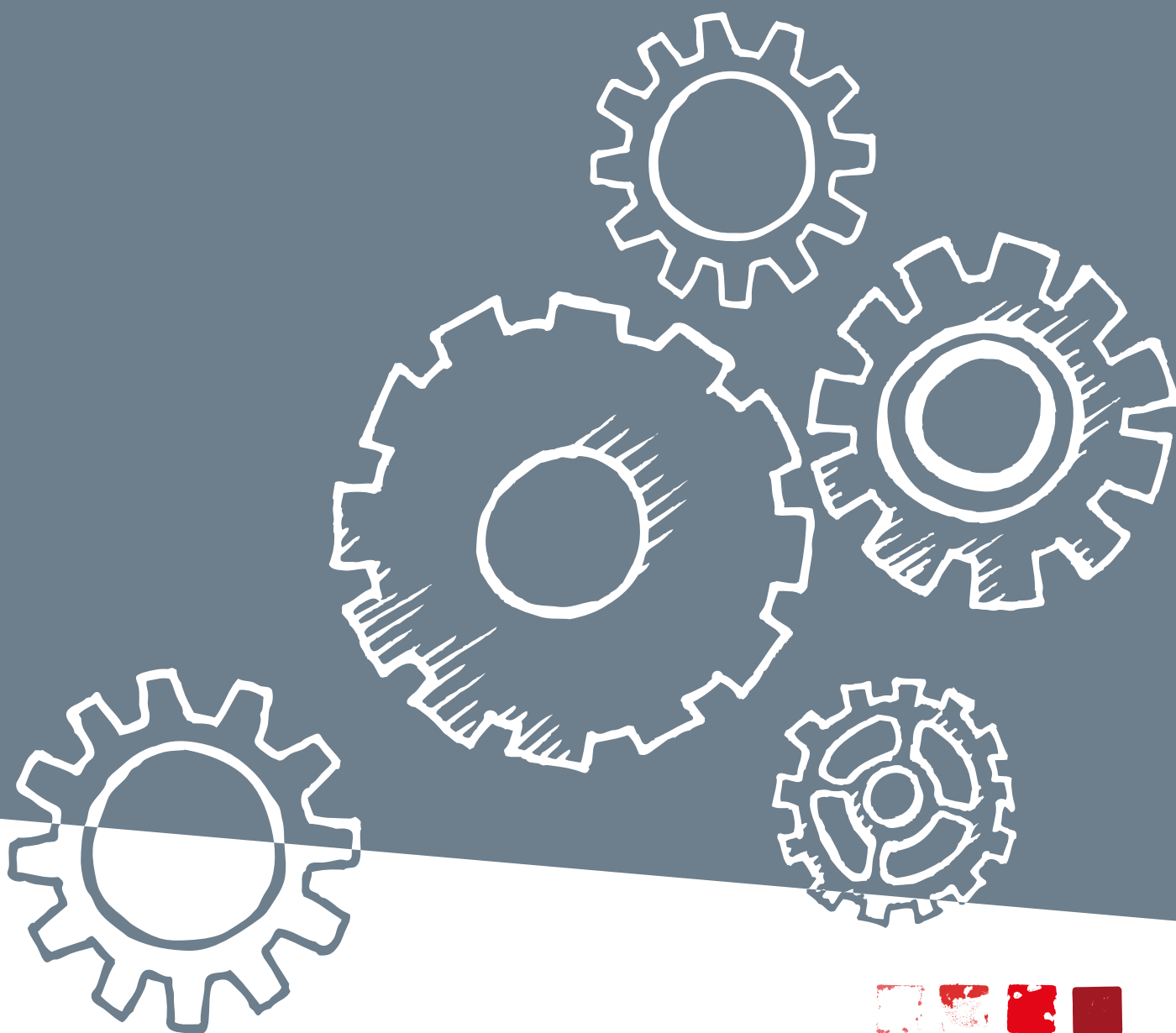


GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ



**TEACHERS
AGENTS OF
CHANGE**

Za změnou je učitel

Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů

© Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2015

Všechna práva vyhrazena

Autoři: Petra Karvánková, Anna Maršíková, Tomáš Matějček, Jana Miléřová, Jana Stará

Editoři: Silvie Rita Kučerová, Jana Kubelková

Jazyková úprava: Michaela Peřková

Grafická úprava: Eva Petruželková Divišová

Vzdělávací program Varianty

Člověk v tísni, o. p. s.

Šafaříkova 24, 120 00 Praha 2

www.varianty.cz | www.clovekvtsni.cz

ISBN: 978-80-87456-74-3

Tato publikace byla vytvořena za finanční podpory Evropské unie. Za obsah publikace nese odpovědnost organizace Člověk v tísni, nejedná se o stanoviska EU.



.....	4
• Úvod Globální rozvojové vzdělávání Jana Miléřová	
.....	7
• Ukotvení a specifika GRV PhDr. Jana Stará, Ph.D.	
.....	19
• Pojetí kurzu ŠVP: Průřezová témata – Výchova ke globální odpovědnosti PhDr. Jana Stará, Ph.D.	
.....	29
• Pojetí studijního kurzu Globální rozvojové vzdělávání Mgr. Petra Karvánková, Ph.D.	
.....	44
• Pojetí kurzu Globální systémy RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.	
.....	50
• Pojetí kurzu Environmentalistika RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.	
.....	56
• Pojetí kurzu Globální vzdělávání Mgr. Anna Maršíková, M.A.	

Globalní rozvojové vzdělávání

Jana Miléřová

PROČ POTŘEBUJEME GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Ve svém životě čelíme obtížným rozhodnutím, a přitom naše volby mají v čím dál větší míře dopad jak na nás, tak na zbytek lidstva a přírody. V době propojeného a rychle se měnícího světa neustále potřebujeme sledovat nové trendy, vyznat se v záplavě informací, dávat si je do souvislostí, osvojit si nové dovednosti a včas reagovat na změny. K tomu potřebujeme být schopní využívat nové možnosti spolupráce a přehodnocovat své postoje. Vzdělávání nemá přichystat člověka na konkrétní povolání, ale musí otevírat jeho mysl širšímu světu a připravit ho na zásadní změny v budoucnosti.

Podle posledního průzkumu veřejného mínění většina Čechů a Češek (85 %) zastává názor, že by se žáci a studenti ve školách měli věnovat tématu globální odpovědnosti¹. Více než 60 % dotazovaných si uvědomuje, že náš životní styl má vliv na problémy v jiných částech světa. Na druhou stranu mají o těchto tématech málo informací nebo nemají žádné a aktivně je nevyhledávají, přitom je ale zajímají.

Právě globální rozvojové vzdělávání (GRV) poskytuje základ pro to, aby lidé dokázali obstát v globalizovaném životním prostoru a zapojit se do změn nutných pro ekonomický a společenský pokrok v souladu se zachováním životního prostředí. GRV je celoživotním vzdělávacím procesem a rozvíjí nové přístupy ve vzdělávání pro budoucnost. Promítá se do vzdělávání na školách i neformálního vzdělávání a osvěty, přičemž:

- zlepšuje znalosti a porozumění globálních souvislostí a zodpovědnosti a vzájemného propojení mezi jedincem a zbytkem světa;
- rozvíjí dovednosti a schopnosti posuzovat informace z různých zdrojů, nahlížet kriticky na různé problémy, dávat je do souvislostí a utvářet si názor na jednání jedince i společnosti, rozvíjet dialog

s ostatními napříč rozdílnými politickými koncepty, kulturními přístupy a náboženstvími;

- prozkoumává zastávané hodnoty a postoje s ohledem na společenskou spravedlnost, solidaritu, lidská práva a toleranci;
- ... to vše s cílem podpořit aktivní přístup lidí k vytváření spravedlivějšího a udržitelného světa a řešení konfliktů a s ohledem na limity planety Země.

CO GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ PŘINÁŠÍ

DĚTEM A MLADÝM LIDEM:

- Pochopit skutečné propojení světa - tedy spojitosti mezi tím, co je osobní, místní, národní a globální s jejich každodenní prací a životním stylem, dopady spotřebního chování na lidi a místa jinde na světě aj.
- Pochybovat nad zažitými pohledy a kriticky nahlížet na stereotypy;
- Odkrývat své vlastní hodnoty a postoje z pohledu společenské spravedlnosti, solidarity a globální zodpovědnosti a zjišťovat, jaký mají dopad na ostatní
- Naslouchat, porozumět a respektovat různé pohledy, kulturní a jiné rozličnosti
- Získat dovednosti, které jim umožní postavit se proti nespravedlnosti, předsudkům a diskriminaci
- Rozvíjet sebedůvěru, sebeúctu, schopnost analýzy, komunikace, spolupráce a řešení konfliktů.
- Zlepšovat motivaci, schopnost širšího učení a myšlení a dosahování lepších výsledků ve škole.
- Schopnost starat se o sebe, své okolí i o planetu, a rozvíjet empatii, respekt a aktivní zájem o ostatní, se kterými ji sdílají².

UČITELŮM:

- Schopnost připravit děti a mladé lidi na výzvy, které je čekají v životě v rychle se měnícím světě (jako např. klimatické změny nebo mezinárodní soupeření o stále více omezenější zdroje)

¹ Viz průzkum veřejného mínění společnosti NMS Market Research, který pro České fórum pro rozvojovou spolupráci FoRS zpracovala v roce 2014. FoRS, NMS Market Research (2014): Závěrečná zpráva z průzkumu Postoje k rozvojové spolupráci a humanitární pomoci.

² Více též např. na http://clients.squareeye.net/uploads/glp/GLP_pdfs/Primary_GLP_SLT_Pack.pdf

- Zvyšovat vlastní znalosti globálních témat, propojenosti a komplexní podstatu světa a přemýšlet, jak tyto otázky začleňovat do výuky
- Získávat větší jistotu a schopnost vytvářet živé a poutavé lekce a vyučovací hodiny
- Motivovat a zvýšit jejich entuziasmus a kreativitu díky lepší schopnosti zapojit žáky do výuky skrze skutečná témata a zvýšit jejich zanícení pro věc
- Otevírat příležitosti ke spolupráci s kolegy uvnitř školy (i z jiných škol) a sdílet zkušenosti a dobrou praxi;
- Rozvíjet odbornost učitelů, jejich praxi a profesi³.

ŠKOLE:

- GRV není jeden předmět ve výuce, mělo by prostupovat celým vzdělávacím programem a utvářet tak charakter školy. Škola zahrnutím globálních témat oživí celé kurikulum a může učinit i z těch obávaných předmětů takové, které podněcují zvědavost a zapojení na straně žáků – jako např. objevování matematiky prostřednictvím fair trade.
- V GRV byly vyvinuty participativní metody, které podporují aktivní učení žáků. Existuje množství znalostí a materiálů, které škola může využívat a které si osvojily mezioborový přístup ke kurikulu.
- Skrze týmovou práci učitelského sboru GRV přispívá k soudržné atmosféře na škole. To může využít i škola jako zaměstnavatel pro rozvoj zaměstnanců. Prostředí vzájemné podpory a povzbuzení mezi zaměstnanci umožní učitelům získat důvěru a schopnost vzít na sebe i vyšší riziko při využívání nových metod ve výuce.
- GRV otevírá prostor pro partnerství mezi školami i školou a místní komunitou a dalšími partnery. V ČR se již vytvořila široká síť vyučujících ve formálním a neformálním vzdělávání, kteří mají zkušenosti a dokáží rozvíjet taková partnerství. Škola se může zapojit do místní komunity představením globálních témat rodičům a být hnacím motorem pro postupné proměny společnosti směrem k udržitelnému rozvoji. Partnerství mohou zlepšovat postavení školy v rámci celé společnosti.

SPOLEČNOSTI:

- GRV přispívá ke zvýšení účasti občanů na celkové přeměně společnosti směrem k udržitelnému rozvoji, uplatňování lidských práv pro všechny a sociální spravedlnosti. Taková změna je možná jen dlouhodobě a na základě vnímání společné odpovědnosti. Všichni lidé potřebují určité klíčové kompetence pro to, aby porozuměli, zapojili se a vzájemně působili v rámci společnosti jako odpovědní globální občané.
- Pro potlačení rostoucích xenofobních nálad a nacionalistických postojů ve společnosti jsou nezbytné nové přístupy i ve vzdělávání. GRV ve svém důsledku podporuje vytváření demokratičtější, spravedlivější, mírové a odpovědné společnosti, která si cení rozmanitosti pohledů a respektu vůči ostatním.
- Právě v době ekonomické krize si lidé spíše uvědomují potřebu změn, které se mají dotknout ekonomiky, životního prostředí i vzdělávání. Krize otevřela dveře pro společenské inovace – hledání alternativních cest ve vztazích, výrobě a spotřebě, které jsou udržitelnější a zahrnují i lidi znevýhodněné a na okraji společnosti. GRV je z podstaty své definice kvalitní vzdělávání a dává naději připravit lidi na to, aby vhodně reagovali na krize. Místo, aby přispívalo ke strachu lidí a podporovalo jejich soutěživé postoje, povzbuzuje smysl pro solidaritu, spolupráci a motivaci pro vlastní účast na věcech veřejných⁴.

NOVÉ TRENDY:

VZDĚLÁVÁNÍ PRO GLOBÁLNÍ OBČANSTVÍ

V posledních letech se prosazuje pojetí směrem ke vzdělávání pro globální občanství (Global Citizenship Education / Education for Global Citizenship). Vzdělávání pro globální občanství umožňuje lidem rozvinout znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty potřebné pro zajištění spravedlivého a udržitelného světa, ve kterém může každý naplnit svůj potenciál⁵. Vychází z různých vzdělávacích konceptů, které se během posledních 40 až 50 let rozvinuly v zemích západní Evropy pod pojmy jako rozvojové

3 V ČR sice dosud nebyl proveden potřebný výzkum, ale zvýšení motivace učitelů a pedagogů potvrdil např. výzkum provedený ve Velké Británii v roce 2013 – viz Think Global (2013): Bringing the Global Skills Gap: Teachers' views on how to prepare Global Generation for the challenges ahead na <http://clients.squareeye.net/uploads/dea/documents/Bridging%20the%20Global%20Skills%20Gap.pdf>.

