a vzájemný vztah.

Rozhovor pomocí návodu jsem obohatila o prvky neformálního rozhovoru, který spoléhá na spontánní generování otázek v přirozeném průběhu interakce. Síla neformálního rozhovoru spočívá v tom, že zohledňuje individuální rozdíly a změny situace. Otázky mohou být individualizovány, aby bylo dosaženo hloubkové komunikace a využilo se prostředí a situace. Tím se posílí konkrétnost a bezprostřednost rozhovoru. K hloubkové komunikaci také přispělo, že jsem všechny účastnice rozhovoru znala osobně.

6.4.2 Provedení a zpracování rozhovoru

Rozhovory byly provedeny začátkem roku 2013 s každým učitelem samostatně na základě předem připraveného návodu. Rozhovory byly vedeny v klidném a tichém prostředí. Otázky byly koncipovány převážně jako otevřené, dotazované byly povzbuzovány k širším odpovědím. Osvědčily se mi tzv. otevírací otázky, např. Na jakých typech škol jste učila, Jak dlouho učíte, Co je pro vás ve výuce nejdůležitější?

Během prvních dvou rozhovorů byly některé otázky vynechány, jelikož se ukázaly jako duplicitní, viz 6.1. Rozhovory trvaly průměrně 40 – 70 minut. Záznam rozhovoru byl písemný, v jednom případě byl zaznamenán se souhlasem tázané na diktafon. V případě dětí byl rozhovor zpracován písemně formou poznámek. Následně byly rozhovory upraveny. Jednalo se především o úpravu slovosledu, nakonec však také celkové upravení do spisovného jazyka. Pouze některé prvky jsou záměrně ponechány pro osobitější styl citace.

Odpovědi byly převedeny do elektronické formy a opakující se informace byly barevně označeny. Tímto bylo zjištěno, které odpovědi byly nejčastější a naopak které byly použity pouze jednou.

6.5 Další aspekty výzkumu

6.5.1 Validita

Validita (pravdivost a platnost) výzkumu je zajištěna několika aspekty. Švaříček (2007) zdůrazňuje, že důvěryhodnost zvyšují mimo jiné postupy při interpretaci dat, přímé citace a výběr účastníků výzkumu. Z tohoto pohledu lze vybrané učitelky považovat za zkušené a dlouhodobě se v edukační problematice pohybující jedince.

6.5.2 Etické aspekty výzkumu

V rámci tohoto výzkumu nebylo nutno řešit žádné významné etické hledisko. Účastnice výzkumu se zapojily na základě dotazu dobrovolně a mohly rozhovor kdykoli ukončit. U daných osob byl respektován nesouhlas s nahráváním na diktafon. Se získanými dokumenty v tiskové či psané podobě bylo naloženo v souladu s plnou anonymizací výzkumu.

6.5.3 Výzkumník a zkoumaná problematika

O podporu rozvoje pozitivní hodnoty žáka se zajímám již několik let. V roce 2010 jsem přeložila americkou publikaci obsahující celoroční deník aktivit podporujících hodnotu dítěte. Již dříve jsem tato cvičení používala ve své praxi učitelky na britské škole a viděla, že děti na ně kladně reagují. V dalších letech jsem se účastnila seminářů a workshopů s globální tematikou a zaujala mne propojenost mezi rozvojem identity dítěte a rozvojem jeho globální odpovědnosti. V prostředí britské školy jsem měla také možnost odpozorovat mnoho technik a principů budujících pozitivní identitu dětí a ráda bych i touto prací přispěla k podpoře kladného sebehodnocení českého žáka.

7 Interpretace rozhovorů

Při snaze získat co nejvíce zajímavých a méně očekávaných podnětů zkoumaného jevu byly rozhovory vedeny poměrně volně. Ze samotného kódování jednotlivých rozhovorů vzešlo několik pojmů a kategorií. Pro potřebu tohoto výzkumu byly využity nejzajímavější kategorie vztahující se k danému jevu – formy posilování vlastní hodnoty dítěte, vhodnost výukového artefaktu, globální výchova, spolupráce při uplatňování rozvíjejících aktivit mezi kolegy a ze strany vedení školy, hlavní cíl výchovy. Dále je k pochopení jevu důležitý kontext celého problému.

Jednotlivé interpretace budou u každé kategorie dokreslovány konkrétními výroky učitelů. Tyto výroky jsou označeny specifickým kódem. Výroky u kategorií nejsou výčtem všech reakcí k danému tématu, ale jen názornou ukázkou a podložením pravdivosti uváděných údajů.

8 Hlavní kategorie

8.1 Formy posilování vlastní hodnoty dítěte

Jelikož se v teoretické části zaměřuji na důležitost rozvoje sebepojetí a identity dítěte a opírám tuto skutečnost o významné autory, zajímalo mne, jak je v primární škole tento jev uchopen. Zdá se, že ve vzdělávacím programu chybí ucelená koncepce zaměřená na toto téma. Z výzkumu vyplývá, že záleží spíše na osobnosti učitele, jestli pro něj je tato hodnota důležitá a v dětech ji rozvíjí, jak dokládají výpovědi učitelek 5, 3, 2, 4.

„Jako sebepoznávání (témata: – já, moje rodina, mé pocity, moje tělo. Bylo to vždy součástí vzdělávací koncepce. Děti se poznávaly (sebe i ostatní) během celého roku. Úkoly a hry byly směřovány k rozvoji všech smyslů – na poznávání sebe i ostatních, podobností i rozdílností – po teoretické i praktické stránce. Do některých aktivit byli zapojeni také rodiče.“ U5

„Hlavně v Prvouce, když jsme měli téma rodina, propojila jsem to i s češtinou a výtvarnou výchovou a vymyslela jsem projekt. Hodně jsme se věnovali emocím, vyjádřit je rytmicky, melodicky. Důležité je, aby se naučili sami sebe přijímat se vším všudy, i s tím zlým i s tím dobrým, že to k sobě patří.“ U3

„I když v minulosti jsem se snažila hodně, aby děti měly kladný přístup ke všem spolužákům bez výjimky, nechala jsem je, aby vytvořily pravidla třídy a musím říct, že se je snažily plně respektovat, dle zkušenosti jsem se přesvědčila, že pokud děti sami na něco přijdou, je třeba tuto stránku nenechat usnout, ale opakovaně ji utvářet a podporovat ve všech oblastech výchovy a výuky. Já jsem se hlavně zaměřila na matematiku, ze které jsem dělala i diplomovou práci "Magické čtverce" a jelikož jsem sama měla problém matematiku uchopit, učila jsem matematiku jinak. Tak, aby z ní měly děti radost, to znamená jiný pohled na matematiku. Děti uchopovaly matematiku do ruky a tím ji více chápaly. Také jsem se zaměřovala hodně na propojení obou hemisfér, čili hodně jsme probraná témata malovali a také jsem kladna důraz na dramatizaci, kde se děti mohly sebevyjadřovat.
Vše jsem se snažila propojit, aby děti měly danou problematiku propojenou.Toto slovo propojení, hraje klíčovou roli v utváření dětské psychiky, inteligence a pojmutí světa.“ U2

„Soustředíme se na nesoupeření, nesoutěživost, lepší je spolupracovat. Máme navíc dvě hodiny dramatické výchovy, kde se děti učí vystupovat před druhými. Učí se vnímat ostatní, umět komunikovat mezi sebou. Mám hodnotu, je mi dáno slovu a mohu také něco ovlivnit.“ U4

Učitelka 1 navíc otevřeně hovoří o podcenění důrazu na budování a rozvíjení hodnoty dítěte a v podstatě o jeho absenci.