4 Viz též Závěrečná zpráva 2nd European Congress on Global Education - Education, Interdependence and Solidarity in a Changing World, Lisbon, 27-28 September 2012 na http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/GE/2012_GE_Congress_Report_FINAL_11feb2013.pdf

5 http://www.oxfam.org.uk/~ /media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx

vzdělávání (development education – DE), globální učení (global learning – GL), vzdělávání k lidským právům (human rights education – HRE) a vzdělávání pro udržitelný rozvoj (education for sustainable development - ESD). Ve velké míře tyto koncepty přispívají právě ke vzdělávání pro globální občanství. Co mají všechny společného⁶:

- **GLOBÁLNÍ ROZMĚR** – porozumění problémům je možné jen z globální perspektivy, podobnosti a rozdíly mezi lidmi, společnostmi, ekonomikami i přírodními podmínkami v různých částech světa, hledání problémů, které mají dopad na všechny (chudoba, spravedlnost, nerovnosti, změny životního prostředí aj.), podpora smyslu pro společenskou zodpovědnost a solidaritu, porozumění globálním procesům, uvědomění si dopadů jednání jedince na společnosti i globálně apod.

- **MODERNÍ PEDAGOGICKÉ TRENDY** – využívají aktivní a participativní metody pro rozvoj kreativity jedince v procesu učení se, stimulují ho k odkrývání a zkoumání problémů, kritickému přehodnocení vlastních postojů, předsudků a chování aj.

- **USILOVÁNÍ O OSOBNÍ A SPOLEČENSKÉ ZMĚNY** (tzv. transformativní rozměr) – podporují kapacity, schopnosti a motivaci jedince, které mu umožní reagovat na změny a prosazovat je ve prospěch osobního a kolektivního lidského rozvoje. Přispívají k zásadním změnám na úrovni jedince, vzdělávacího systému i celé společnosti.

- **HOLISTICKÝ PŘÍSTUP** – různé koncepty (rozvoj, životní prostředí, udržitelnost, lidská práva a spravedlnost, uvědomění si různých perspektiv) se doplňují, jsou vzájemně propojené. Odpovídá to celostnímu pohledu na svět, lidstvo a jeho problémy – tedy není možné problémy od sebe oddělovat a analyzovat je v rozdílných a uzavřených částech.

Vzdělávání pro globální občanství je transformativním vzděláváním pro žádoucí a aktivní zapojení jedince do globalizované společnosti. Může být chápáno jako zastřešující pojem, uvědomění si toho, že je to přístup k učení se, ne jeden oddělený předmět, téma nebo látka, která má být pokryta ve formálním nebo neformálním vzdělávání. Zahrnuje metodologii výuky a učení se. Má potenciál být využito v řadě předmětů a témat. Záleží jen na tom,

jaký obsah bude vybrán a jakým způsobem bude představen a v jakých procesech využíván, aby si jedinec osvojil, prozkoumal a uplatnil znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty.

V roce 2015 bude na půdě OSN schválen nový univerzální rámec mezinárodních cílů, který má nejen řešit základní příčiny chudoby a s ní spojených problémů v rozvojových zemích, ale i zajistit udržitelný rozvoj v globálním měřítku. Důstojný život pro všechny vyžaduje zásadní změny ve společnosti – v bohatých i chudých zemích – postavené na ochraně životního prostředí a respektování limitů naší planety, celostním přístupem napříč obory, spolupráci mezi veřejným, občanským a podnikatelským sektorem a propojování domácí a zahraniční politiky. Takové změny mohou být uskutečněny jen, pokud občané rozumí souvislostem a využijí možnosti k zapojení, které mají na úrovni osobní, společenské i politické. Právě vzdělávání je mocným prostředkem a základem k takovým změnám.

Text je převzat z „Globální rozvojové vzdělávání: Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj“. Policy Paper FoRS – České fórum pro rozvojovou spolupráci 2015
Dostupné z <http://www.fors.cz/wp-content/uploads/2012/08/GRV-paper-fors-final-web.pdf>

⁶ Více viz též studie o nastavení monitoringu vzdělávání pro aktivní občanství http://deeeep.org/wp-content/uploads/2015/01/DEEEP4_QualityImpact_Report_2014_web2.pdf

Ukotvení a specifika GRV

PhDr. Jana Stará, Ph.D

1. VÝZNAM GRV Z HLEDISKA NAPLŇOVÁNÍ POTŘEB ŽÁKŮ A SPOLEČNOSTI

GRV JAKO NAPLŇOVÁNÍ POTŘEB ŽÁKŮ A STUDENTŮ

Děti a mladí lidé se v médiích, ale i ve svém každodenním životě stále více setkávají s problematikou chudoby, válečných konfliktů, živelních katastrof a dalších skutečností, které z nich vyplývají. V dnešním globalizovaném světě nelze již tvrdit, že jsou nám to problémy vzdálené a že se nás netýkají. Výzkumy poukazují na to, že jedinci různého věku (včetně těch nejmenších) problémy jiných lidí prožívají často velmi citlivě, potřebují jim lépe porozumět, podělit se o své obavy. Je vhodné, aby se toto dělo v prostředí relativně bezpečném. Jelikož tato jejich potřeba často z různých důvodů nemůže a není uspokojována v rodině, je velmi důležité ji naplňovat v prostředí formálního vzdělávání.

Nejde zároveň jen o uklidnění citlivých jedinců, jde také o to umožnit žákům a studentům uspokojovat vyšší potřeby, které se objevují, když je člověk satureován v potřebách nižších (viz Maslow, Dromm). Globální rozvojové vzdělávání má vzhledem k jeho cílům potenciál vést děti a mladé lidi k překročení údělu pasivních tvorů a směřování k naplněnému životu (transcendenci), tedy k tomu, co je podle mnohých (viz např. Frankl, 2006; Křivohlavý, 2009) podstatou lidské existence.

GRV podporuje vytváření takových hodnot a postojů (solidarita, tolerance, lidská práva, angažovanost, demokracie), které jim umožňují aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, ve kterém mají všichni lidé možnost žít důstojný život.

GRV JAKO PROSTŘEDEK ROZVÍJENÍ KOMPETENTNÍCH (SVĚTO)OBČANŮ

Také v zájmu demokratické společnosti je výchova lidí, kteří budou usilovat o zajištění důstojného života pro všechny jedince na světě a přitom akceptovat demokratické principy.

Pojetí občanství se mění. Někteří odborníci hovoří o potřebě předefinovat pojem občanství směrem ke globální zodpovědnosti. Úlohou vzdělávání pak je vychovat tzv. globální občany, kteří vnímají globální problémy jako problémy, které se jich týkají, chtějí jim rozumět a přispívat k jejich řešení. (Birzea, 2000)

V pohledu na rozvojový svět je mj. potřeba „překonat vnímání založené na slitování a soucitu, a podpořit reálné porozumění globálním tématům z pohledu vzájemné závislosti a jejího vlivu na každodenní život obyvatel...“ (Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015, s. 6) Požadavek rozvíjet reálné porozumění globálním tématům, které vyžaduje porozumění souvisejícím ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, však klade vysoké nároky na subjekty vzdělávání (a samozřejmě i na jejich učitele).

UZPŮSOBOVÁNÍ GRV VZHLEDEM K VĚKOVÝM SPECIFIKÁM

Je zřejmé, že učitel musí cíle GRV konkretizovat a uzpůsobovat vzhledem k vývojovým předpokladům žáků/studentů, se kterými pracuje.

Dítě ve věku 3–6 let je v období tzv. konkrétního předoperačního myšlení. Je pro něj důležitý názor (co vidí), myšlení je vázáno na innost, bývá často egocentrické, tedy má tendenci posuzovat věci a jevy ze svého pohledu (*Prší, protože si čteme a nejsme venku.*), antropomorfní, to znamená, že má tendenci věci „polidšřovat“ (*Nemají tam vodu, protože jim utekla. Nechtělo se jí tam být, protože je tam velké teplo.*), magické, které dovoluje měnit fakta, podle vlastní fantazie (*Už nejsou chudí. Dám jim peníze z toho bankomatu. Zabiju toho zloděje a on pak uteče a nechá je být.*). Navzdory popsaným limitům v myšlení je dítě tohoto věku často schopno opravdového vcítění, často i vnímání perspektivy druhého (Bravená 2012, s. 71). Domníváme se tedy, že již v tomto věku lze některé poznatky GRV předávat. Půjde spíše o zkušenosti s izolovanými jevy a skutečnostmi směřujícími k některým myšlenkám GRV (např. k myšlenkám: *Děti všude na světě si rády hrají a mají stejná přání. Každý je rád, když mu*

ostatní nabídnou kamarádství. Někdy potřebuju pomoc já, někdy zase někdo jiný. Nemůžu mít všechno, co chci. Když sbíráme starý papír, zachraňujeme tím stromy. Na sobě mám oblečení, které bylo vyrobeno velmi daleko.) Izolované zkušenosti se teprve později propojí při vzniku komplexnějších poznatků zahrnujících různé souvislosti.

Zvláště prostřednictvím pohádek, které tvoří podstatnou součást života takto starých dětí, se dětem také předávají „*typické základní kameny lidského údělu: vykonat nadlidský úkol, důvěřovat neuvěřitelnému, osvědčit dobrotu srdce*“ (Říčan 2006a, s. 132 in Bravená, 2012, s. 70). Dítě se vcíťuje do role hrdiny bojujícího za záchranu světa nebo toho, kdo neúnavně pomáhá druhým (Bravená, 2012, s. 70). Právě pohádky mohou posilovat to, co je pro kompetentního světoobčana důležité: odvahu k aktivnímu činu, tvořivou činnost, krok do neznáma, rozhodnutí na základě víry.

Dítě mladšího školního věku (6–11 let) je sice většinou již schopno operačního myšlení, ale jevy, které jsou mu zprostředkovány, chápe spíše subjektivně, asi jako literární vyprávění, nedochází tedy u něj většinou k pochopení historicko-časových souvislostí mezi jednotlivými událostmi (Jiránek, 1974, s.8). Také dítě v tomto věku ale může získávat izolované zkušenosti, které jsou pro pozdější učení velmi důležité. Tyto zkušenosti a předávané znalosti mohou mít už vzhledem k vývojovým předpokladům dětí náročnější charakter.

Můžeme využít přirozené potřeby dětí být aktivní a spolupracovat. Dále je pro výuku velmi důležité, že děti tohoto věku přirozeně touží poznávat okolní svět, prožívají radost ze získávání dovedností. V tomto období relativně snadno vzniká zájem o něco nového, na čemž si dítě ověřuje svou kompetenci (Čáp, 2007, s. 229). Období mladšího školního věku bývá také charakterizováno pojmem *realismus*. Děti se zajímají, jaká je skutečnost, chtějí ji důkladně a objektivně poznat. V tom se toto období liší od období předškolního, ale i od období následujícího dospívání, kdy fantazie a snění mají výraznější úlohu (Čáp 2007, s. 231). V této souvislosti někteří odborníci (Brophy, Alleman ad.) hovoří o tom, že by měla být v primární škole (na 1. stupni ZŠ) posílena výuka reálií (základů přírodních a společenských věd).

Vzhledem k dostupnosti médií, ale i jiných jevů souvisejících s globalizací v běžném životě takto starých dětí (např. rozmanitá jídla jiných kultur v restauracích, ale i školních jídelnách a jako součást rodinného jídelníčku, cestování, dítě s odlišným

mateřským jazykem ve třídě, apod.) je překonaný tradiční (tzv. domovodný) princip, který byl typický pro výuku reálií v primární škole, kdy se děti seznamovaly s nejbližším okolím, které měly co nejlépe poznat. Život jiných kultur, ale i zemí a regionů, jim byl zprostředkováván až později a často jako něco vzdáleného a cizího (blíže viz Dvořáková, 2005). Naopak odborníci (Brophy, Aleman, 2006 ad.) doporučují výuku reálií v tomto věku postavit hlavně na porovnávání tzv. univerzálií (způsob bydlení, stravování apod.) buď v rámci historického vývoje, nebo v rámci různých kultur. Dítě na 1. stupni základních škol tak může přirozeně získat povědomí o mnoha oblastech, které jsou v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015 (dále jen NS GRV) označovány jako klíčové. Jedná se zejména o vliv globalizace a o její pozitivní a negativní, o situace lidí žijících v odlišných životních podmínkách a některé příčiny a důsledky těchto podmínek, o rozdíly v ekonomické a sociální situaci lidí na světě a jejich příčiny a důsledky, o propojenost různých oblastí světa. Myšlení tohoto věku je někdy označováno jako povšechné, holistické. Nemůžeme si tedy dělat iluzi, že je možné takto staré dítě vybavit dostatečným množstvím strukturovaných poznatků, ale děti mohou získat velmi důležité povědomí o problémech GRV. To jim může dát velmi důležité nahlížení na problémy, které jim v pozdějších obdobích pomůže získávané znalosti a dovednosti zasazovat do širších rámců.

Myšlení dítěte tohoto věku je *konkrétní* (Piaget, Inhelderová, 2010). Znamená to, že dítě je silně závislé na pozorované skutečnosti, dokáže přemýšlet nad konkrétními věcmi a jevy, které bezprostředně prožívá či pozoruje anebo s nimi má dostatečnou zkušenost a umí si je proto představit. Proto je dobré především takto starým dětem zprostředkovávat situace, ve kterých prožijí konkrétní události, umožňovat jim manipulaci s konkrétními předměty nebo alespoň hojně využívat obrazové materiály apod. Proto by mělo být GRV realizováno prostřednictvím příběhů, převyprávěných studií, projektů týkajících se konkrétních lidských osudů, porovnáváním různých artefaktů apod.

Dítě mladšího školního věku má také přirozenou potřebu získat úspěch a uznání za výkon. Je také méně egocentrické a začíná chápat stanoviska druhých (West 2002, s. 143), dokáže posuzovat svůj vlastní názor a hodnotit myšlenky a pocity druhé osoby (Bravená, 2012, s.72). Nabízí se získat takto staré děti pro účast v nějakém projektu pomoci či osvěty (osvětová kampaň o šetření vodou mezi spolužáky, učiteli a rodiči, závazek používat co nejméně obalových materiálů, zorganizování akce pro podporu

lepšího začlenění žáků-cizinců do života školy, adopce na dálku apod.). Dítě si tak může uvědomit, že uznání za to, co vykonalo, může mít i širší rozměr a nemusí být svázáno jen s prospěchem. Může se tak uskutečnit rozvoj hodnot a postojů jmenovaných v NS GRV, tedy přijmout zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žije, být motivován/a k aktivní účasti na řešení společenských problémů, oceňovat hodnotu spolupráce s ostatními, respektovat odlišné názory a pohledy na svět, být solidární, ale i důležitých dovedností, jako je hledat různá řešení, vybrat nejvhodnější, využívat vlastních zkušeností i zkušeností ostatních, odhadnout své schopnosti, spolupracovat s ostatními, do jisté míry i vytvořit si vlastní názor a uvést pro něj argumenty, přijmout názor ostatních a korigovat svůj původní názor, využívat empatie při poznávání situace ostatních.

Období staršího školního věku (11 – 15 let) je období tzv. prepuberty a nástupu puberty (Čáp, Mareš, 2007, s. 232). V příznivém případě pokračuje úsilí o dobré výsledky ve škole a v zájmových činnostech, prohlubování vědomostí, dovedností, rozvíjení intelektu.

V prepubertě a pubertě dochází obvykle k přechodu do etapy tzv. formálních operací, k abstraktnímu myšlení. To znamená, že intelekt dosahuje úrovně, která umožňuje efektivní studium náročných vědeckých poznatků a jejich soustav i řešení náročnějších problémů. Dítě může získávat komplexnější znalosti z oblasti GRV. Mělo by být schopno např. využívat nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě, myslet systémově a hledat souvislosti.

Děti tohoto věku již mají řadu dovedností práce s rozmanitými informačními zdroji – v dnešní době zejména dostupnými přes internet: text, obrazový materiál, mapy. Díky nim si uvědomuje, že některé skupiny obyvatel či celé státy nebo regiony čelí určitým problémům spojených s chudobou, chorobami, živelnými katastrofami. Disponuje již řadou zážitků ze svého vlastního života, ze zahraničních cest, z každodenního setkávání s jinými lidmi, včetně těch na okraji společnosti (např. bezdomovci, chudí migranti), a dokáže si představit reálné problémové situace. Pro dítě staršího školního věku jsou atraktivní i témata, která se do školy zdánlivě „nehodí“, ale opak je pravdou. Zabývání se těmito tématy je společensky poměrně závažné (např. otázky prostituce, distribuce drog a alkoholismus, obchod se zbraněmi, sebevražednost aj.). Taková témata však musí být prezentována adekvátně věku žáků – tedy ani nelehkovážně (aby žák nenabyl dojmu, že téma lze zesměšňovat), ani ne příliš strojeně a men-

torsky (aby učitel nepůsobil až naivním a bezradným dojmem). Žáci mohou být v některých aspektech o tématu informovaní více než samotný učitel.

Jak uvádějí Čáp a Mareš (2007, s. 235–235), značná část mladistvých však nevyužívá svých intelektových předpokladů vzhledem k nedostatečné motivaci a k množství nezávládných emočních a sociálních problémů. Dítě tohoto věku sice navozuje širší a trvalejší vztahy s vrstevníky, dokáže se dívat na události očima druhého, vcítit se do něj, přihlížet k jeho potřebám, pomáhat, spolupracovat, upevňovat vztah. Zajímá se o názory svých vrstevníků, často jsou vztahy s vrstevníky tou největší motivací pro školní docházku. Na druhou stranu se zvyšuje jeho labilita, bývá často citlivé a podrážděné, někdy i vyvolává konflikty. Mnohdy inklinuje k podlehnutí tlaku vrstevnické skupiny.

Z těchto skutečností vyplývá, že by učitelé měli nejen zprostředkovávat žákům tohoto věku intelektuálně podnětné výzvy, ale měli by zároveň využívat sociální formy učení (práce ve dvojicích a skupinách, vrstevnické doučování, učení službou apod.), které umožňují dětem používat a rozvíjet sociální a komunikační dovednosti, uspokojovat jejich sociální potřeby, získávat sociální zkušenosti. Dále se ukazuje, jak důležité je zvláště v tomto věku socioemoční učení (Elias, 2004). V GRV je mnoho příležitostí, jak se mohou žáci učit vyjadřovat své pocity, transformovat je do projevů akceptovatelných různými subjekty, reagovat na vyjádřené pocity a pocity druhých, reagovat na demagogii a propagandu, řešit konflikty apod.

Rozvinutí intelektu, zkušenosti v sociální komunikaci a osobních a skupinových vztazích umožňují vývoj morálních aspektů osobnosti. Takto staré dítě dokáže lépe pochopit pojmy a principy jako je spravedlnost, pravda aj. V příznivých případech překonává stadium tzv. konvenční morálky a chová se podle morálky postkonvenční (autonomní, principiální). Žáci 2. stupně ZŠ se mohou rádi zapojovat do projektů, které poukazují na nespravedlnost, lež či manipulaci, a učit se demokratickým postupům a využívání demokratických mechanismů. Můžeme jim takto pomáhat rozvíjet morální usuzování, učit se aktivnímu vztahu ke světu, ve kterém žijí.

Učitel se v tomto věku setkává ve třídě s jedinci na různých úrovních sociální, intelektuální i morální vyspělosti a v tomto ohledu jsou na něj kladeny značné požadavky. Měl by přemýšlet o potřebách jednotlivých žáků a plánování své výuku podle nich přizpůsobovat.

Období adolescence (15–20 let) je klidnějším, nikoliv však bezproblémovým obdobím v životě člověka. Adolescenti pokračují ve formování své identity, jsou však v období mezi dětstvím a dospělostí a často nevědí, které období je pro ně přitažlivější. Senzomotorické a intelektové předpoklady umožňují mnohým jedincům dosahovat vysokých výkonů. Někteří jedinci mají na střední škole možnosti, jak získat relativně hluboké odborné znalosti z oblasti GRV a někteří se mohou rozhodnout je využívat ve svém budoucím povolání. I ti s nižšími intelektovými předpoklady se ale mohou naučit věci z hlediska GRV zásadní. V každém případě je důležité, aby se učitel ve výuce nezaměřoval pouze na nižší roviny myšlenkových operací.

Mladí lidé v tomto věku mohou mít již na poměrně vysoké úrovni dovednosti práce s informačními zdroji, zdroji dat, specializovaným softwarem (např. geografickými informačními systémy, grafickými a statistickými programy aj.). Mnozí aktivně sledují společenské, politické a kulturní dění ve svém regionu a ve světě. Tyto aspekty každodenního života a flexibilní reakce na aktuální události a témata, o nichž se ve společnosti diskutuje, by měly být bohatě využity jako „odrazový můstek“ pro běžnou výuku, jako specifikace obecných poznatků a zákonitostí prezentovaných ve školní výuce. Jen tak může připadat studentům škola „neodtržená od reality“, a tudíž smysluplná a prakticky využitelná. Učitel si zároveň získá uznávanou pozici profesionála a „moderního člověka“, chápajícího problémy mladé generace.

Mladiství často dokážou vyvinout značné úsilí, pokud jsou silně motivováni. Důležitá je osobnost učitele, který je pro určité téma, problém získává.

Také v oblasti rozvoje stojí a hodnot jde o velmi důležité období a role učitele je i zde výrazná. Sdělovací prostředky, modely v rodině i jinde často prezentují a prosazují konzumní způsob života, soustředění se na ekonomické hodnoty, pokrytectví. I když jsou adolescenti (stejně jako pubescenti) citliví na nedostatky a rozpory v životě starší generace a často je přísně a nekompromisně odsuzují, nevědomky od těchto generací mnohé hodnoty a způsob života přijímají. Ve škole mají jedinci různých intelektuálních předpokladů jedinečnou možnost diskutovat o hodnotovém žebříčku, sdílet své pochybnosti, učit se stanovovat si cíle a dosahovat jich. Škola by měla získat žáky pro zájem o problémy společenské a globální. Vzhledem k vývojovým předpokladům je toto období pro toto snažení velmi příznivé a jistě často nevyužité.

Překážkami, které brání vysokých výkonů, mohou být nedoceňování GRV nebo vzdělávání obecně v rodině, ve skupině vrstevníků, tlak některých skupin mladistvých k tzv. „nenápadnosti, průměru“, nízké očekávání učitelů, rodičů, nedostatečně rozvinuté volní vlastnosti, zejména nedostatek vytrvalosti v plnění povinností.

2 UKOTVENÍ GRV V RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH

Školy si vytvářejí závazné školní vzdělávací programy podle rámcových vzdělávacích programů (RVP) pro jednotlivé stupně a typy vzdělávání. V této kapitole budeme analyzovat ty oblasti RVP, které korespondují s GRV.

2.1 VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Základní vzdělávání

Témata GRV lze v podstatě uplatňovat ve všech vzdělávacích oblastech RVP ZV (RVP ZV, VÚP Praha 2007). Největší možnosti jistě nabízejí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, Člověk a společnost a Člověk a kultura, nicméně i v ostatních oblastech lze aspekty GRV zdařile uplatňovat. Ve vzdělávací oblasti Umění a kultura se mohou žáci například seznamovat s díly umělců z různých koutů světa, mohou hovořit o tom, jak životní podmínky různých autorů ovlivňují jejich tvorbu, mohou sami tvořit angažované dílo, ve vzdělávací oblasti Matematika a její aplikace se mohou žáci seznamovat s číselnými soustavami a různými algoritmy početních operací různých kultur, mohou číst a interpretovat statistické údaje udávající různé ekonomické parametry, vytvářet prognózy vývoje určitých jevů, ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví mohou žáci analyzovat potraviny ve svém jídelníčku z hlediska místa jejich původu a místa zpracování, mohou hodnotit různé existující přístupy k řešení problematiky hladu a špatné životosprávy z hlediska jejich účinnosti.

Gymnazijní vzdělávání

Témata GRV lze stejně tak uplatňovat i ve většině vzdělávacích oblastí RVP G (RVP G, VÚP Praha 2006). Témata váží se k GRV jsou samozřejmě součástí vzdělávací oblasti Člověk a příroda, oboru Geografie. GRV je samotnou podstatou vzdělávacího obsahu Přírodní prostředí, Sociální prostředí, Životní prostředí, kde jsou řešeny prostorové vztahy mezi jevy a procesy přírodního a společenského charakteru. Aplikace GRV na konkrétních příkladech se pak objevuje ve vzdělávacím obsahu Regiony

a dále také Geografické informace a terénní vyučování. Zde se žák stává uživatelem a zpracovatelem informací vztahujících se k jeho každodennímu životu, kdy se do dění v jeho vlastním regionu promítají dopady nejrozličnějších prostorově i časově vzdálených událostí. Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda se témata GRV uplatňují i v oboru Biologie (vzdělávací obsah Ekologie). A také v oboru Geologie, kde se řadí mezi očekávané výstupy takové kompetence jako hodnocení ekologické únosnosti těžby a zpracovatelských technologií v určitém regionu, vyhodnocení bezpečnosti ukládání odpadů apod.

Druhou vzdělávací oblastí, která absorbuje největší část témat GRV, je Člověk a společnost. Zvláště obor Občanský a společenskovední základ, který v sobě zahrnuje vzdělávací obsahy Člověk ve společnosti, Občané ve státě, Mezinárodní vztahy a globální svět, případně také Soudobé dějiny v oboru Dějepis. Zde opět žák poznává a pociťuje důsledky řady rozhodnutí, zákonných norem, společenských i kulturních vztahů aj., které ovlivňují jeho vlastní osobnost i společnost, v níž žije. Velmi výrazný aplikační charakter GRV a pro budoucí život žáka a jeho brzké očekávané zapojení do pracovního procesu zásadní informace pak poskytuje vzdělávací oblast Člověk a svět práce. Vzdělávací obsahy jako například Tržní ekonomika mu pomohou osvojit si mechanismy jejího fungování a uvědomění si, že tržní systém není jednostranně výhodný, ale přináší jak řadu pozitiv, tak negativ. Stejně jako v RPV ZV jsou pro GRV důležité i vzdělávací oblasti Umění a kultura či Člověk a zdraví (zajímavým aspektem je například ochrana člověka za mimořádných událostí, která představuje jeden z očekávaných výstupů). Vzdělávací oblast Informační a komunikační technologie pak představuje určitý nástroj pro aplikaci GRV.

Odborné vzdělávání

Témata GRV lze uplatňovat i v odborném vzdělávání, kde si žák také musí uvědomovat příčinné souvislosti a důsledky společenských i přírodních procesů ve světě, který nás obklopuje. Jsou to podstatné znalosti a dovednosti nejen pro výkon jednotlivých profesí, ale v podstatě pro rozhodování v běžných životních situacích a každodenním životě.

2.2 PRŮŘEZOVÁ TÉMATA

Představení průřezových témat je ve vztahu ke GRV zásadní. Od roku 2005 jsou průřezová témata povinnou součástí školních vzdělávacích programů na základních školách, gymnáziích i odborných školách. Průřezová témata dávají školám možnost

zapojit do výuky aktuální témata současného světa, jako je například role médií ve světě, globální problémy lidstva apod. Náměty, jak realizovat průřezová témata ve výuce, lze nalézt například na těchto stránkách:

http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_12.pdf

<http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=115>

<http://www.varianty.cz/index.php?id=17>

<http://www.ptac.cz/>

GRV je samozřejmě součástí PT Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále jen VMEGS), ale stejně tak může být součástí i PT ostatních. V závorce u jednotlivých PT uvádíme některé typy na materiály či aktivity, které naplňují cíle VMEGS, ale i dalšího příslušného PT).