„Jen v Prvouce mi byl dán malý prostor. Tohle téma je v českém školství hrozně podceňované, budovat a rozvíjet hodnotu dítěte. Mizérie. Snažila jsem se s dětmi komunikovat, aby si uvědomovaly, že druhým nemůžou dělat to, co sami nechtějí, učila jsem je vyjadřovat se. Někde mají alespoň jednu hodinu týdně dramatizace, kde můžou přehrávat situace, ale záleží na učiteli, jak to pojme a využije. Na základních školách je to v této oblasti naprostá mizérie.“ U1

8.2 Globální výchova

Učitelkám jsem představila nejdůležitější principy globální výchovy a zajímalo mne, jestli koncepce globální výchovy pronikla do českých škol. Znepokojilo mne, že zkoumané učitelky se s tímto přístupem setkaly pouze teoreticky, nemají to zažité, což dokazují výroky učitelek 1 a 4. Na druhé straně, se některé snaží principy globální výchovy soukromě v praxi uplatňovat, jak zmiňují učitelky 3 a 5.

„Znám pouze teoreticky, díky samostudiu, z televize, Eduin, časopisy, Učitelské noviny a jiné.“ U1

„S globální výchovou jsem se setkala během studií na pedagogické fakultě, v praxi vůbec ne, tam byl problém vůbec nějak fungovat. Jenom teoreticky. Já osobně jsem se o to v praxi pokoušela, třeba jak je v tom deníku O sobě, třeba v té Prvouce, měli jsme to spojené ještě s českým jazykem a výtvarnou výchovou, třeba to téma Rodina, tam se to dalo. Já jsem se o to vždycky snažila, vést je k duchovnímu, globálnímu…akorát jsem nevěděla, jak to pojmenovat.“ U3

„S globální výchovou, vyučováním jsem se nesetkala, to slyším poprvé.“ U4

„Globální vyučování jsem uplatňovala v rámci výuky na MŠ a v pedagogických kurzech. Tématem globální výchovy se zabývala také Marie Montessori, jen pro toto měla jiný název.“ U5

8.3 Spolupráce při uplatňování rozvíjejících aktivit mezi kolegy a ze strany vedení školy

Z mého vzorku se zdá, že česká učitelka je tvořivá, nevyhovuje jí současný systém vyučování a snaží se hledat něco nového, jiné vyučovací metody a přístupy. Ulehčuje jí to personální obsazení školy? Zdá se, že většina respondentek má špatné zkušenosti z běžných základních škol, jak potvrzují výpovědi učitelek 1, 2, 3. Překvapilo mne, že ani čerství absolventi nemají potřebnou vytrvalost, jak uvádí učitelka 3. Kladu si otázku, je-li vůbec možné vyučovat globálním způsobem, když se zdá, že o to nemá vedení školy ani většina učitelů zájem.

„Na běžné základce absolutně žádná spolupráce a podpora. Ani mezi mladými. Ředitel tam chce v klidu dožít do důchodu, nechce nic řešit. Tak jako ve společnosti převládá autoritářský přístup, podporuje se soutěživost, individualismus, tak to se odráží i ve školství, mezi rodiči, mezi dětmi.“ U1

„Mladé kolegyně jsme táhly spolu, podporovaly se, dělali jsme například slovní hodnocení. Starší kolegyně o to neměly zájem. Obdivovaly třeba naši nástěnku, kterou jsme každých čtrnáct dnů obměňovali, ale sami nic takového nedělaly. Naplňovaly kvóty, zahrnovaly děti datumy, fakty, počty, ale nedaly prostor různým typům dětí, kreativitě, individuálním názorům. Ředitel byl na straně rodičů, když si někdo stěžoval, dal za pravdu rodiči, mě se nezeptal, co si o tom myslím. Chtěla jsem obohatit výuku prvouky v reálném prostředí na školní zahradě, ale řediteli se to nelíbilo.“ U2

„Narážíš hodně, jakákoliv tvoje aktivita, cítí, že by to chtěly taky, ale tím jak nemůžou nebo nechtějí, tak jsi pro ně trnem v oku. Říkaly mi, co to furt vymýšlíte, vy tady děláte ty akce…My jsme měli svůj třídní časopis, psali do něj i rodiče, výtěžek z toho časopisu jsme dávali na psí útulek. Pořádali jsme výtvarné akce, prodejní výstavy, práce jsme prodávali za pětikorunu, desetikorun, sešly se nám třeba dva tisíce. Je důležité si udržet ten svůj ideál, jinak se včleníš do té řady, protože těch je většina. Přijdou mladí, nadějní po té fakultě, první rok jsme si rozuměli a druhý rok už byli jako všichni ostatní: děti jsou všechny hrozné, prostě to nemá cenu. A jeli domů. Akorát si opravili ty svoje sešity. Dělali poctivě tu svou práci, ale **nic** *navíc. Na té škole mě nesnášeli. Moje děti byly strašné, protože říkaly pravdu do očí, když tam někdo suploval, byly zvyklé, že se jedná na rovinu, že se nemusí bát. Já jsem neměla ani osobní ohodnocení. Měla jsem tam jen jednu kolegyni, věřící, se kterou jsme se podporovaly. A pak rodiče. Ty byli úžasní, měla jsem na ně asi štěstí, že to vždy cítili jako já. Vše rádi*

dělali. Jediní lidé z oboru, kteří mě za ta léta pochválili, byli lidé ze školní inspekce. Ředitel to potom uznal taky, ale to už jsem ze školy odcházela.“ U3

8.4 Hlavní cíl výchovy

Chtěla jsem zjistit, co dnešní učitelky považují ve výuce za stěžejní. Zdá se, že se přibližují filosofii globální výchovy, kde se pod pojmem výchova nerozumí jen získání kvalifikace, ale i kultivace osobnosti, jak vyjadřuje i učitelka 3.

„ Vychovat z něj dobrého člověka, to je ten základní úkol. Pak jsou teprve ve vzdělávacím programu dovednosti a schopnosti a na posledním místě vědomosti a informace, ty si to dítě vyhledá kdekoliv. Když je dobrý člověk, tak to ostatní přijde samo, na tom tolik nezáleží. Ale když je někdo špatný, tak mu ani sebelepší vědomosti a informace nepomůžou k tomu, aby něco udělal dobře.“ U3

„Já to teď s odstupem vidím, že nejdůležitější je vnitřní motivace dítěte, probudit v něm tu chuť se učit. Všichni to v sobě mají, je důležité děti pozorovat. Když je pozoruješ, zjistíš potřebu. Třeba včera se Bianka snažila něco někam strkat, tak vymyslet aktivitu na tuto potřebu. Dítě si prochází vývojovými fázemi, tak rozvíjet to, co je v danou chvíli žádoucí. Mým cílem také je, aby výuka, výchova byla propojená s realitou. Nechtěla jsem být tuctová, ale alternativní. Ne jen odříkat fakta, ale aby si děti na věci přišly sami.“ U2

Zdá se, že ve výuce stále převažuje soutěživá atmosféra, posuzování znalostí a výsledků se omezuje na oblasti, které lze přesně otestovat, intuice a myšlení vybočující z rámce osnov jsou nežádoucí, jak dokládá učitelka 1.

„Jako nejdůležitější vidím vychovat samostatné a zodpovědné jedince, ale to se bije s hodnotami kolem. Dětem nedáváme volnost, pořád je kontrolujeme, hodnotíme a to je špatně. Děti ztrácí chuť růst a objevovat, být sami sebou.“ U1

8.5 Zkoumaný výukový artefakt

Zde jsem vložila kompletní výukový artefakt, který jsem přeložila z anglického originálu The Month-to-Month Me, Creative Activities to Build Self-esteem, Grades 3-6. Autorkou je Linda Schwartz, vydalo nakladatelství The Learning Works, 1976. Artefakt je zde formálně UPRAVEN, aby zabral méně prostoru. V původní publikaci každé cvičení zabírá celou stranu A4, obsahuje obrázky a okénka na kreslení. Originální publikaci budu mít s sebou na ukázku při obhajobě této práce. Artefakt je upraven dle počátečních připomínek respondentek. V další podkapitole uvádím jejich pohled na aktivity a také ukázku postupu úpravy artefaktu, který vyplynul z výzkumu

V **úvodu** artefaktu je uvedeno:

Deník O mně je pro žáky zábavný a motivující způsob, jak si během roku psát ve škole o sobě poznámky. Deník je rozdělen na části podle měsíců a každý měsíc školního roku obsahuje

čtyři cvičení. Cvičení nejlépe poslouží při samostatném vyplňování v lavici nebo v centru aktivit. Žáci si mohou pro své listy vyrobit a ozdobit desky.