1. **Osobnostní a sociální výchova** (Borg, J. [2007]. Umění přesvědčivé komunikace. Praha: Grada.)
2. **Výchova demokratického občana** (Stará a kol. Základy demokracie, Projekt Já, občan. SVOD.)
3. **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** (např. Bohouš a Dáša proti chudobě, Bohouš a Dáša: šance pro rozvoj – Varianty, Člověk v tísni; Cvičení a hry pro globální výchovu 2, 2009; metodický manuál La Ngonpo: Multikulturní centrum Praha ve spolupráci s NaZemi; Jaká je škola u mě doma – Meta)
4. **Environmentální výchova** (projekt Živá voda, Matka Země, Les ve škole, GLOBE – Středisko ekologické výchovy TEREZA; Škola pro udržitelný rozvoj, Týden pro udržitelný život – Středisko ekologické výchovy SEVER; Pike a Selby. Cvičení a hry pro globální výchovu 1, 2009; Matějček, Tomáš 2007: Ekologická a environmentální výchova. Praha: Nakladatelství ČGS.
5. **Mediální výchova** (Pike a Selby [2009]. Cvičení a hry pro globální výchovu 1; Mičienka a Jiráček. Základy mediální výchovy; Jiráček, Pavličíková [2013]. Media pod lupou; Labischová [2013]. Didaktika mediální výchovy)

Malířová (2012) uvádí, že globální rozvojové vzdělávání vyzdvihuje a spojuje 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.

PRŮŘEZOVÉ TÉMA VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH

Pro předškolní vzdělávání nejsou průřezová témata formulována.

ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

RVP ZV charakterizuje průřezové téma VMEGS jako téma, které ve vzdělávání zdůrazňuje evropskou dimenzi podporující 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.

Podrobnější obsah průřezového tématu je v RVP ZV uveden heslovitě (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 příspěvek k řešení problémů dětí a mládeže. Z témat je zřejmé, že materiál je zaměřen na tradičnější pojetí poznávání světa prostřednictvím poznávání nejbližšího (místně či kulturně) okolí, s důrazem na Evropu, na tradice, zvyky, ale i na nabývání znalostí bez prvků angažovanosti a odpovědnosti za společný svět.

Výzkumný ústav pedagogický vydal v roce 2011 publikaci Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách (dostupné na: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29301&view=4005>), která více koresponduje se současným pojetím GRV, jak je uvedeno v úvodu Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech (s. 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.*“

GYMNAZIJNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

RVP G charakterizuje průřezové téma VMEGS jako téma, které pomáhá utvářet kritický, tedy pokud možno objektivní a bezmyšlenkovitě nepřejímaný pohled na aktuálně chápané globalizační a rozvojové procesy současného světa.

K přínosu tématu k rozvoji osobnosti žáka uvádí pomoc k:

- přijímání zodpovědnosti za sebe a za svět, ve kterém žije;
- aktivnímu podílení se na řešení místních problémů i porozumění a pomoc při řešení vybraných regionálních, národních i mezinárodních problémů;
- utváření vnímavosti ke kulturním rozdílům, uvědomění si potřeby a přínosu mezilidské soudržnosti a spolupráce, tolerance a respektování odlišných názorů;
- solidaritě s lidmi žijícími v obtížných podmínkách;
- vnímavosti a respektování hodnoty světového a evropského kulturního dědictví;
- vnímavosti k dopadům a důsledkům globalizačních a rozvojových procesů, rozlišování mezi nimi na příznivé a nepříznivé prvky a jevy, hledání kompromisů;
- aj.

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností má průřezové téma žákovi pomoci např.:

- myslet systémově a hledat souvislosti mezi jevy a procesy;
- spolupracovat aktivně a efektivně s jinými lidmi, vcítit se při poznávání a posuzování jejich názorů do situace a prostředí, ze kterého vycházejí jejich přístupy;
- vytvořit si na základě osvojených informací vlastní názor, umět ho vyjádřit a obhajovat ho, umět přijmout názor ostatních a korigovat své původní pohledy na danou problematiku;
- srovnávat odlišnosti a shodnosti kultury a životního stylu v Evropě a ve světě, využívat k tomu vlastní zkušenosti, veřejné informace a uměleckou tvorbu;
- vnímat a hodnotit lokální a regionální jevy a problémy v širších evropských a globálních souvislostech;
- osvojit si sociální a kulturní dovednosti usnadňující interkulturní a mezinárodní komunikaci;
- získávat praktické dovednosti pro osobní a pracovní život v otevřeném evropském prostoru.

Průřezové téma VMEGS je tedy téma, které musí být řešeno především zúčastněně a v reakci na aktuální události, politické, společenské a kulturní dění. Nelze se mu věnovat pouze abstraktně a od stolu. Vybízí k aktivnímu vyhledávání informací v denním tisku, v terénu, okolní krajině, v rozvojových dokumentech. Protože může být vhodnou ukázkou praktičnosti poznatků osvojovaných ve škole, mohlo by být pro žáky atraktivní.

3 ZÁKLADNÍ VÝCHODISKA PRO VÝUKU TÉMAT GRV

3.1 KONSTRUKTIVISMUS A SOCIÁLNÍ KONSTRUKTIVISMUS

Velká řada současných snah v oblasti zkvalitňování výuky se hlásí ke **konstruktivismu** (viz např. Vyskočilová, Dvořák, 2002, s. 49–53). Teorie konstruktivismu vychází z poznatku, že žákům mohou být předávány poznatky, ale ke skutečnému porozumění dochází až tehdy, když žák s předkládanými nebo jinak předávanými znalostmi či postupy sám **aktivně pracuje, konstruuje** tedy jejich **význam**. Výuka by tedy měla zprostředkovávat příležitosti s učivem pracovat. Činnosti (aktivity) mohou být nejdříve (a v preprimárním a primárním období zvláště) fyzické (např. manipulace s hračkami dětí jiných kultur, sledování rozpadu různých materiálů), později, když už má žák vybudovanou představu o izolovaných modelech, mohou probíhat pouze mentálně (psaní eseje – zájmy současných dětí, design a výroba plakátu vyzývajícího k třídění odpadu).

Další myšlenkou pedagogického konstruktivismu je to, že žák (jakéhokoli věku) má **vybudovanou představu o světě**, který ho obklopuje. Tato představa je sice poplatná vývojovým předpokladům, ale je základem pro jeho vnímání a porozumění dalším informacím, je kořenem jeho veškerého učení. Výuka by měla **z této představy** vycházet a usilovat o její modifikaci a zdokonalování. (více viz Pivarč, 2013; Dvořáková, 2013). Učitelé by měli jednak různými technikami zjišťovat tyto představy dětí (tzv. prekoncepty), pak by měli umět tyto prekoncepty analyzovat a na základě této analýzy plánovat a realizovat takové výukové postupy, které u žáků vyvolávají vědomí problému, pocit napětí mezi jejich dosavadní představou a novou informací nebo zkušeností. Prekoncepty lze zjišťovat různými strategemi (jde např. o individuální nebo kolektivní brainstorming, pojmové mapování, rozhovor, pre-test, kresbu, volné psaní, esej, nedokončené výroky). Práce se stávajícími prekoncepty je možná opět různými způsoby, učitel by je měl tvořivě domýšlet právě podle zjištěných představ žáků. Lze vycházet např. ze strategií dělání poznámek či značek do textu (např. v programu RWCT používaná metoda INSERT), formulováním otázek, párového či skupinového sdílení, badatelských činností.

Velmi vlivným proudem konstruktivismu je tzv. **konstruktivismus sociální**, který zdůrazňuje, že **učení je sociálním procesem**, k učení tedy dochází prostřednictvím diskurzu o učivu v sociální

skupině. Další významnou teorií, která výše zmíněné podtrhuje a dává mu ještě jiný význam, je teorie tzv. zóny **nejbližšího vývoje** L. S. Vygotského. Vygotsky vycházel z toho, že období, kdy se dítě blíží k nové vývojové etapě, ale dosud jí nedosáhlo, může za určitých podmínek dosáhnout novou vývojovou etapu snadněji, než by tomu bylo při spontánním vývoji. Současná pedagogika z této teorie čerpá a doporučuje např. dávat do dvojic děti, z nichž jedno může pomoci druhému dosáhnout další vývojové fáze právě proto, že ono již jí dosáhlo, ale ne dávno, a tudíž je schopno pomoci spolužákovi, protože může (často podvědomě) rozumět jeho potřebám, mluví pro něj srozumitelným jazykem, spolupráce mezi těmito jedinci je vzhledem k jejich dalším sociálním potřebám atraktivní apod. Z výše zmíněných důvodů by měli učitelé zprostředkovávat dostatek sociálních forem učení a z nich vyplývajících výukových strategií (párové sdílení, vrstevnické doučování, rozhovor, kooperativní učení, projektová výuka, diskuze, debata, simulovaná diskuze/debata apod.).

3.2 SPECIFIKACE VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ

Učitel by měl vždy vzdělávací cíle konkretizovat a průběžně reflektovat, zda jich bylo dosaženo. U **kognitivních cílů** je důležité reflektovat, zda jsou zaměřeny pouze na odříkání memorovaných pouček a faktů (např. na 1. stupni ZŠ popsat, jak se živilí lidé v pravěku; na 2. stupni ZŠ vyjmenovat archeologické kultury v Česku; v terciárním vzdělávání popsat, co je to zemědělská revoluce apod.), respektive na jejich jednoduchou aplikaci (např. uvede příklad, jak se živilí lidé v pravěku, na ukázce z knihy *Lovci mamutů*; vyjmenuje archeologické kultury s využitím obrazového materiálu z jejich dochovaných nálezů; popíše, co je to zemědělská revoluce s využitím podkladů v odborné encyklopedii), nebo zda učíme žáky jevy např. hodnotit nebo analyzovat (např. na 1. stupni vysvětlit, proč se lišil způsob obživy lidí v pravěku od způsobu obživy lidí dnes; na 2. stupni určit, jaké hlavní faktory způsobily, že se jednotlivé kultury (sociokulturní komunity) od sebe odlišovaly; ve 3. stupni vzdělávání vysvětlí příčiny a zejména důsledky zemědělské revoluce, možno i ve vztahu k dalším hospodářským změnám v pozdějších tisíciletích – jako průmyslová revoluce). Je žádoucí, aby se výuka na všech úrovních vzdělávání soustředila na nižší, ale i vyšší hladiny myšlení, a to pro všechny žáky, nehledě na jejich úroveň rozumových předpokladů (více viz Bloomova taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů; dostupné např. na aplikace.msmt.cz/doc/NHRevizeBloomovytaxonomieedukace.doc).

Kromě kognitivních (rozumových, intelektových) cílů by měl učitel usilovat i o cíle týkající se postojů a hodnot, tj. o **cíle afektivní** (více viz např. Stará, 2009, s. 26–27, nebo <http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/best%20of%20bilash/krathwol.html>). Žáci by se měli s žádoucími hodnotami ve výuce setkat (1. úroveň), např. měli by mít dostatek příležitostí vnímat určité jevy (např. měli by mít příležitost spolupracovat ve skupině s žáky z rozdílného sociokulturního prostředí, měli by se ale učit také na tyto jevy žádoucím způsobem reagovat (2. úroveň), např. měli by spolupracovat ve skupině se spolužákem pocházejícím z jiného kulturního zázemí. Usilujeme o to, aby žáci byli schopni příslušnou hodnotu i oceňovat (3. úroveň), např. vysvětlit rodičům, že přítomnost žáků s odlišným sociokulturním zázemím je pro ně i pro ostatní žáky ve třídě přínosem. Dále usilujeme o žákovu integraci (4. úroveň) a internacionalizaci neboli začlenění hodnot na pevné místo v hodnotovém žebříčku (5. úroveň) – více viz <http://varianty.cz/projekty/49-kvalita-nebo-kvantita>.

3.3 TEORIE MULTIČETNÝCH INTELIGENCÍ

V odborné literatuře se setkáváme s mnoha teoriemi struktury lidské inteligence. Jedna z nich, tzv. teorie rozmanitých (mnohočetných či multičetných) inteligencí H. Gardnera zaznamenala značné uplatnění v pedagogické praxi. Je založena na členění inteligence na několik typů (verbální, matematicko-logická, intrapersonální, interpersonální, prostorová, tělesně-kinestetická, hudební, přírodní). Inteligence je tedy souborem mnoha schopností, které uplatňujeme při řešení situací každodenního života. Jednotlivé složky má každý jedinec různě zastoupeny a dají se dále rozvíjet. Pro výuku je důležité jednak vedení žáků k uvědomění, že různí jedinci mají různě rozdělení jednotlivých složek inteligence a jejich uvědomění, že i proto se mohou jedinci ve spolupráci a vzájemném soužití doplňovat a obohacovat. Dále je důležité, aby učitel činnosti, které žákům zprostředkovává, volil s ohledem na různé typy inteligencí (schopností) a umožňoval jim tak pracovat dle jejich dominantního učebního stylu, ale i se setkávat s činnostmi založenými na stylech odlišných (více viz např. <http://sbscr.cz/podpora-ucitelu/soubory/67800d48cd69b8cec8839044358f12e8.pdf>).

Žáci mohou o určitém problému GRV diskutovat (uplatňují převážně inteligenci verbální a interpersonální), mohou vymýšlet strategie jeho řešení na základě analýzy dat (matematicko-logická), mohou psát úvahu o svém postoji k řešení problému (intrapersonální

a verbální), mohou tvořit 3D model krajiny (prostorová), vymyslet rapový song poukazující na GRV problém (hudební), nahrát k němu hudebně-pohybový klip (tělesně-kinestetická a hudební), apod.

3.4 VÝUKA ODPOVÍDAJÍCÍ RŮZNÝM UČEBNÍM STYLŮM A TEMPERAMENTU ŽÁKŮ

Podobně jako u přístupu k žákům podle typu jejich inteligence by měl učitel zvažovat i přístupy podle různých učebních stylů žáků. Popis několika dělení učebních stylů včetně návrhů na výukové činnosti jim odpovídající lze nalézt v Nápadníku pro výuku dle učebních stylů (<https://www.scio.cz/download/skoly/Uceninamiru/napadnik.pdf>)

Nejčastější dělení je na auditivní, vizuální a kinestetický učební styl. Je důležité uvědomit si, že ačkoliv je ve třídách relativně velké procento žáků s kinestetickým učebním stylem, aktivity vhodné pro tento styl jsou v českých školách spíše ojedinělé. Učitel by ale měl, i když pravděpodobně bude jeden z těchto stylů sám preferovat, zařazovat do výuky aktivity vyhovující všem stylům.

Auditivním typům bude nejvíce vyhovovat výklad, vysvětlování, poslech ukázky, tvorba sloganu, prezentace před spolužáky apod. Vizuální typy ocení práci s různými schémata, diagramy, myšlenkové mapy, časové osy apod. Kinestetické typy budou preferovat různé pantomimické aktivity, učení spojené s pohybem, modelováním, vlastním zážitkem apod.

Východiskem pro rozdělení učebních stylů v psychologické oblasti se pro mnoho autorů stala dominance jednotlivých mozkových polokoulí – hemisfér. V českých školách bývá frekventovanější tzv. levohemisférický styl učení založený na logickém a systematickém přístupu k problémům. Do protikladu vůči tomuto učebnímu stylu je kladen tzv. pravohemisférický učební styl. Osvojování poznatků propojuje s pocity, s prožíváním, s tvořivostí a hravým přístupem. Žáci s preferencí tohoto způsobu učení mají k učení intuitivní přístup, vnímají celostně, rádi používají metodu analogie a potřebují vzory. Při vyučování jim nestačí rozumět, potřebují dobré klima, aby je učení bavilo a aby se cítili bezpečně.

Dále je možné rozlišovat žáky s analytickým stylem učení, kteří se učí nejlépe, když dostávají informace postupně, naopak žáci s globálním stylem učení si látku nejlépe osvojí tak, že se nejdříve seznámí s celkovým konceptem a potom se začnou dozvídat podrobnosti.

Zatímco žáci s analytickým stylem učení se rádi učí v tichu, v dobře osvětlené místnosti u pracovního stolu, žáci s globálním stylem učení dokážou ke vsřebávání informací efektivně využít hudbu, slabé osvětlení a vyhovuje jim neformálnější sezení při učení.

V českém prostředí je především díky Š. Mikové a J. Majerové relativně vlivný tzv. Myers-Briggs Type Indicator, čili indikátor osobnostních typů Myersové a Briggsové (MBTI). Autorky tohoto nástroje k odhalování rozdílů mezi lidmi postihují podstatu lidského chování a prožívání ve 4 základních dimenzích, tedy podle toho:

- kam je zaměřeno reagování: zda ven (extroverze – E), nebo dovnitř (introverze – I);
- jakým způsobem jsou přijímány informace: jestli prostřednictvím smyslového vnímání (S), nebo intuice (N);
- zda jsou při rozhodování brána v úvahu především fakta a preferováno myšlení (T), anebo pocity a hodnoty, a rozhodování je tedy řízeno převážně city (F);
- zda existuje tendence úkoly spíše uzavírat (J), nebo je nechávat otevřené (P).

Vzájemnou kombinací těchto preferencí vznikají čtyři základní typy temperamentu, které se od sebe liší hodnotami a preferovanými činnostmi. Bližší informace lze nalézt např. v knize Miková, Stang (2010), stručnou informaci lze nalézt také na <http://sbscr.cz/podpora-ucitelu/soubory/67800d48cd69b8cec8839044358f12e8.pdf>. V praxi je dobré vědět o rozdílných typech temperamentu a zamýšlet se nad tím, zda je výuka podnětná pro všechny z nich, případně zvažovat na tomto základě vhodné přístupy k vybraným žákům.

4 EFEKTIVNÍ VÝUKOVÉ METODY

Nelze říci, že některé postupy, strategie či metody jsou pro výuku GRV více a jiné méně vhodné. V současnosti u nás někdy pejorativně označované přímé (frontální) metody, jako je výklad, přednáška, prezentace, mohou být za určitých podmínek velmi efektivní (viz např. Walberg, H. J. Paik, S.

[2010]. Efektivní vzdělávací strategie. Dostupné on-line v českém překladu na www.ibe.unesco.org). Níže ale uvádíme některé metody, které by bylo podle našeho názoru potřeba v českých školách posílit a které jsou doporučovány odborníky v souladu s výše zmíněnými východisky.

Brainstorming

Brainstorming využívá zkušenosti a představy jedinců a jejich potřebu být aktivní. Při brainstormingu neboli burze nápadů jde

o to, aby jedinci v první fázi uváděli veškeré nápady, které je k danému tématu/otázce napadnou. V další fázi pak dochází k analýze, třídění, syntéze nápadů. Brainstorming je postaven na myšlence, že je třeba oddělit vymýšlení nápadů od jejich kritického posuzování.

Žáci v první fázi říkají náměty, myšlenky, asociace, témata k dané oblasti. Učitel ani nikdo z žáků jednotlivé příspěvky nekritizuje, necenzuruje, neposuzuje, neironizuje. Veškeré náměty se v této fázi zapisují. První nápady bývají racionální a konvenční, postupně přicházejí náměty nové, netradiční, tvůrčí, iracionální až absurdní. Zapojují se pozitivní emoce, přichází pocit uvolnění.

Nejvíce rozšířený je tzv. **frontální brainstorming**, kdy učitel či jeden z žáků plní roli zapisovatele a ostatní říkají své nápady. Zapisovatel by měl stát před tabulí tváří k ostatním. Někdy zapisovatel sedí v kruhu s ostatními a nápady píše na obyčejný list papíru. Tato forma brainstormingu je vhodná pro práci v menších skupinách a nazývá se **skupinový brainstorming**.

Žáci také nemusejí své nápady vykřikovat, ale píšou je po stanovený čas na papír nebo jednotlivé proužky papíru individuálně. Ty se následně přišpendlí na nástěnku nebo vylepí na jeden velký papír. Této formě brainstormingu se někdy říká **brainwriting** nebo **individuální brainstorming**.

Brainstorming umožňuje rozvíjet kreativitu, podporuje tvořivé myšlení, dává žákům možnost použít fantazii, vede je k originalitě. Brainstorming navíc pomáhá žákům zbavit se některých psychických bloků a trémy. Žáci se učí soustředit, držet se tématu, přijímat cizí nápady bez kritiky a nabízet vlastní řešení.

Brainstorming můžeme použít v různých fázích výuky. Na začátku zabývání se určitým tématem slouží k evokaci, tedy vybavení si zkušeností, znalostí, souvislostí, které o tématu žáci vědí, a nasměrování jejich pozornosti žádaným směrem. Můžeme jej ale použít také při procvičování učiva či ve fázi reflexe, kdy se žáci rozpomínají, co se o tématu dozvěděli. Ve fázi reflexe je možné obohatit výsledek brainstormingu ze začátku výukového celku. Je zřejmé, že učitel získává cenné diagnostické údaje, které by měly dále určovat jeho další kroky (více viz např. <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-1>). V GRV můžeme uskutečnit brainstorming např. na téma *Co umožňuje to, že životy lidí z celého světa jsou propojeny?* nebo *Jak ovlivňují špatné pracovní podmínky v některých továrnách v Brazílii náš život?*

Diskuze

Diskuze je slovní dialogická metoda, při které dochází k otevřenému výměně myšlenek a informací. Jejím cílem obvykle není

přesvědčit ostatní o svém názoru, ale poučit se z procesu diskuze a případně nalézt shodu mezi diskutujícími. Dobrá diskuze umožňuje žákům získat nové informace, ale i další dovednosti a zkušenosti.

Vést diskuzi je úkol náročný na přípravu, trpělivost a zkušenosti učitele. Kompetence diskuzní je velmi komplexní a vyžaduje celou řadu dílčích dovedností (umět stručně, jasně vyjádřit názor, myšlenku, argumentovat, naslouchat druhým, adekvátně reagovat na argumenty spolužáků, povzbuzovat druhé v diskuzi, odkazovat se na názory či fakta, která se v diskuzi objevila, porovnávat apod.), proto je nutné ji u žáků postupně rozvíjet a začít spíše jednoduššími diskuzními technikami. Před tím, než se rozhodneme realizovat diskuzi v rámci celé třídy, měli by žáci mít dostatek zkušeností s diskuzemi v malých skupinách, měli by být trénováni v kladení otázek, parafrázování a naslouchání.

Pro mladší žáky může trénování vypadat tak, že po nich vyžadujeme, aby každý, kdo se přihlásí o slovo, začínal svůj příspěvek do diskuze např. větami: „Říkal/a jsi, že... Já si myslím...“ a důsledně upozorňujeme na to, pokud žák toto pravidlo nedodržel, nebo jeho příspěvek nebyl relevantní. Rovnoměrné přispívání do diskuze můžeme podpořit např. tím, že každému žákovi dáme před začátkem diskuze pouze tři kamínky, které lze vyměnit za slovo v diskuzi. Každý má právo neúčastnit se diskuze, ale pokud se neúčastní nikdy, měl by si s ním učitel promluvit a dohodnout se s ním na tom, že dovednost diskutovat je důležitou složkou obsahu vzdělávání a žák tuto dovednost musí nějakým způsobem prokázat. Podpořit diskuzi ve skupinách může také to, že přidělíme jednotlivci ve skupině roli „povzbuzovače“ či moderátora. Po skončení diskuze shrneme, jak kdo do ní přispíval a co by mohli jednotliví členové příště zlepšit. Ideální je, pokud toto hodnocení práce skupiny a sebe sama provádějí samotní žáci. Dobré je někdy také před začátkem diskuze to, aby se žáci ve skupinách nebo samostatně na diskuzi připravovali (např. sepisovali argumenty pro a proti).

Velmi důležitý je pro diskuzi výběr tématu. Pro žáky by toto téma mělo být atraktivní a/nebo autentické, měli by o něm již mít určité informace (nebo by jim měl být poskytnut prostor, aby si informace zjistili), mělo by být do jisté míry kontroverzní. Vhodným tématem pro žáky na 1. stupni ZŠ může být např. *Je lepší život ve městě nebo na vesnici?*, pro žáky starší např. jakým způsobem by chtěli, aby se rozvíjel jejich domovský region, jaké investice by v území uvítali, jak by měla vypadat tamní krajina aj.

Při diskuzi by měl učitel:

- parafrázovat, shrnovat, porovnávat různé informace a názory žáků;
- zajišťovat „vyrovnanost“ diskuze;
- zajišťovat, aby se do diskuze zapojilo co nejvíce žáků a nebrat si často a na dlouho slovo sám;
- zajišťovat, aby se diskuze neodchylovala od tématu;
- povzbuzovat žáky tak, aby byli všichni ochotni přispívat do diskuze a cítili se bezpečně, vyhnout se hodnotící chvále;
- respektovat názory žáků, ale zároveň poukázat na to, že diskriminující nebo z pohledu obecné morálky jinak „škodlivé“ názory „nemají ve třídě co dělat“, či zvažít, zda je racionálně nezkritizovat (viz Gutmann 1999, Stará 2004);
- vést diskuzi k závěrečnému shrnutí, respektive k hledání konsensu či kompromisu, uzavřít diskuzi;
- reflektovat a hodnotit diskuzi a vyzývat k reflexi a hodnocení diskuze samotné žáky.

Žákům může být stanovisko, které mají zastávat, dané rolí a/nebo navozeno příběhem. Metodiku analýzy příběhů v diskuzi ovlivnily poznatky vývoje mravního usuzování. Hall a Davis (Citováno dle Vacek 2000, s. 90) rozlišují při práci s příběhem tzv. racionální strategii a konfliktní strategii. Při konfliktní strategii jde o výměnu názorů klasických morálních dilemat (např. *Má Leiki ukrást lék pro svou smrtelně nemocnou ženu, na který nemá peníze?*).

Pro racionální strategii navrhuji Hall a Davis tento sled kroků:

1. Prezentace příběhu (případu)
2. Hledání alternativ
3. Domýšlení důsledků rozhodnutí
4. Sokratovské dotazování:
 - oddělení faktů od představ a pocitů
 - hledání „nejlepších“ důvodů
 - rozhodování se s oporou o univerzální principy, ideály a hodnoty
5. Uskutečnění rozhodnutí

Metoda analytické diskuze, která je popisována také Hallem a Davisem (in Vacek 2000), nepracuje s konkrétními příběhy, ale s obecnějšími tématy, která předpokládají zvažování hodnot a práci na vysoké úrovni obecnosti (např. problém charitativních akcí v rozvojovém světě, křesťanské misie v kulturně odlišném prostředí aj.). Má vysoce kultivační efekt, její úspěch však předpokládá značnou zběhlost v diskutování a vysokou úroveň abstrakce, proto je vhodná většinou až pro středoškolské studenty.

Metoda diskuze je rozpracována v programu Filozofie pro děti. Filozofie pro děti je pedagogická metoda, která umožňuje učitelům vést dialog s žáky a jeho prostřednictvím hledat odpovědi na otázky, které jsou pro ně atraktivní a zajímavé. Umožňuje studentům i učitelům naslouchat různým myšlenkám a názorům a nabízí způsob, jak zkoumat různé otázky a témata dnešního světa. (Belgeonne, Clive [2015]. Filozofie pro děti in Skládanka témat, co hýbou světem. Dostupné z <http://varianty.cz/publikace/128-skladanka-temat-co-hybou-svetem>).

Debata

Při debatě dochází stejně jako u diskuze k rozhovoru všech členů skupiny, ale jedinec do ní vstupuje už s určitým názorem, který se pak snaží před ostatními obhájit. Při debatě nejde tolik o vyjasnění problematiky jako u diskuze, ale o to přesvědčit ostatní o svém názoru. Jde tedy převážně o výchovu komunikačních dovedností, i když je samozřejmé, že se při debatě děti učí i jiné věci. Obvykle je třída rozdělena do dvou skupin a každá skupina zastává určitý názor. Skupiny pak argumentují pro svůj názor a proti názoru druhé skupiny. Volba takových problémů, které děti rozdělí do dvou rovnocenných skupin, je velmi obtížná, proto se debata užívá především s přidělením rolí. Před samotnou debatou je zařazována obvykle příprava na debatu, kdy si např. žáci ve skupinách, samostatně, nebo nejdříve samostatně a pak ve skupinách připravují argumenty pro své stanovisko.