Deník O mně podporuje kreativní myšlení, výtvarné umění a kreativní psaní. **Umožňuje žákům lépe porozumět sami sobě a rozvíjet zdravé sebepojetí.**. Vyplněním několika cvičení každý měsíc, budou mít žáci smysluplnou vzpomínku na konci školního roku – deník, který stojí za to si schovat a vracet se k jeho stránkám i v budoucnu.

OBSAH

ZÁŘÍ – PŘEDSTAVUJI SE

Můj příběh…….…..6

Autoportrét…….…..7

Mé psaní…...……..8

Mé cíle pro tento rok……..……...9

ŘÍJEN – VŠECHNO O MNĚ

Mé první…….10

Mé zájmy ……...11

Co mám a nemám rád(a).....…12

Mé přednosti a slabosti……..13

LISTOPAD – JAK SE VIDÍM

Já…….14

Kdo skutečně jsem ……15

Zaměření……..…..16

Můj názor…….……..17

PROSINEC – MÁ RODINA

Má maminka……..18

Můj tatínek…….……19

Mí sourozenci…….…20

Náš rodinný štít…….…..21

LEDEN - MÁ ŠKOLA

Mapa cesty do školy……22

Informace o mé škole……..23

Můj učitel/Má učitelka..……...24

Úvahy o škole …….…..…25

ÚNOR – MÍ KAMARÁDI

Přátelství……..……26

Legrace s mými přáteli ……..…27

Kdo je přítel?.....**.....**28

Vyobrazení mých přátel.……..29

BŘEZEN – MÉ NEJOBLÍBENĚJŠÍ

Mé nejoblíbenější…….……..30

Má nejoblíbenější jídla……31

Má nejoblíbenější kniha…….....32

Obrázky mých nejoblíbenějších….33

DUBEN – MÉ EMOCE

Mé pocity…….…34

Když mám radost…….…35

Když jsem smutný(á)..…36

Když mám zlost……...37

KVĚTEN – V MÉ BUDOUCNOSTI

Co kdyby?.....38

Mé cestovatelské plány…….39

Mé budoucí zaměstnání.……...40

Má křišťálová koule…….….41

ČERVEN – OHLÉDNUTÍ ZPĚT

Autoportrét……...42

Mé psaní…….43

Mé plány na léto…….....44

Co jsem se o sobě dozvěděl(a)...45

Autogramy…….....46

Září **Představuji se**

MŮJ PŘÍBĚH

1. Jmenuji se _____ .

2. Bydlím _____ _____

ADRESA MĚSTO

_____ .

STÁT

3. Mé telefonní číslo je _____ .

4. Je mi _____ let. Narodil(a) jsem se _____ , _____ , _____ ,

DEN MĚSÍC ROK

_____ , _____ .

MĚSTO STÁT

5. Když jsem se narodil(a), vážil(a) jsem _____kg. Nyní vážím _____ kg a měřím _____ m.

6. Mám _____ vlasy a _____ oči.

BARVA BARVA

7. Nosím / nenosím brýle (jednu možnost označ).

8. Mám / nemám pihy (označ).

9. Jsem pravák / levák (označ).

10. Chodím do _____ třídy na _____ .

NÁZEV ŠKOLY

11. V naší rodině je i se mnou _____ lidí. Jsou to:

Září **Představuji se**

AUTOPORTRÉT

Takhle vypadám na začátku školního roku.

Zkus se nakreslit.

Září **Představuji se**

MÉ PSANÍ

Tohle je ukázka mého nejlepšího psaní. Tuhle stránku si schovám a porovnám s tím, jak budu psát na konci školního roku.

DOKÁŽEŠ KRASOPISNĚ OPSAT TENTO ODSTAVEC?

Tohle je ukázka mého nejlepšího psaní. Je v deníku, který se jmenuje O mně, měsíc po měsíci. Každý měsíc přidám do svého deníku pár stránek. Psát o sobě je zábava. Mohu o sobě přemýšlet. Těším se, až budu deníkem listovat a uvidím, jak jsem vyrostl(a) a změnil(a) se.

Září **Představuji se**

MÉ CÍLE PRO TENTO ROK

CÍLE DOMA

1. Letos chci zkusit doma více pomáhat s _____

2. Nová záliba, kterou bych chtěl/a tento rok zkusit _____

3. Chci se zlepšit v _____

4. Další cíl doma je _____

VE ŠKOLE

1. Chci se zlepšit v _____

2. Letos bych se rád(a) více skamarádil(a) s _____

3. Dalším mým cílem ve škole je _____

Říjen **Všechno o mně**

MOJE PRVNÍ

1. slovo, které jsem řekl _____ .

2. začal sám chodit _____ .

3. hračka _____ .

4. zvířátko _____ .

5. kamarád _____ .

6. cesta letadlem _____ .

7. výlet bez rodičů _____

8. cena, diplom, medaile _____ .

9. prohra _____ .

10. na jevišti _____ .

11. lekce hudby _____ .

12. výdělek _____

Říjen **Všechno o mně**

MÉ ZÁJMY

1. Chodím do těchto kroužků a klubů:

2. Sbírám

3. Kdybych měl(a) denně ve škole hodinu učit se o čemkoliv, co bych chtěl(a), vybral(a) bych si:

4. Bavilo by mě více se naučit o

5. Věci, které rád(a) dělám, když mám volno:

doma

ve škole

s kamarády

s rodinou

6. Chodím na hodiny

Říjen **Všechno o mně**

CO MÁM A NEMÁM RÁD(A)

1. Osm věcí, které mám opravdu rád(a):

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

f. _____

g. _____

h. _____

2. Osm věcí, které rád(a) nemám:

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

f. _____

g. _____

h. _____

Říjen **Všechno o mně**

MÉ PŘEDNOSTI A SLABOSTI

Zkus si doplnit písmeno „D“ u všeho, co ti jde dobře a písmeno „S“ u toho, v čem jsi slabší.

Prvouka/Přírodověda ___	Jsem čestný(á) ___
Matematika ___	Jsem organizovaný(á) ___
Čtení ___	Jsem upřímný(á) ___
Český jazyk ___	Chodím včas ___
Diktáty ___	Řídím se instrukcemi ___
Vlastivěda ___	Jsem spolehlivý(á) ___
Tělesná výchova ___	Jsem zdvořilý(á) ___
Psaní ___	Umím se sebeovládat ___
Hudební výchova ___	Dokončím, co jsem začal(a) ___
Cizí jazyky ___	O své věci pečuji ___

Výtvarná výchova ___ Dávám pozor ___

Umím pracovat samostatně ___

Jiné _____

Myslím, že mé silné stránky jsou:

1. _____

2. _____

3. _____

Oblasti, ve kterých se chci zlepšit:

1. _____

2. _____

3. _____

Listopad Jak se vidím

JÁ

1. Tři slova, která mě nejlépe popisují:

a. _____

b. _____

c. _____

2. Obrázky mých tří slov.

Listopad Jak se vidím

KDO SKUTEČNĚ JSEM

Nejlépe mě charakterizují následující slova:

1. Raději jsem venku nebo doma
2. Jsem rychlejší nebo pomalejší
3. Více přitakám nebo nesouhlasím
4. Raději promýšlím nebo dělám
5. Vůdce nebo následovník
6. Jsem raději sám nebo ve skupině
7. Jsem chata nebo panelák
8. Jsem spíše vážnější nebo veselejší
9. Jsem ranní ptáče nebo sova
10. Víc naslouchám nebo mluvím

Listopad **Jak se vidím**

ZAMĚŘENÍ

Jak vidím sám sebe a jak si myslím, že mě vidí druzí. Zkus do každého čtverečku napsat jedno slovo.