Kontinuum

Obdobou diskuze je metoda kontinua, v kurzech RWCT překládaná jako metoda diskuzní pavučiny. Žáci jsou požádáni, aby zaujali určité místo na pomyslném měřítku „zásadně souhlasím – zásadně nesouhlasím“. Svou pozici vyjádří tím, že se postaví ve třídě na místo, které odpovídá jejich názoru (žáci naprosto souhlasící budou na jedné straně učebny, naprosto nesouhlasící na druhé; ti, kteří nejsou zcela názorově vymezeni, budou uprostřed, ostatní se budou blížit krajním bodům podle míry jejich souhlasu či nesouhlasu). Učitel vyzývá jednotlivé žáky k tomu, aby svůj názor prezentovali a vysvětlili, proč ho zastávají. Během prezentace názorů svých spolužáků může jedinec, pokud došlo k úpravě jeho názoru, změnit svou pozici. Příkladem tématu vhodného pro užití diskuzní pavučiny v primární škole mohou být např. témata: *Chtěl/a bych být bohatý/bohatá, Přestěhovat se z Mongolska do Česka je výhodou, pro starší žáky např. Prolomení limitů těžby hnědého uhlí v severočeském regionu je žádoucí, Testování nových léků na dobrovolnících je nehumánní, Středověk je doba temna, V moderním umění je možné naprosto cokoliv.*

Pro přípravu k diskuzi se používají různé způsoby shromažďování a analyzování argumentů pro a proti. Žáci je mohou shromažďovat a analyzovat samostatně, ve dvojici, ve skupinách, v rámci celé třídy, v rámci výuky či domácí přípravy, mohou argumenty zapisovat do T-grafu či jiných grafických schémat, mohou je zpracovávat formou eseje, argumentačního textu apod.

Další diskuzní techniky a jejich obměny (např. *Krok za krokem*, *Otázky do klobouku*, *Disputace*, *Veřejné shromáždění*, *Aréna*, *Třířázová akvarijní diskuze a jiné*) jsou představovány v různých vzdělávacích kurzech (např. v kurzech RWCT či *Odyssea*).

Komunitní kruh

Při komunitním kruhu sedí žáci s učitelem v kruhu. Každý formuluje svůj názor, pocit, přání, hodnocení. Mluví vždy jen jeden, pořadí žáků je určeno pravidlem nebo jej určuje předávání určitého předmětu (klubíčka, kamínku apod.) buď po kruhu, nebo podle rozhodnutí toho, kdo má slovo. Jedinec se může slova vzdát. Učitel promluvy žáků povzbuzuje, projevuje zájem, podporuje spád aktivity, hlídá délku příspěvků, sleduje dodržování pravidel, promluvy dětí monitoruje a využívá je v dalších činnostech. Komunikace v komunitním kruhu nemusí být vždy jen verbální, někdy žáci mohou svůj názor vyjádřit například zmačkáním papíru, grimasou apod. Vhodnými náměty pro komunitní kruh může být např. *Na jakém místě se mi zatím nejvíce líbilo a proč, Kdy jsem si uvědomil/a, že je dobré žít v ČR, Co mi vadí na zacházení s odpadem v naší škole.*

POUŽITÉ ZDROJE A LITERATURA:

- Bravená, N. (2012). Transcendování a nové podněty edukace obratu. In Helus, Z.; Bravená, N.; Franclová, M. *Perspektivy učitelství*. Praha: Nakladatelství Pedagogické fakulty UK. s. 50–91.
- Brophy, J., Alleman, J. (2006). *Children's Thinking About Cultural Universals*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Čechová, B. a kol. (2006). *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. Dostupné na https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_vyuku_dle_ucebnich_stylu.pdf.
- Dvořáková, M. *Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství*. (2013). *Orbis Scholae*. 7 (1). s. 101–117.
- Dvořáková, M., Dvořák, D. (2005). Společenskovědní vzdělávání. In Spilková, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál.
- Elias, M. J. *Academic and social-emotional learning (IAE)*. Dostupné na http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac11e.pdf
- Frankl, V. E. (2006). *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. New Persey: Princeton University Press.
- Jiránek, F. (1974). *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu 1*. Praha: Ústav pro učitelství na UK v Praze.
- Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie moudrosti a dobrého života 1*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Piaget, J., Bärbel I. (2007). *Psychologie dítěte*. 5. vyd. (v nakl. Portál 4.). Praha: Portál.
- Pivarč, J. (2013). *Metodologické aspekty diagnostiky a výzkumu žákovských prekonceptí*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. Dostupné na http://userweb.pedf.cuni.cz/wp/konference13/files/2013/06/Pivarc_Jakub.pdf
- Stará, J. (2004). *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- Stará, J. (2005). Výchova k demokratickému občanství. In Spilková, V. a kol. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. s. 225–243.
- Stará, J. (2009). *Plánování výuky – práce se vzdělávacími cíli*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- Stará, J. a kol. (2006). *Základy demokracie*. Učebnice pro 4. – 6. ročník ZŠ. Praha: Triton.
- Vacek, P. (2000). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vyskočilová, E., Dvořák, D. (2002). Didaktika jako věda a jako nástroj učitele. In Kalhous, Z., Obst. O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál.

Pojetí kurzu ŠVP: Průřezová témata – Výchova ke globální odpovědnosti

PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Katedra primární pedagogiky, Pedagogická fakulta UK, Praha

Předmět ŠVP: Průřezová témata – Výchova ke globální odpovědnosti je určen pro studenty učitelství pro 1. stupeň základní školy. Z toho vyplývá i celkové pojetí kurzu, jehož hlavním záměrem je vybavit studenty takovými znalostmi, dovednostmi a postoji, které jim umožní kompetentně zprostředkovávat žákům témata globálního rozvojového vzdělávání (viz cíle pregraduální přípravy učitelů uvedené v Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015).

Cílem předmětu tedy je:

1. Vybavit studenty základními znalostmi a dovednostmi z oblasti znalostí obsahu GRV.
2. Vybavit studenty základními znalostmi z oblasti didaktických znalostí.
3. Rozvíjet povědomí studentů o významu a potřebnosti GRV ve výuce žáků a podporovat postoje, které vedou k ochotě studentů nové znalosti ve své učitelské praxi zohledňovat.

Předmět je koncipován podle těchto tří rovin do tří oblastí.

1. ROVINA OBSAHU/UČIVA GRV

Této rovině se budou věnovat převážně tři prezenční setkání a on-line podpora v prostředí moodle. Na prezenčních setkáních budou studenti mj. analyzovat výpovědi odborníků i laiků, kteří se věnují či podporují GRV (videonahrávky rozhovorů), a pracovat s kurikulárními materiály.

On-line podpora bude obsahovat:

- a) odborné texty a popularizační články věnující se tématům *Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa, Globální problémy a jejich řešení;*
- b) problémové úlohy, jejichž řešením studenti prokážou základní znalosti obsahu GRV a související dovednosti;
- c) analýzu RVP ZV vzhledem ke GRV;
- d) úlohy, jejichž řešením studenti prokážou orientaci v kurikulárních dokumentech.

Základní očekávané výstupy této roviny – student:

- Vysvětlí, co je to globalizace, a uvede příklady, jak se globalizace projevuje v oblasti ekonomické, sociální, kulturní a politické.
- Vyjmenuje globální problémy lidstva a zhodnotí různé přístupy k jejich řešení.
- Kompetentně diskutuje o úloze globálního rozvojového vzdělávání v současné škole.
- Analyzuje možnosti začleňování GRV do kurikula primární školy.
- Naplánuje začlenění GRV do stávajících ŠVP.

2. ROVINA VÝUKOVÝCH METOD A STRATEGIÍ

V rámci této roviny bude uskutečněno sedm prezenčních setkání. Důležitou součástí prezenčních setkání bude analýza příkladů dobré praxe z výuky GRV v primární škole včetně přístupů k monitorování posunu žáků v oblasti postojové (bude využito výstupů projektu Kvantita nebo kvalita) a mikrovýstupy studentů zaměřené na praktické předvedení efektivních metod v rámci výuky GRV. Studenti budou mít k dispozici on-line podporu v prostředí moodle.

On-line podpora bude obsahovat:

- a) text věnující se vývojovým předpokladům dětí pro GRV v raném a středním (mladším) školním věku,
- b) text o efektivních vzdělávacích metodách s příklady použití metod v GRV.

Základní očekávané výstupy této roviny – student:

- Zhodnotí přípravu na hodinu a nahrávku vyučovací hodiny z hlediska cílů GRV, použitých metod, vývojových předpokladů dětí mladšího věku a obecně didaktických přístupů.
- Naplánuje a zrealizuje vyučovací hodinu GRV a reflektuje její průběh a výsledky.

3. ROVINA OSOBNOSTI UČITELE A REFLEXE PŘEDPOKLADŮ STUDENTŮ

Rovně osobnosti učitele a reflexe předpokladů studentů budou věnována dvě prezenční setkání. V rámci nich budou studenty ho-

vořit o svých silných stránkách a překážkách při uplatňování GRV ve své praxi a plánovat přístupy pro svůj další profesionální rozvoj. Budou rovněž seznámeni s možnostmi profesionální podpory.

On-line podpora bude obsahovat:

- a) text Kompetence učitele GRV;
- b) soubor kvalit studenta oboru Učitelství 1. stupně ZŠ;
- c) seznam organizací zabývajících se GRV, nabídku kurzů, projektů, literatury, výukových materiálů, učebnic apod.
- d) formulář pro sebehodnocení studenta.

Základní očekávané výstupy této roviny – student:

- Zhodnotí své předpoklady vzhledem k výuce GRV a naplánuje svůj další profesní rozvoj.
- Prokáže orientovanost v nabídce organizací, kurzů, projektů, literatury, výukových materiálů, učebnic zabývajících se GRV.

Osnova témat:

1. Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa
2. Globální problémy a jejich řešení
3. GRV v RVP ZV a školních vzdělávacích programech
4. Důležitost a základní přístupy ke GRV
5. Vývojové předpoklady dětí mladšího školního věku pro GRV
6. Zjišťování prekonceptů dětí a práce s nimi
7. Práce s cíli v hodinách GRV
8. Diskuzní metody ve výuce GRV
9. Metody dramatické výchovy ve výuce GRV
10. Hodnocení znalostí, dovedností a postojů žáků v oblasti GRV
11. Učitel GRV v primární škole
12. Výukové materiály a učebnice GRV

1. GLOBALIZACE A VZÁJEMNÁ ZÁVISLOST JEDNOTLIVÝCH ČÁSTÍ SVĚTA

Očekávané výstupy – student:

- Vysvětlí, co je to globalizace, a uvede příklady, jak se globalizace projevuje v oblasti ekonomické, sociální, kulturní a politické.
- Kompetentně diskutuje o úloze globálního rozvojového vzdělávání v současné škole.

ZÁKLADNÍ INFORMACE K TÉMATU:

Globalizace znamená rostoucí propojování světa ve všech oblastech života lidí. Přestože se autoři popisující globalizaci v mnohých názorech liší, lze najít několik významných společných

bodů, na kterých se shodují. Jedná se o následující rysy:

1. **Vznik a multiplikace nových sociálních vazeb a činností, které stále více překračují tradiční politické, ekonomické, kulturní a geografické hranice a rámce.**

Tento jev může ilustrovat například vývoj katarské televizní stanice Al-Džazíra, která se v průběhu několika let transformovala ze státem podporované zpravodajské stanice na aktéra s globálním dosahem, nabízejícího značný výběr programů a využívajícího k přenosu systém satelitů vynesných do vesmíru evropskými a americkými raketami.

2. **Rozšiřování a zvyšování dosahu sociálních vazeb, činností a vzájemné závislosti.**

Nejlepším příkladem je rozšiřování světového ekonomického systému, který přináší financemi disponujícím spotřebitelům produkty z celého světa (včetně těch, jejichž jednotlivé části byly vyrobeny v různých zemích). Stejně tak se jedná o rozšiřování sociálního dosahu a vazeb obchodních korporací, mezinárodních institucí či nevládních organizací.

3. **Zvyšování intenzity a rychlosti sociálních výměn a činností.**

Nejčastěji uváděným příkladem je bleskové předávání informací pomocí internetu v dosahu celé zeměkoule nebo přímý přenos vzdálených událostí po celém světě pomocí satelitů. Tento jev je umožněn především díky technologickým inovacím, které do značné míry způsobují, že se mění způsob života mnoha lidí.

4. **Uvědomování si vzájemné propojenosti a závislosti.**

Fenomén globalizace zahrnuje také reflexi vzájemné závislosti na úrovni každodenního života jednotlivých lidí. Neustálé životní zkušenosti s propojeností překračující hranice států a kontinentů způsobují zásadní změny individuálních i kolektivních identit lidí. Jako příklad můžeme uvést vznik mezinárodních sociálních hnutí vystupujících proti negativním dopadům globalizace.