	JÁ	MAMINKA	TATÍNEK	KAMARÁD	UČITEL
ČISTOTNOST					
SPOLEHLIVOST					
ROZUMNOST					

ČESTNOST					
SMYSL PRO HUMOR					
ZÁJEM O SPORT					

Listopad **Jak se vidím**

MŮJ NÁZOR

O těchto tématech si myslím:

1. ZNEČIŠTĚNÍ ŽIVOTNÍHO PROSTŘEDÍ

2. PODVODY

3. KOUŘENÍ

4. KRÁDEŽE

Prosinec **Má rodina**

MÁ MAMINKA

1. Má maminka se jmenuje

2. Narodila se _____ _____ .

MĚSTO STÁT

3. Různá zaměstnání, která maminka měla jsou

4. Nyní pracuje

5. Záliby maminky

6. Maminčina nejoblíbenější

a. barva _____

b. jídlo _____

c. sport _____

d. rubrika v novinách, časopisec _____

e. kniha _____

f. hudba _____

g. číslo _____

7. Tři věci, které dělám s maminkou nejraději:

8. Zde je příběh o nejlepším čase, který jsme spolu s maminkou zažili. Můžeš psát na zadní stranu listu.

Prosinec **Má rodina**

MŮJ TATÍNEK

1. Můj tatínek se jmenuje

2. Narodil se _____ _____ .

MĚSTO STÁT

3. Různá zaměstnání, která tatínek měl jsou

4. Nyní pracuje

5. Záliby tatínka jsou

6. Tatínkova nejoblíbenější

a. barva _____

b. jídlo _____

c. sport _____

d. rubrika v novinách, časopise _____

e. kniha _____

f. hudba _____

g. číslo _____

7. Tři věci, které dělám s tatínkem nejraději:

8. Zde je příběh o nejlepším čase, který jsme spolu s tatínkem zažili. Můžeš psát na zadní stranu listu.

Prosinec **Má rodina**

MÍ SOUROZENCI

1. Mám sestru, která se jmenuje _____ Věk _____

_____ Věk _____

_____ Věk _____

2. Mám bratra, který se jmenuje _____ Věk _____

_____ Věk _____

_____ Věk _____

3. Nejvíce jsme si podobní v :

4. Nejvíce se lišíme v:

5. Tři věci, které dělám se sourozenci nejraději:

a. _____

b. _____

c. _____

6. Největší hádka, kterou jsme se sestrou/bratrem měli, se stala, když

Prosinec **Má rodina**

NÁŠ RODINNÝ ŠTÍT

1. V okénku 1 je nakreslena má rodina.

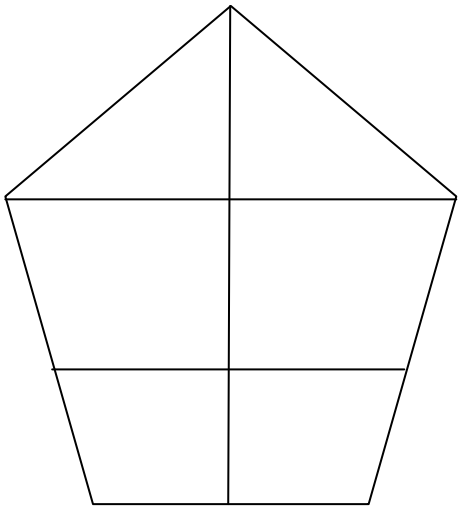
2. V okénku 2 je obrázek činnosti, kterou spolu rádi děláme.

3. V okénku 3 je obrázek místa, které jsme společně navštívili.

4. V okénku 4 je obrázek domu, ve kterém bydlíme.

5. V okénku 5 je můj domácí mazlíček nebo mé oblíbené zvířátko.

6. V okénku 6 je nakreslen můj nejoblíbenější příbuzný (děda, babička, strýc, teta, bratranec atd.).



Leden **Má škola**

MAPA CESTY DO ŠKOLY

Zde je mapa, které zobrazuje, jak se dostat z mého domu do školy (dokážeš zapsat i jména ulic?)

Zkus do své mapy použít tato označení:

dům - škola - stromy –

trávník, park – bytový dům -

S

Leden **Má škola**

INFORMACE O MÉ ŠKOLE

1. Název mé školy je _____ .

2. Adresa školy je _____ .

3. Tento rok jsem ve _____ třídě. Mým třídním učitelem/Mou třídní učitelkou je _____ .

Jsem v učebně číslo _____.

4. Do této školy chodím _____ let.

5. Ředitelem/ředitelkou mé školy je _____ .

6. Školní sekretářkou je _____ .

7. Školník se jmenuje _____ .

8. Jedna věc, která se mi na škole líbí je _____

_____ .

9. Jedna věc, která se mi na škole nelíbí je _____

_____ .

10. Zde je nakreslena má škola.

Leden **Má škola**

MŮJ UČITEL – MÁ UČITELKA

Zahrej si na reportéra a vyzpovídej svého učitele.

1. Můj učitel/Má učitelka se jmenuje

2. Narodil(a) se v

3. Různá zaměstnání, která předtím měl(a

4. Záliby

5. Jeho/její nejoblíbenější

   a. barva _____

   b. jídlo _____

   c. sport _____

   d. rubrika v novinách, časopise _____

   e. kniha _____

   f. hudba _____

g. číslo _____

6. Zde je vyprávění o jednom zážitku s mým učitelem (učitelkou), který si budu vždy pamatovat. Můžeš psát na zadní stranu listu.

Leden **Má škola**

ÚVAHY O ŠKOLE

1. Myslím si, že škola

2. Má školní práce

3. Mé nejoblíbenější předměty jsou

4. Mé nejméně oblíbené předměty jsou

5. Nejlegračnější věc, která se mi letos ve škole přihodila

6. Nejtrapnější věc, která se mi letos ve škole přihodila

7. Nejlepší den, který jsem tento rok ve škole zažil, byl když

8. Nejhorší den, který jsem tento rok ve škole zažil, byl když

Únor **Mí přátelé**

PŘÁTELSTVÍ

1. Jsem šťastný(á), když můj kamarád(ka)

2. Jsem nešťastný(á), když můj kamarád(ka)

3. Myslím si, že přítel by měl být

4. Rád s kamarády povídám o

5. Jedna milá věc, kterou jsem pro kamaráda udělal(a)

6. Jedna milá věc, kterou kamarád udělal pro mě

7. Občas mě kamarádi

8. Mí přátelé si myslí, že

9. Zde je příběh o jednom příjemném zážitku s mým kamarádem (kamarádkou). Můžeš psát na zadní stranu listu.

Únor **Mí přátelé**

LEGRACE S MÝMI KAMARÁDY

1. Věci, které s kamarády rádi děláme:

2. Nejlepší čas, který jsme s kamarádem prožili, byl

3. Nejhorší spor (nedorozumění, hádka), který jsem s kamarádem měl, byl

Únor **Mí přátelé**

KDO JE PŘÍTEL?

Myslím si, že přítel by měl být:

(Můžeš doplnit jedničku u těch vlastností, které si myslíš, že jsou nejdůležitější; dvojku u těch, které v důležitosti hned následují atd.).

1. SPORTOVEC _____

2. VESELÝ _____

3. TVOŘIVÝ _____

4. ČISTOTNÝ _____

5. ODPOUŠTÍ _____

6. POMÁHÁ _____

7. SLUŠNÝ _____

8. CHYTRÝ _____

9. PRAVDOMLUVNÝ _____

10. CHÁPAJÍCÍ _____

Únor **Mí přátelé**

VYOBRAZENÍ MÝCH PŘÁTEL

Zde jsou obrázky mých přátel.

Jméno _____ Jméno _____

Jméno _____

Březen **Mé nejoblíbenější**

MÉ NEJOBLÍBENĚJŠÍ

Mé nejoblíbenější

1. číslo
2. barva
3. předmět ve škole
4. zvíře
5. květina
6. písnička
7. televizní pořad
8. denní čas
9. den v týdnu
10. měsíc v roce
11. hra
12. místo
13. sport
14. kamarád
15. prázdniny
16. rubrika v časopise

17. film

18. auto

19. hudební skupina

20. herec/herečka

21. sportovec/sportovkyně

22. učitel/učitelka

23. kreslená postava

24. oblečení

Březen **Mé nejoblíbenější**

MÁ NEJOBLÍBENĚJŠÍ JÍDLA

1. Kdybych vymýšlel(a) speciální jídlo, výběr by byl následující:

POLÉVKA _____

SALÁT _____

HLAVNÍ JÍDLO _____

DVA DRUHY ZELENINY _____

DEZERT _____

NÁPOJ _____

2. Další oblíbená jídla:

a. svačina _____

b. ryba _____

c. ovoce _____

d. zelenina _____

e. snídaně _____

f. polévka _____

g. zmrzlina _____

h. sladkost _____

ch. koláč _____

i. pečivo _____

Březen **Mé nejoblíbenější**

MÁ NEJOBLÍBENĚJŠÍ KNIHA

1. Rád(a) / nerad(a) čtu knížky. Můžeš zaškrtnout jednu možnost.

2. Jsem rád(a) / nerad(a), když mi někdo předčítá. Můžeš zaškrtnout jednu možnost.

3. Doma čtu přibližně _____ minut denně.

4. Do knihovny chodím každý

5. Názvy některých mých knih jsou

6. Má nejoblíbenější kniha je

7. Hlavní postavou v této knize je

8. Příběh je o

9. Na tomto obrázku je obal mé nejoblíbenější knihy. Zkus na obal napsat také název knihy a autora.

Březen **Mé nejoblíbenější**

OBRÁZKY MÝCH NEJOBLÍBENĚJŠÍCH

Zde jsou obrázky mých nejoblíbenějších…

TELEVIZNÍ POŘAD ČASOPIS

FILM KOMIKS

Duben **Mé emoce**

MÉ POCITY

Zde je několik vět popisujících situaci, kdy jsem se cítil(a) velmi…

1. NADŠENĚ
2. MILOVANĚ
3. ŽÁRLIVĚ
4. OSAMOCENĚ
5. VYSTRAŠENĚ
6. BEZMOCNĚ
7. SEBEVĚDOMĚ

Duben **Mé emoce**

KDYŽ MÁM RADOST

1. Dotek _____ mi dělá radost.
2. Pohled na _____ mi dělá radost.
3. Zvuk _____ mi dělá radost.
4. Vůně _____ mi dělá radost.
5. Chuť _____ mi dělá radost.
6. Jsem šťastný(á), když jsem
7. Tohle je příběh o jednom z nejšťastnějších dnů, který si pamatuji.

Duben **Mé emoce**

KDYŽ JSEM SMUTNÝ(Á)

1. Dotek _____ mne rozesmutní.
2. Pohled na _____ mne rozesmutní.
3. Zvuk _____ mne rozesmutní.
4. Vůně _____ mne rozesmutní.

5. Chuť _____ mne rozesmutní.

6. Jsem smutný(á), když

7. Tohle je příběh o jednom z nejsmutnějších dnů, na který si pamatuji.

Duben **Mé emoce**

KDYŽ MÁM ZLOST

1. Tři věci, které mě doopravdy rozzuří jsou:

a.

b.

c.

2. Když se rozčílím, tak

3. Tento příběh vypráví o mém velkém rozčílení. Jak to začalo? Kdo tam ještě byl? Jak jsi to zvládl(a)?

Květen **V mé budoucnosti**

CO KDYBY?

1. Kdybych mohl(a) být jakoukoliv osobou na světě, byl(a) bych _____ ,

protože _____ .

2. Kdybych mohl(a) být zvířetem, byl(a) bych _____ ,

protože _____ .

3. Kdybych mohl(a) žít v jakémkoliv období dějin, vybral(a) bych si _____

_____ , protože _____

_____ .

4. Kdybych mohl(a) žít v jakékoli zemi na světě, vybral(a) bych si _____ ,

protože _____ .

5. Kdybych mohl(a) na sobě změnit jednu věc, šlo by o _____ ,

protože _____ .

6. Kdybych mohl(a) mít jakékoliv nadání, které bych chtěl(a), vybral(a) bych si _____

_____ , protože _____

_____ .

7. Kdybych měl(a) tolik peněz, kolik bych chtěl(a), tak bych _____

_____ , protože _____

_____ .

8. Kdybych mohl(a) splnit jedno přání pro náš svět, jaké by to bylo? _____

_____ , protože _____

_____ .

9. Tohle je obrázek jednoho z mých „kdybych“.

Květen **V mé budoucnosti**

MÉ CESTOVATELSKÉ PLÁNY

1. Navštívil/a jsem následující místa. Můžeš zatrhnout, kde jsi byl(a):

a. _____ letiště

b. _____ zábavní park

c. _____ výstava obrazů

d. _____ sportovní utkání

e. _____ pláž

f. _____ cirkus

g. _____ muzeum

h. _____ hvězdárna

ch._____ nádraží

i. _____ továrna

j. _____ zoo

k. _____

2. V naší zemi jsem navštívil(a) tato místa:

3. Navštívil(a) jsem tyto země:

4. V budoucnu bych chtěl/a navštívit tato tři místa:

a. _____ b._____ c._____

Květen **V mé budoucnosti**

MÉ BUDOUCÍ ZAMĚSTNÁNÍ

1. V budoucnosti bych chtěl(a) pracovat (můžeš podtrhnout):

a. uvnitř / venku

b. v noci / během dne

c. s lidmi / se stroji

d. s dětmi / s dospělými / se zvířaty

e. za stolem / na nohou

f. v unniformě / bez uniformy

2. Přemýšlel(a) jsem o těchto zaměstnáních: _____

protože jsem dobrý(á) v _____

3. Pro mé budoucí zaměstnání budu potřebovat toto vzdělání:

4. Výhodou tohoto zaměstnání je

5. Nevýhodou této práce je

6. Obrázek mě zachycuje při mé budoucí práci.

Květen **V mé budoucnosti**

MÁ KŘIŠŤÁLOVÁ KOULE

Když se upřeně zadívám do křišťálové koule, vidím…

1. Sebe příští rok:

2. Sebe za pět let:

3. Sebe za deset let:

4. Sebe za patnáct let:

Červen **Ohlédnutí zpět**

AUTOPORTRÉT

Takhle si myslím, že na konci školního roku vypadám.

Zde můžeš nakreslit svůj portrét. Když ho porovnáš s tím, co jsi nakreslil(a) na začátku roku, co se změnilo?

Červen **Ohlédnutí zpět**

MÉ PSANÍ

Tohle je ukázka mého nejlepšího psaní.

DOKÁŽEŠ KRASOPISNĚ OPSAT TENTO ODSTAVEC?

Tohle je ukázka mého nejlepšího psaní. Je v deníku, který se jmenuje O mně, měsíc po měsíci. Každý měsíc přidám do svého deníku pár stránek. Psát o sobě je zábava. Mohu o sobě přemýšlet. Těším se, až budu deníkem listovat a uvidím, jak jsem vyrostl(a) a změnil(a) se.

Červen **Ohlédnutí zpět**

MÉ PLÁNY NA LÉTO

1. Tohle léto plánuji navštívit

2. Dvě knihy, které bych rád(a) přes léto přečetl(a) jsou

3. Jeden nový sport, který chci v létě zkusit je

4. Nová záliba, která mě zajímá, a kterou se chci přes léto naučit nebo začít dělat, je

5. Tohle léto

6. O prázdninách bych opravdu rád(a) viděl(a)

7. Jedna z věcí, kterou bych v létě chtěl(a) dělat, je vyobrazena zde…

Červen **Ohlédnutí zpět**

CO JSEM SE O SOBĚ DOZVĚDĚL(A)

1. Tyto cíle, které jsem si dal(a) v září, se mi podařilo splnit:

2. Když porovnám své dva autoportréty, změnil(a) jsem se v

3. Když srovnám své dvě ukázky nejlepšího psaní, myslím si, že mé psaní se změnilo v

4. Při listování deníkem Měsíc po měsíci jsem zjistil(a), že

5. Nikdy mě nenapadlo, že jsem

6. Mám radost, že jsem

7. Zklamalo mě, že

8. Myslím si, že mé největší zlepšení je v

NA VĚDOMOST SE DÁVÁ VŠEM, ŽE

DNE

MĚSÍCE

ROKU

ÚSPĚŠNĚ DOKONČIL(A) VŠECHNY LISTY

DENÍKU O MNĚ - MĚSÍC PO MĚSÍCI

SLÁVA!