Globalizace označuje multidimenzionální soubor procesů, které vytvářejí, zmožňují, rozšiřují a intenzifikují celosvětové vzájemné závislosti a výměny a zároveň způsobují, že si lidé stále více uvědomují vztahy a propojení mezi věcmi blízkými a vzdálenými. Další charakteristikou globalizace je prohlubování nerovnosti, která doprovází propojování světa. Rostoucí vzájemná závislost se odehrává nerovnoměrně a vytváří či udržuje nerovnoměrné rozdělení přístupu k výhodám, které s sebou globalizace přináší a také přispívá k nerovnému rozložení světového bohatství. Nerovnost se projevuje zejména mezi bohatými vyspělými státy a chudými rozvojovými zeměmi. Globalizace zároveň způsobuje, že tato nerovnost je čím dál zřetelnější a čím dál tím více lidí si ji uvědomuje. Nerovnoměrný sociální a ekonomický vývoj různých oblastí světa závisí zejména na tom, jak jsou jednotlivé státy či regiony schopny

zapojit se do procesu globalizace. Nejvýznamnější je nerovnost mezi zeměmi tzv. globálního Jihu a Severu. Ačkoliv obyvatelé Jihu představují většinu lidstva, spotřebovávají pouze nepatrnou část světových zdrojů. Jejich životní úroveň je nesrovnatelně nižší než v případě obyvatel Severu a tyto rozdíly se neustále prohlubují. Z toho vyplývají politické, sociální i ekologické ořesy v zemích Jihu, které situaci ještě zhoršují a jsou příčinou rozsáhlé migrace. Přírodní i lidské zdroje Jihu jsou často nešetrně ekonomicky využívány vlastními lidmi, vládami či podniky nebo skupinami z bohatých zemí. Ačkoliv ze zemí Severu neustále proudí určitá rozvojová pomoc, mnohem větší finanční prostředky se vracejí zpět z Jihu na Sever.

Důležitým faktorem je také nerovnoměrný populační vývoj. Zatímco populace zemí Severu je stabilní nebo více či méně klesá, populace v zemích Jihu stále roste. To zvyšuje nápor na tamní přírodní zdroje a ekonomiku, která není schopna rostoucímu obyvatelstvu zajistit nezákladnější životní potřeby, vzdělání ani zaměstnání. Zatímco v době dekolonizace bylo možno hranice mezi Severem a Jihem vymezit geograficky, dnes představují pojmy Sever a Jih spíše sociální pojem. I v relativně chudých zemích existují enklávy blahobytu, v nichž žije kosmopolitní elita požívající výhod globální civilizace, a naopak v některých bohatých zemích Severu vznikají regiony charakterizované chronickou chudobou, nezaměstnaností a sociálním úpadkem. Zatímco některé státy či uskupení (např. EU) se snaží tyto rozdíly uvnitř nich cíleně eliminovat rozsáhlými podpůrnými programy a rozvojovými projekty ve prospěch zaostávajících a znevýhodněných regionů, v rozvojovém světě tyto rozdíly pronikavě rostou a stávají se potenciálním ohniskem sociálního střetu.

[Zpracováno podle programu Varianty [2004]: Společný svět. Dostupné z <http://varianty.cz/publikace/39>

PŘÍKLADY ÚKOLŮ K TÉMATU:

- Vyhledejte na internetu tři definice globalizace a napište, která je podle vás nejvíce vyhovující a proč.
- Považujete fenomén Facebooku za projev a důsledek globalizace? Proč? Zhodnoťte jeho pozitivita a negativa.
- Jak se globalizace odráží ve vašem životě? Uveďte příklady z oblasti ekonomické, sociální, kulturní a politické.
- Co je podle vás důležité, aby si žáci o globalizaci uvědomovali? Formulujte velké (hlavní) myšlenky.

METODICKÉ POZNÁMKY K TÉMATU:

Myšlenka je „velká“, pokud nám pomáhá porozumět množství často rozporuplných, izolovaných skutečností. Pro splnění úkolu je důležité, aby studenti pochopili pojem velká myšlenka a nezaměňovali ji s tématy, otázkami či cíli. Dále je potřeba myšlenky vyprodukované studenty kriticky analyzovat a diskutovat s nimi o tom, které z nich jsou skutečně „velké“, tzn. pro dané téma důležité, nezbytné, vhodné pro zprostředkování.

Příklady velkých myšlenek z oblasti Přínos vědy vhodných podle autorek učebnicových materiálů (Dvořáková; Stará, 2007) pro zprostředkování žákům 1. ročníku ZŠ: *Vědci objevují vlastnosti přírody nebo světa lidí a snaží se porozumět věcem a jevům, které nás obklopují. Při zkoumání těchto věcí a jevů mohou vědci objevit užitečné věci, jež jsou důležité pro život lidí a rozvoj společnosti. Vynálezy a zjištění vědců a vynálezců lidstvu pomáhají. Mnohé věci, které dnes pokládáme za samozřejmé, dříve lidé neznali.*

DOPORUČENÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:

- Ehl, M. (2001). *Globalizace: pro a proti*. Praha: Academia.
- Giddens, A. (2000). *Unikající svět: Jak globalizace mění náš život*. Praha: SLON.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizace: Důsledky pro člověka*. Praha: Mladá Fronta – edice Souvislosti.
- Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015*. Dostupné na: http://fors.cz/user_files/nsgrv.pdf
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- Jak začlenit globální dimenzi do školního vzdělávacího programu?* Dostupné na: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_73.pdf
- Loughlin, E., Wegimont, L. (eds.). (2003). *Global Education in Europe to 2015: Strategy, Policies and Perspectives*. Lisbon: North - South Centre.
- The Maastricht Declaration: A European Strategy framework for Increasing and Improving Global Education in Europe to 2015*. (2002). Maastricht.
- Dvořáková, M., Stará, J. (2007). *Prvouka 1. Učebnice vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro základní školy*. Plzeň: Fraus.

2. GLOBÁLNÍ PROBLÉMY A JEJICH ŘEŠENÍ

Očekávané výstupy – student:

- Vyjmenuje vybrané globální problémy lidstva a identifikuje příčiny jejich vzniku a důsledky jejich působení.
- Zhodnotí různé přístupy k řešení vybraných problémů lidstva.
- Vyjmenuje a vysvětlí rozvojové cíle tisíciletí.
- Kompetentně diskutuje o úloze globálního rozvojového vzdělávání v současné škole.

ZÁKLADNÍ INFORMACE K TÉMATU:

Rozvojové cíle tisíciletí (MDGs), přijaté představiteli všech členských států OSN v roce 2000 na tzv. summitu tisíciletí, jsou závazky ke snížení globálního rozšíření chudoby, hladu a dalších globálních problémů. Ve své komplexnosti a šíři jsou velmi ambiciózní a představují konsenzus, na kterém se dokázali shodnout hlavní představitelé všech zemí. V současné době je již jisté, že některých globálních cílů tisíciletí se podaří dosáhnout, mnohé však zůstanou nesplněny.

Mezi hlavní klíče vedoucí ke splnění MDGs patří navýšení investic do sociální oblasti (zdravotnictví, vzdělávání, výživy a plánování rodičovství), životního prostředí (vody a hygieny, environmentální technologie) a infrastruktury (silnic, elektřiny a přístavů, informačních a komunikačních technologií) v hospodářsky chudých zemích, stejně jako jejich efektivnější využití. Rozvojových cílů tisíciletí je celkem osm a jsou rozděleny do osmnácti jednotlivých úkolů:

1. cíl: Odstranit extrémní chudobu a hlad

Úkol 1: Do roku 2015 snížit na polovinu počet lidí, kteří žijí z příjmu nižšího než dolar na den.

Úkol 2: Dosáhnout dostatečného a produktivního zaměstnání i slušné práce pro všechny, včetně žen a mladých lidí.

Úkol 3: Do roku 2015 snížit na polovinu počet lidí, kteří trpí hladem.

2. cíl: Dosáhnout základního vzdělání pro všechny

Úkol 4: Do roku 2015 zajistit, aby mohly děti (dívky i chlapci) kdekoli na světě dokončit základní školu.

3. cíl: Prosazovat rovnost pohlaví a posílit roli žen ve společnosti

Úkol 5: Do roku 2005 odstranit nepoměr pohlaví v základním a středním školství a do roku 2015 na všech úrovních vzdělávacího systému.

4. cíl: Snížit dětskou úmrtnost

Úkol 6: Do roku 2015 snížit o dvě třetiny úmrtnost dětí do věku pěti let.

5. cíl: Zlepšit zdraví matek

Úkol 7: Do roku 2015 snížit o tři čtvrtiny míru mateřské úmrtnosti.

6. cíl: Bojovat s HIV/AIDS, malárií a dalšími nemocemi

Úkol 8 : Do roku 2015 zastavit a zvrátit šíření HIV/AIDS.

Úkol 9: Do roku 2010 dosáhnout univerzálního přístupu k léčbě HIV/AIDS pro všechny potřebné.

Úkol 10: Do roku 2015 zastavit a zvrátit šíření malárie a dalších závažných onemocnění.

7. cíl: Zajistit udržitelný stav životního prostředí

Úkol 11: Integrovat principy udržitelného rozvoje do politiky a programů jednotlivých států a zabránit ztrátám přírodních zdrojů.

Úkol 12: Snížit ztrátu biodiverzity, do roku 2010 významně snížit míru těchto ztrát.

Úkol 13: Do roku 2015 snížit na polovinu počet lidí bez dlouhodobě udržitelného přístupu k nezávadné pitné vodě a základní hygieně.

Úkol 14: Do roku 2020 dosáhnout výrazného zvýšení kvality života minimálně 100 milionů obyvatel příměstských chudinských čtvrtí (slumů).

8. cíl: Budovat světové partnerství pro rozvoj

Úkol 15: Dále rozvíjet obchodní a finanční systém založený na otevřenosti, předvídatelnosti a absenci diskriminace (včetně závazku usilovat o dobré vládnutí, rozvoj a snížení chudoby).

Úkol 16: Řešit specifické potřeby nejméně rozvinutých zemí (přístup na trh pro vývoz z těchto zemí bez zatížení cly a dovozními kvótami; odpuštění dluhů nejzadluženějším zemím a zrušení oficiálního bilaterálního dluhu; štedřejší poskytování pomoci atd.).

Úkol 17: Řešit specifické potřeby vnitrozemských a malých ostrovních rozvojových států.

Úkol 18: Komplexně řešit problém zadlužení rozvojových zemí prostřednictvím národních a mezinárodních opatření s cílem dosažení udržitelnosti zadlužení z dlouhodobého hlediska.

Úkol 19: Ve spolupráci s farmaceutickými firmami poskytnout přístup k dostupným základním lékům v rozvojových zemích.

Úkol 20: Ve spolupráci se soukromým sektorem zpřístupnit rozvojovým zemím výhody nových technologií především v informační a komunikační oblasti.

PŘÍKLADY ÚKOLŮ K TÉMATU:

- Vyhledejte na internetu tři různé iniciativy, které řeší některé globální problémy. Zhodnoťte je z hlediska efektivnosti.
- Vyberte si jeden z úkolů vyplývajících z rozvojových cílů tisíciletí, najděte informace o jeho plnění. Napište krátkou zprávu do novin o plnění tohoto cíle a o tom, co ovlivňuje/ovlivnilo jeho splnění či nesplnění.

- Co je podle vás důležité, aby si žáci o globálních problémech lidstva uvědomovali? Formulujte velké (hlavní) myšlenky.
- Porovnejte tyto vaše velké myšlenky s pojetím autorek učebnice Společnost 5 (část Výzvy současného světa) nakladatelství Fraus.

DOPORUČENÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:

Středoškolské učebnice řady Nakladatelství České geografické společnosti:

- Hospodářský zeměpis – Globální geografické aspekty světového hospodářství
- Hospodářský zeměpis – Regionální aspekty světového hospodářství
- Ekologie a životní prostředí
- Příroda a lidé na Zemi

<http://www.fors.cz/rozvojova-spoluprace/evropska-politika/rozvojove-cile-tisicileti-mdgs/#.U7HCi2OuPsk>

<http://www.ceskoprotichudobe.cz/?id=10-home>

<http://www.rozvojovka.cz/rozvojove-cile-tisicileti>

Dvořáková, M., Stará, J., Strašák, Z. (2011). Společnost 5. Učebnice pro 5. Ročník ZŠ. Plzeň: Nakladatelství Fraus.

3. GRV V RVP A ŠVP

Očekávané výstupy – student:

- Analyzuje možnosti začleňování GRV do kurikula primární školy.
- Naplňuje začlenění GRV do stávajících ŠVP.

ZÁKLADNÍ INFORMACE K TÉMATU:

Témata GRV lze v podstatě uplatňovat ve všech vzdělávacích oblastech RVP ZV (RVP ZV, VÚP Praha, 2007). Největší možnosti pro 1. stupeň ZŠ nabízí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, nicméně i v ostatních oblastech lze aspekty GRV zdařile realizovat (viz kapitola Ukotvení a specifika v GRV 2.1).

GRV je samozřejmě součástí PT Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (dále jen VMEGS), ale samozřejmě může být součástí i ostatních PT (viz kapitola Ukotvení a specifika v GRV 2.2). Charakteristika PT VMEGS je uvedena také v kapitole Ukotvení a specifika v GRV 2.2.

Výzkumný ústav pedagogický vydal v roce 2011 publikaci Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách, která více než samotný RVP ZV koresponduje se současným pojetím GRV a dalo by se říci, že jej v tomto směru aktualizuje. V materiálu jsou uvedeny níže uvedené očekávané výstupy pro 1. stupeň ZŠ. Jako názvy jednotlivých tematických celků, uvnitř kterých jsou očekávané výstupy formulovány, uvádíme návrhy inovovaných názvů v tomto materiálu obsažených.

Tematický celek **SVĚT NÁS ZAJÍMÁ:**

Žák:

- vyhledává informace o sobě a své rodině a o místě, kde žije, porovnává je a dává do souvislostí s tím, co se dozvídá od ostatních, a z dalších zdrojů o světě a aktuálním dění;
- na základě osobního příběhu někoho z rodiny nebo z blízkého okolí uvede, jak mohou významné události ovlivňovat životy lidí;
- porovná způsob života lidí nyní a v minulosti a v různých kulturách;
- zařadí naše dějiny a kulturu do evropských souvislostí, poukáže na to, jak se celoevropské obecnější trendy projevíly konkrétně na našem území;
- porovná, jak vypadalo v jednotlivých historických epochách místo, kde žije, a jak toto místo vypadá dnes, a zjištěné změny dá do souvislostí se změnami v životě místních obyvatel a společnosti;
- hodnotí vliv současného dění ve světě na svou osobu, na místo, kde žije, a na dění v ČR.