Podpis učitele

Autogramy

přátel a známých osobností

8.5.1 Vhodnost výukového artefaktu

Učitelky měly artefakt předem k dispozici, měly čas si jej v klidu pročíst a popřemýšlet o jeho vhodnosti. Zdá se, že artefakt je zaujal a vidí jeho využití a místo ve výuce, což potvrzují učitelky 1, 2 a 4. Učitelka 3 hodnotí kladně artefakt jako metodiku, pro použití ve třídě by jej zjednodušila. Stejný názor má i učitelka 4, proto si myslím, že celkové zjednodušení je na místě.

„Podobné aktivity byly v rámci nějaké prvouky, Člověk a jeho svět, ale určitě takhle samostatně ne. Je to super nápad.“ U1

„Osobně mám zkušenost ze své praxe, kde jsme společně zaznamenávali do deníku různé poznatky, aktivity. Ten deník byl společný pro celou třídu, každý týden ho mělo nějaké jiné dítě na starosti. Zaznamenalo tam výlet, lepili jsme fotografie, ostatní tam mohli něco přidat. Teď bych dala deník pro každé dítě. Podle mé zkušenosti na základní škole, bylo psaní deníku a slovní hodnocení na denním pořádku, tak si osobně myslím, že je super, aby mělo ještě dítko každý svůj tzv. deník, kam mu bude učitel zaznamenávat jeho růst a samo dítě si tam bude vkládat své poznatky, které ho zaujmou. Jde o alternativní přístup, který má vnitřní motivaci se učit a vzdělávat.“ U2

„Doporučovala bych přizpůsobit na české poměry. Např. nejsem si jistá, zda se v českých školách vyučuje předmět Tvořivé psaní nebo krasopisné psaní.“ U5

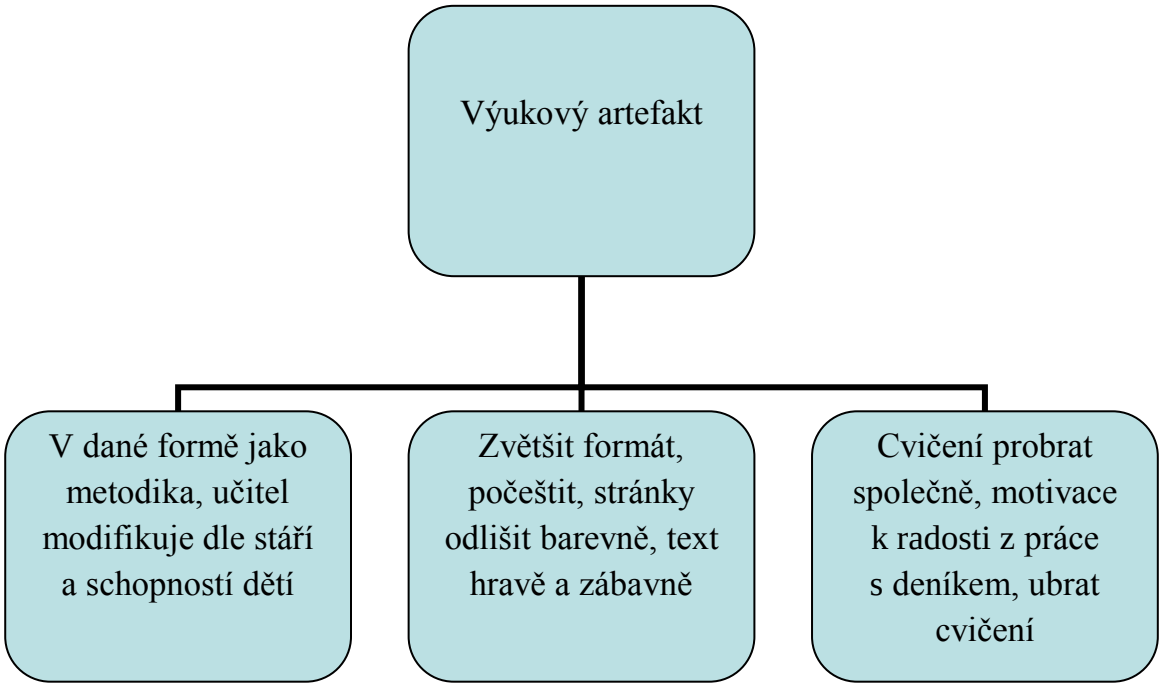
„Výborný nápad, líbí se mi, že poznají o sobě to pozitivní i to negativní už v dětství si to můžou odžít. Unikátní pro vyšší ročníky, jít do hloubky. Pro nižší ročníky rozhodně zjednodušit.“ U4

„Mně se to v tomto stavu zdá jako dobrá metodika pro učitele podporující pozitivní sebepojetí dítěte. Ať si každý učitel vybere, co ho zaujme. Stačí méně cvičení, třeba jen jedno téma s ohledem na věk dětí. Mám zkušenost, že děti nemají moc rády nic, co se podobá testování, žijí v otevřeném světě, ne ve světě uzavřených otázek. Chtějí si hodně povídat. Malé děti nemůžeme nutit používat jen rozum, vést je k logickému myšlení, to až později, u těch malých si to nedokážu představit. Navrhuji méně otázek a použít třeba v Prvouce, kde těmto tématům není dáno tolik prostoru.“ U3

„Moc tomu nerozumím, mamka to musí dělat se mnou. Pak mě to celkem baví.“ Ž1

„Cvičení se mi líbila, musela jsem se nad sebou zamyslet, tohle jsem předtím ještě nedělala.“ Ž2

Doporučení respondentů je vyobrazeno v následujícím diagramu:



Tato doporučení byla potvrzena i výsledkem pozorování a rozhovory s dětmi, které cvičení vyplňovaly. Pro mladšího žáka je nutno materiál zjednodušit a pracovat společně. U mladšího i staršího žáka je důležitá motivace, sdílení s ostatními, ale také právo informace nesdělovat.

8.5.2 Postup úpravy artefaktu

Uvádím postup úpravy cvičení dle doporučení respondentů. V levém sloupci je původní text, v pravém sloupci můj prvotní překlad.

November How I See Me	Listopad Jak se vidím
THE REAL ME	KDO SKUTEČNĚ JSEM
The following words describe me best: (Write your answer on the line.)	Nejlépe mne popisují následující slova:
1. I am more indoor or outdoor	1. Raději jsem venku nebo doma
2. I am more fast or slow	2. Jsem rychlejší nebo pomalejší
3. I am more past or present	3. Jsem více tady a teď nebo v minulosti
4. I am more yes or no	4. Více kývám nebo nesouhlasím
5. I am more on the ground or in the air	5. Jsem realista nebo idealista
6. I am more a thinker or a doer	6. Raději promýšlím nebo dělám
7. I am more a hamburger or a steak	7. Jsem spíše karbanátek nebo steak
8. I am more a leader or a follower	8. Vůdce nebo následovník
9. I am more a single tree or a forest	9. Jsem raději sám nebo ve skupině
10. I am more a sports car or a Model-T	10. Jsem sportovní auto nebo veterán
11. I am more a log cabin ora n apartment building	11. Jsem chata nebo činžovní dům
12. I am more frown or a smile	12. Jsem spíše vážnější nebo veselejší
13. I am more a morning person or a night person	13. Jsem ranní ptáče nebo sova
14. I am more an ear or a mouth	14. Víc naslouchám nebo mluvím

V následující modifikované verzi jsem dle doporučení učitelek ubrala cvičení, která by mohla být obtížná a celkově upravila tak, aby byla stránka pro děti zajímavá.

KDO SKUTEČNĚ JSEM

Nejlépe mě vystihují následující slova. Postačí třeba zakroužkovat :-)

Raději jsem venku nebo doma

Více přitakám nebo nesouhlasím

Raději promýšlím nebo dělám

Vůdce nebo následovník

Jsem raději sám nebo ve skupině

Jsem spíše vážnější nebo veselejší

Jsem ranní ptáče nebo sova

Víc naslouchám nebo mluvím

/

Říkanka o mně? Vtipná hláška?

---

9 Shrnutí poznatků o zkoumaném jevu

Výukový artefakt – deník O mně, byl respondenty přijat velmi kladně. Učitelé by přivítali tento výukový artefakt ve svém vyučování, pociťují, že tento druh materiálu jim v praxi chybí. Jsou přesvědčeni, že cvičení podporují pozitivní sebepojetí žáka a deník může být vhodnou platformou pro uplatňování globální výchovy. Probraly jsem i možnost úplného zjednodušení pro předškolní děti a děti mladšího školního věku. V tomto směru považuji za přínosnou publikaci Místo na slunci od Susane Fountainové. Její návrhy aktivit následují.

ZÁVĚR

SEN

Bylo nebylo, byla jedna třída a studenti v ní, kteří byli nespokojeni se svou učitelkou.

Proč by se měli zabývat globálními vztahy a globálními problémy a tím,

co si myslí, cítí a dělají ostatní ve světě?

A učitelka řekla, že měla sen, ve kterém viděla jednoho ze studentů za padesát let.

Student se zlobil a říkal, proč jsem se učil tolik detailů o minulosti

a o státní správě vlastní země a tak málo o světě!

Zlobil se, protože mu nikdo neřekl, že jako dospělý bude postaven téměř denně

před problémy povahy globální, problémy míru, bezpečnosti, inflace

a drancování přírodních zdrojů.

A naštvaný student poznal, že se stal obětí i podílníkem.

Proč mě nikdo nevaroval, proč jsem nedostal lepší vzdělání,

proč mi učitelé neřekli o problémech a nepomohli pochopit,

že jsem členem závislé lidské rasy.

A ještě s větším vztekem se student rozkřikl,

pomohli jste prodloužit moje ruce neuvěřitelnými stroji,

moje oči vylepšit mikroskopy a teleskopy, uši telefony, rádii a sonory,

můj mozek počítači,

nepomohli jste mi ale rozšířit mé srdce, lásku, zájem o mou drahou lidskou rodinu.

Dali jste mi, paní učitelko, jenom polovic.

Jon Rye Kinghorn: A Step-by-Step Guide for Conducting a Consensus and Diversity Workshop in Global Education (Pike, Selby 1994)

Pokud patříte mezi jedince, kterým současný systém vyučování nevyhovuje, a snažíte se hledat něco nového, jiné vyučovací metody a přístupy, pak právě pro vás je tato diplomová práce o globální výchově. Dozvíte se, jak a kde vznikl koncept globální výchovy, co jej charakterizuje, jaké základní vazby a vztahy jsou v jeho obsahu.

Můžete se ptát: „Je současná škola schopna připravit žáky pro budoucí život? „Dokáže pružně reagovat na rychle se měnící svět kolem nás?“ O to se částečně snaží RVP se svými průřezovými tématy a Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání se svými cíli pro období 2011 – 2015 uvedené ve druhé kapitole teoretické části.

Již na prvním stupni je žádoucí, aby byly uplatňovány principy globální výchovy. Děti by měly pochopit, že svět kolem nás mohou ovlivňovat, a že za budoucí tvář světa také zodpovídají.

„V čem vlastně spočívá vzdělanost člověka? V tom, že hodně zná, nebo v tom, že se dokáže přizpůsobit různým situacím a umí je aktivně ovlivňovat? V tom, že používá rozumový přístup k životu a stydí se za projevení citu, neumí použít intuici? V tom, že umí ovládat počítač, cizí jazyky, marketing, ale neví, jak zacházet sám se sebou? O důležitosti podpory sebepojetí a vlastní identity se dozvíte více ve třetí kapitole. O realitě vypovídá výrok jedné respondentky z mého výzkumu, který cituji: *„Jako nejdůležitější vidím vychovat samostatné a zodpovědné jedince, ale to se bije s hodnotami kolem. Dětem nedáváme volnost, pořád je kontrolujeme, hodnotíme a to je špatně. Děti ztrácí chuť růst a objevovat, být sami sebou.“*

Jak dosáhnout cílů globální výchovy? Globální výchova používá netradiční cesty učení, jejichž součástí jsou i herní aktivity a náměty tvořící čtvrtou kapitolu diplomové práce.

V empirické části jsem ověřovala výukový artefakt, který usiluje o… Učitelky jej…okomentovaly a v praxi by jej, nejlépe jako metodiku přivítaly. Bylo pozitivní, že všechny respondentky výzkumu projevili spontánně zájem o finální verzi deníku.

Podle získaných připomínek budu výukový artefakt nadále upravovat a pokusím se dohodnout jeho umístění na webové stránky portálu pro učitele.

Ptám se: „Jak vlastně funguje většina dnešních škol?“ Můj průzkum ukázal, že české učitelky znají v lepším případě principy globální výchovy teoreticky, ale jen zlomek se je snaží uplatňovat ve svém vyučování a přitom narážejí na to, že na školách nejsou dostatečné podmínky pro rozkvět globální výchovy, protože zájem a spolupráce na tomto poli jsou v reálném prostředí školy mizivé. Opět cituji z výzkumu: *„Na běžné základce absolutně žádná spolupráce a podpora. Ani mezi mladými. Ředitel tam chce v klidu dožít do důchodu, nechce nic řešit. Tak jako ve společnosti převládá autoritářský přístup, podporuje se soutěživost, individualismus, tak to se odráží i ve školství, mezi rodiči, mezi dětmi.“*

„Je vůbec možná změna stávající situace, kdy většina učitelů je v roli „odborníků“ přinášejících tu „pravou“ informaci pomocí jednocestných kanálů? Kde žáci ani nepomyslí na to, že by se učitel mohl něco naučit od nich? Kdy žáci přijímají bez přemýšlení i to, že je škola komplex budov neprodyšně oddělených od života?“

Průzkum ukázal, že v českých školách mohou často převažovat frontální a autoritářské metody práce se žáky a kde mohou být učitelé, kteří usilují o… vnímáni jako… nevítané a nepodporované. Opět cituji učitelku z výzkumu: *„Je důležité si udržet ten svůj ideál, jinak se včleníš do té řady, protože těch je většina. Přijdou mladí, nadějní po té fakultě, první rok jsme si rozuměli a druhý rok už byli jako všichni ostatní: děti jsou všechny hrozné, prostě to nemá cenu. A jeli domů. Akorát si opravili ty svoje sešity. Dělali poctivě tu svou práci, ale nic navíc. Na té škole mě nesnášeli. Moje děti byly strašné, protože říkaly pravdu do očí, když tam někdo suploval, byly zvyklé, že se jedná na rovinu, že se nemusí bát.“*

Věřím, že tato práce bude platným zdrojem informací a inspirací pro studenty pedagogických oborů a pro ostatní zájemce o globální výchovu a rozvoj dětské identity.

Bude-li mi v budoucnu nadále umožněno participovat v systému vzdělávání, budu ve své pedagogické činnosti uplatňovat globální hlediska s důrazem na rozvoj identity dítěte. Doufám, že nás bude více.

POUŽITÁ LITERATURA

Soupis bibliografických citací

ČINČERA, J. 2007. *Enviromentální výchova: Od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7315-147-8.

DOBSON, J. 1994. *Být sám sebou. Tvoje dítě má hodnotu*. Praha: Návrat domů, 1994. 175 s. ISBN 80-85495-32-5.

Education 2000. A Holistic Perspektive. Atlanta: Gate, 1991.

FOUNTAIN, S. 1994. *Místo na slunci*. Praha: Tereza a Arcadia, 1994. 111 s.

HÁJEK, B.; HOFBAUER, B.; PÁVKOVÁ, J. 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HELUS, Z. 2009. *Dítě v osobnostním pojetí.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HORKÁ, H.; HRDLIČKOVÁ, A. 2000. *Výchova pro 21. století.* Brno: Paido, 2000. 127 s. ISBN 80-85931-85-0.

JIRÁSKOVÁ, V. 2006. *Multikulturní výchova. Předsudky a stereotypy*. Praha: Epocha, 2006, s. 35. ISBN 80-87027-31-0.

KANTORKOVÁ, H. 1996. In *Pedagogika III.* Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 1996. 136 s. ISBN 80-7042-101-0.

KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. 2003. *Vzdělávací program ZAČÍT SPOLU*. Praha: Portál, 2003. 228 s. ISBN 80-7178-695-0.

LASZLO, E. *Můžeš změnit svět: Příručka světoobčana 21. století*. Praha: Malvern, 2009. ISBN 978-80-86702-56-8.

NÁDVORNÍK, O.; VOLFOVÁ, A. 2004. *Společný svět. Příručka globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2004. 321 s. ISBN 80-903510-0-X

PELCOVÁ, N. a kol. 2009. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 226 s. ISBN 978-80-7290-392-4.

PIKE, G.; SELBY, D. 1994. *Globální výchova: Nabídka alternativních aktivit pro práci ve škole*. Praha: Grada, 1994. 328 s. ISBN 8085623986.

PORTMANOVÁ, R. 1999. *Hry pro posílení psychické odolnosti*. Praha: Portál, 1999.103 s. ISBN 80-7178-331-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

SEDLÁČKOVÁ, D. 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, 2009. 123 s. ISBN 978-80-247-2685-4.

STARÁ, J. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta. Praha 2004. 64 s. ISBN 80-7290-162-1.

Světová škola ve světě i doma, Průvodce projektem. 2012. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2012. 46 s. ISBN 978-80-87456-17-0

ŠIŠKOVÁ, T. 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. 203 s. ISBN 80-7178-285-8.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, 1. dotisk 2008. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

WRIGHT, Ch. 2001. *Životní problémy očima křesťanů*. Praha: Luxpress 2001. 100 s. ISBN 80-7130-095-0.

BLAIRE, H., HOLDEN, C. The challenge of teaching controversial issues. Trentham Books, Sterling 2007.

Bibliografie

Bohouš a Dáša: šance pro rozvoj. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2010. 105 s. ISBN 978-80-87456-06-4.

CLAIRE, H. *Teaching Citizenship in Primary Schools.* Exeter: Learing Masters Ltd., 2004. 184 s. ISBN 1 844450 10 4.

CLAIRE, H.; HOLDEN, C. *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Staffordshire: 2007. 190 s. ISBN 978 1 85856 415 9.

ČECHOVÁ, V; MELLANOVÁ, A; KUČEROVÁ, H. *Psychologie a pedagogiga II pro střední zdravotnické školy*. Praha: Informatorium, 2004. 160 s. ISBN 80-7333-028-8.

ČERMÁKOVÁ, J. H.; RABIŇÁKOVÁ, D.; STOHROVÁ, H.; ŠIŠKOVÁ, T. *Ty + já = kamarádi.* Praha: ISV, 2000. 152 s. ISBN 80-85866-76-5.

ČINČERA, J. 2007. *Enviromentální výchova: Od cílů k prostředkům*. Brno: Paido, 2007. 116 s. ISBN 978-80-7315-147-8.

ČINČERA, J.; CAHA, M.; KULICH, J. *Hry a výchova k trvale udržitelnému rozvoji*. Praha: Brontosaurus, 1996. 75 s.

ČINČERA, J.; CAHA,M. *Výchova a budoucnost. Hry a techniky o životním prostředí a společnosti*. Brno: Paido, 2005. 165 s. ISBN 80-7315-099-9.

FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. 201 s. ISBN 978-80-251-1701-9.

HALSTEAD, M. J.; PIKE, A. M. *Citizenship and Moral Education, Values in Action*. New York: Routledge, 2006. 199 s. ISBN 10: 0-415-23242-2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou. Malá instruktorská čítanka*. Praha: Mladá fronta, 1984. 304 s.

Jak žít dobře, zdravě a ekologicky šetrně. Praha: Arnika – program Toxické látky a odpady, 2010. 142 s. ISBN 978-80-904409-9-9.

Jaká je škola u mě doma. Praha: META o.s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2012. 149 s. ISBN 978-80-260-2446-0.

Jinými dveřmi. Manuál k programu globálního rozvojového vzdělávání z cyklu jinýma očima. Brno: NaZemi, 2011. 30 s. ISBN 978-80-260-0693-0.

KÁPOVÁ, J. *Bohouš a Dáša na stopě hladu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2012. 59 s. ISBN 978-80-87456-20-0.

Kolektiv. *Dnešní svět, Průřezová témata na 2. stupni ZŠ*. Praha: Nakladatelství Dr. Josef Raabe, 2011. 21 s. ISBN 978-80-86307-71-8.

Kolektiv. *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: VÚP, 2011. ISBN: 978-80-87000-76-2.

Kolektiv. *Pedagogika III*. Ostrava: Pedagogická fakulta OU, 1996. 136 s. ISBN 80-7042-101-0.

Kolektiv. *Svět do všech předmětů. Globální témata pro 2. stupeň ZŠ a víceletá gymnázia.* Praha: Fraus, 2012. 334 s. ISBN 978-80-254-5678-1.

Kolektiv. *Zlatý fond her I*. Praha: Portál 2002. 155 s. ISBN 80-7178-636-5.

MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.

MARÁDOVÁ, E. *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. 44 s. ISBN 80-86991-82-2.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

Náš společný svět. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2012. 89 s. ISBN 978-80-87456-34-7.

PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-353-6.

PELÁNEK, R. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. 133 s. ISBN 978-80-7367-656-8.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PIKE, G.; SELBY, D. *Globální výchova: Nabídka alternativních aktivit pro práci ve škole*. Praha: Grada, 1994. 328 s. ISBN 8085623986.

PIKE, G.; SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 256 s. ISBN 978-80-7367-629-2.

PIKE, G.; SELBY, D. *Cvičení a hry pro globální výchovu 2.1*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 235 s. ISBN 978-80-7367-630-8.

POLENÍKOVÁ, A. *Projekty v rámci školních vzdělávacích programů*. Praha: NIDV, 2009. 24 s. ISBN 978-80-86956-56-5.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.

SMITH, A. CH. *Třída plná pohody*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. 232 s. ISBN 80-7178-601-2.

Spotřebitelská výchova ve třídě. Základní příručka. Praha: KUFR, s.r.o., 2012. 64 s. ISBN 978-80-254-0149-1.

STARÁ, J. Výchova k demokratickému občanství, IN: SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. S. 225 – 243. ISBN 80-7178-942-9.

STARÁ, J. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. Praha 2004. 64 s. ISBN 80-7290-162-1

ŠVECOVÁ, M. *Teorie a praxe zařazení školních projektů ve výuce přírodopisu, biologie a ekologie*. UK Praha: Karolinum, 2001. 79 s. ISBN 80-246-0227-X.

ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

SCHVARTZ, L. *The mont-to-month me*. USA: The Learning works, 1976. 48 s. ISBN 0-88160-021-0.

SMITH A. CH. *Třída plná pohody*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. 232 s. ISBN 80-7178-601-2.

Základy demokracie – Spravedlnost. Praha: TRITON, 2006. 100 s. ISBN 80-7254-881-6.

Použitý informační zdroj

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. 2012. *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015*. [online]. [cit. 2013-04-14]. Dostupné na WWW:
<http://www.mzv.cz/file/612334/Narodni_strategie_globalniho_rozvojoveho_vzdelavani_pro_obdobi_2011___2015.pdf>