Tematický celek **OBJEVUJEME SVĚT:**

Žák:

- na konkrétním výrobku (např. čokoláda, oblečení, mobilní telefon), který běžně používá, uvede příklady propojenosti dnešního světa a vysvětlí, co ji umožňuje;
- reflektuje své vlastní zkušenosti z cestování a setkávání se s lidmi z odlišného sociokulturního prostředí;
- ze svých vlastních zkušeností a z poznatků o světě odvodí příklady nerovnosti ve světě;
- na základě příběhů konkrétních lidí uvede nejčastější příčiny chudoby a problémy s ní spojené (nízká úroveň vzdělání, zdravotní problémy, špatný stav životního prostředí, migrace aj.

Tematický celek ŽIJEME VE SPOLEČNÉM SVĚTĚ:

Žák:

- aktivně se účastní školních a jiných akcí, které mají za cíl přispět k řešení místních problémů s globálním přesahem (tzn. že k nim dochází i jinde ve světě);
- objevuje a respektuje jinakost a kulturní rozmanitost ve svém nejbližším okolí i ve světě;
- rozpozná stereotypy a předsudky ve svém okolí a usiluje o jejich odbourání;
- podporuje a vytváří harmonické mezilidské vztahy;
- vyjadřuje solidaritu s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a je ochoten přispět ke zlepšení situace.

PŘÍKLADY ÚKOLŮ K TÉMATU:

- Uvedte příklad začlenění GRV do jednotlivých vzdělávacích oblastí.
- Uvedte tři příklady začlenění GRV do učiva v rámci vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.
- Porovnejte hlavní myšlenky, které jste formulovali na prvním a druhém setkání, s cíli průřezového tématu VMEGS.
- V přiděleném školním vzdělávacím programu zhodnoťte začlenění GRV na 1. stupeň ZŠ. Formulujte návrhy na úpravu ŠVP.

DOPORUČENÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách. Dostupné na: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29301&view=4005>

4. DŮLEŽITOST A ZÁKLADNÍ PŘÍSTUPY KE GRV

Očekávané výstupy – student:

- V simulované diskusi argumentuje pro začlenění GRV do školního vzdělávacího programu.
- Na simulované třídní schůzce předvede proslov pro rodiče, ve kterém vysvětlí, proč do výuky začleňuje GRV, a uvede a vysvětlí základní přístupy, které ve výuce GRV uplatňuje.

ZÁKLADNÍ INFORMACE K TÉMATU:

O důležitosti GRV pojednává text výše. Zde zmíníme některé důležité přístupy ke GRV v primární škole.

Školní třída musí být bezpečným prostředím pro sdílení znalostí, zkušeností, názorů, představ a postojů k tématům GRV. Každý jedinec přináší legitimní znalosti vytvořené ve svém vlastním kontextu. Veškerá znalost je částečná a neúplná, jakákoliv znalost může být zpochybňována (metodologie OSDE). Učitel podporuje toto sdílení kladením otevřených otázek, otázek podporujících kreativní myšlení, dostatečným prostorem pro přemýšlení žáků (zvláště delší čekací doba po položení otázky), modelováním aktivního a respektujícího naslouchání, podporováním zapojování všech žáků, uplatňováním různých strategií, aby se mohli zapojit žáci s různými předpoklady a styly učení apod. Učitel musí monitorovat, zda se každý žák cítí bezpečně a vytváří příležitosti pro to, aby se mohl podělit o své znalosti a zkušenosti, ale i pochybnosti a obavy.

Myšlení dětí mladšího školního věku dozrává a má proto tendenci určité jevy zjednodušovat. Na jednu stranu je důležité, aby bylo učivo uzpůsobeno tak, aby mu děti rozuměly, aby mohly bez obav sdělovat své mnohdy naivní představy a klást otázky, které je zajímají. Na druhou stranu stojí před učitelem výzva nabourávat jejich stereotypní představy (např. všichni v Africe trpí hladem) a zprostředkovávat jim zkušenosti, které vedou k bezpředsudkovému, komplexnějšímu a kompetentnímu nahlížení na svět. Výzkumy (Brophy, Alleman, 2005) ukázaly, že pokud jsou děti mladšího školního věku vedeny k promýšlení spojitosti společenských jevů, mají pak méně naivní, komplexnější představy o jejich příčinách, následcích a souvisejících skutečnostech.

Děti mají vybudováno své předporozumění světu. Výuka by měla z těchto představ vycházet (viz kapitola Ukotvení a specifika v GRV 3.1).

Zprostředkování globálních problémů lidstva na 1. stupni ZŠ musí být promyšlené. Je důležité, aby výuka nezbuzovala beznaděj, ale naopak poukazovala na příklady úspěšného řešení problémů, kde iniciativa států, mezinárodních společenství, organizací, ale i jednotlivců přinesla pozitivní výsledky. Ze stejného důvodu je dobré začlenit žáky do některého z projektů či některé z iniciativ (např. kampaň ve škole pro kompostování biologického odpadu, nákup fairtradových produktů na zahradní slavnost apod.) a vést je tak k přesvědčení, že zapojit se je smysluplné.

Témata GRV jsou mnohdy kontroverzní, pro mnohé žáky může zabývání se jimi vyvolávat obavy (z války, z utrpení, z neschop-

nosti pomoci apod.). Na druhou stranu není možné se jimi vůbec nezabývat, protože se s nimi žáci setkávají v médiích i ve vlastním životě a je potřeba, aby jim lépe rozuměli a věděli, že existuje naděje na zmírnění problémů. Také z důvodu jejich zodpovědného přístupu k světu, ve kterém žijí, je důležité témata GRV zprostředkovávat již v předškolním a mladším školním věku.

Ve výuce GRV je důležité vést žáky k používání různorodých zdrojů informací a učit je informace kriticky hodnotit a správně s nimi pracovat. Měli bychom pracovat s masmédií jako prostředkem získávání informací o světě, což je pro globální občanství v současné době naprosto klíčové.

PŘÍKLADY ÚKOLŮ K TÉMATU:

- Diskutujte ve skupinách a na základě diskuze vypracujte seznam důvodů, které by mohly rodiče/kolegové uvádět proti začleňování GRV do výuky.
- Jak tyto argumenty zohledníte ve výuce?
- Jak rodičům/kolegům odpovíte?
- Předvedte simulovanou diskuzi ve sborovně/na třídní schůzce o začleňování GRV do výuky. Rozdělte si předem role tak, aby byla diskuze vyvážená.

DOPORUČENÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:

Brophy, J., Alleman, J. (2006). *Children thinking about cultural universals*. Inc. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Dostupné na www.osdemethodology.org.uk
<http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf>

5. VÝVOJOVÉ PŘEDPOKLADY DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU PRO GRV

Očekávané výstupy – student:

- Zhodnotí přípravu na hodinu a nahrávku vyučovací hodiny z hlediska vývojových předpokladů dětí mladšího věku a obecně didaktických přístupů.

ZÁKLADNÍ INFORMACE K TÉMATU:

O vývojových předpokladech dětí mladšího školního věku pro GRV pojednává předešlá kapitola.

PŘÍKLADY ÚKOLŮ K TÉMATU:

- Diskutujte ve dvojicích: Jak učitel/učitelka na videonahrávce vychází vsříc vývojovým předpokladům žáků? Jak naplňuje zásady GRV? Co byste dělali jinak a proč?
- Připravte si pětiminutovou prezentaci. Jak byste upravili přípravu na hodinu tak, aby lépe vyhovovala předpokladům dětí mladšího školního věku? Co byste ve výuce dělali stejně a co jinak tak, abyste naplnili potřeby dětí mladšího školního věku?

DOPORUČENÁ LITERATURA A DALŠÍ ZDROJE:

Bravená, N. (2012). Transcendování a nové podněty edukace obratu. Helus, Z.; Bravená, N.; Franclová, M. *Perspektivy učitelství*. 1. Praha: Nakladatelství Pedagogické fakulty UK. s. 50–91.

Stará, J. (2004). *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

Vacek, P. (2000). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Brophy, J., Alleman, J. (2006). *Children thinking about cultural universals*. Inc. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Inc. New Jersey.

Čáp, J., Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Piaget, J., Inhelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

6. ZJIŠŤOVÁNÍ PREKONCEPTŮ DĚTÍ A PRÁCE S NIMI

Očekávané výstupy – student:

- Zhodnotí přípravu na hodinu a nahrávku vyučovací hodiny z hlediska práce s prekoncepty žáků.
- Naplňuje aktivitu pro zjištění prekonceptů dětí. Vysvětlí, jak zjištěné skutečnosti využije v následné práci.

ZÁKLADNÍ INFORMACE K TÉMATU:

Podle dnes všeobecně přijímané teorie pedagogického konstruktivismu má žák (jakéhokoliv věku) **vybudovanou představu o světě**, který ho obklopuje (tzv. prekoncepce). Tyto žákovské prekoncepce se ve své podstatě mohou (a mnohdy tomu tak bývá) lišit od představ dospělých osob. Z tohoto důvodu mají žákovské prekoncepce klíčový význam obzvláště pro školní praxi (žáci se svými představami a interpretacemi přichází do školního prostředí – žák není „tabula rasa“). Analyzovat

žákovské představy je možné tehdy, pokud se vztahují na konkrétní obsahy, procesy, zákonitosti, jevy (např. na určitý tematický celek výuky). Ve školním prostředí se stává učitel kompetentní osobou, která volí adekvátní didaktické formy práce pro jejich analýzu a případnou modifikaci (nejsou-li např. žákovské prekoncepce v souladu s určitou vědeckou teorií nebo objektivně akceptované). [Pivarč, 2014].

Žákovská prekoncepce se vyvíjí s věkem a je základním kamenem pro porozumění dalším informacím, kořenem pro veškeré další učení. Učitelé by měli být schopni prekoncepce zjišťovat (diagnostikovat), analyzovat a na základě analýzy plánovat a realizovat takové výukové postupy, které u žáků vyvolávají uvědomění problému, pocit napětí mezi jejich dosavadní představou a nově předkládanou informací nebo prožívanou zkušeností.

Prekoncepce lze zjišťovat různými strategiemi či technikami. Jde např. o individuální nebo kolektivní brainstorming, pojmové či myšlenkové mapování, rozhovor, pre-test, didaktický test, kresbu, volné psaní, esej, nedokončené výroky. Při volbě konkrétní strategie je nutné vzít v úvahu její kladné i záporné stránky, stejně tak jako kontextuální podmínky, ve kterých je diagnostika realizována (*Bude mít učitel dostatek času pro realizaci techniky? Je zvolená technika vhodná z hlediska věku žáka?*). Práce se stávajícími prekoncepty je možná opět různými způsoby, učitel by je měl tvořivě domýšlet právě podle zjištěných představ žáků. Lze vycházet ze strategií tvorby poznámek či značek do textu (např. v programu RWCT používaná metoda INSERT), formulováním otázek, z párového či skupinového sdílení, badatelských činností apod.

Pro dokreslení tematiky stručně charakterizujeme dva možné způsoby (techniky) diagnostiky žákovských prekonceptů vztahující se ke globálnímu rozvojevému vzdělávání:

Prostřednictvím tzv. *fenomenografického interview* můžeme u žáka (např. v úvodní fázi výuky) zjišťovat jeho představy o fenoménu „globalizace“ – zvolený fenomén úzce koresponduje s tematickým celkem *Svět nás zajímá* a, *Objevujeme svět* v průřezovém tématu VMEGS. Výhodou techniky je, že umožňuje učiteli reagovat na jednotlivé výroky žáka. Nevýhodou ovšem je, že je náročná na čas. Kladené otázky by měly respektovat individuální věkovou a mentální úroveň žáka. U mladších dětí/žáků (např. u dětí předškolního věku či u dětí z prvního stupně základní školy) je vhodnější klást otázky směrem k jejich konkrétním zkušenostem, které mohli již prožít – pokládání takových otázek

směřujících ke konkrétní zkušenosti žáka však není striktní podmínka. Pokládá-li učitel abstraktnější otázky, může pak mnohdy čerpat ze zajímavých interpretací, které se váží k jedinečné představě žáka o daném fenoménu. Tyto představy a interpretace může následně zužitkovat při dalším plánování výuky. Na zvoleném příkladu „globalizace“ názorně ilustrujeme konkrétní otázky, které může učitel využít k diagnostice žákovské prekoncepce vztahující se k danému fenoménu:

1. Co si představíš, když se řekne pojem globalizace?
2. Jak bys svými slovy popsal/a, co to globalizace je?
3. Co všechno o globalizaci víš?
4. Může pro tebe být globalizace užitečná? Pokud ano, jak / pokud ne, proč?
5. Vyplývají pro tebe z globalizace nějaké výhody či nevýhody?
6. Podporuješ globalizaci?

Otázky 1–3 se vztahují zejména k diagnostice znalostí o daném fenoménu. Otázky 4–6 zjišťují, jaký význam pro žáka globalizace má, tedy, jaký je žákův postoj ke globalizaci. Je nutné mít na paměti, že pojem globalizace je skutečně abstraktní. Žáci budou své představy zcela jistě blíže konkretizovat do užších tematických celků (např. *Podle mě je globalizace to dovážení různého zboží, třeba potravin a tak...*). Úlohou učitele je, aby dostatečným způsobem věnoval pozornost každé žákovské interpretaci a představě o fenoménu (v našem případě fenoménu „globalizace“). Na základě diagnostické činnosti a následné prvotní analýze jednotlivých prekonceptů žáků volí další didaktické formy a metody práce (např. uspořádání žáků do skupin podle úrovně znalostí, přesvědčení či postojů k danému fenoménu). Prostřednictvím těchto prvotních informací, které žáci učiteli poskytnou, může být zvolena další možná strategie k následné hlubší diagnostice žákovských prekonceptů o globalizaci (např. myšlenkové mapování).

Myšlenkové mapování je tedy další možná technika, na jejímž základě může být žákovská prekoncepce diagnostikována. Kladnou stránkou této techniky je, že umožňuje vizualizovat myšlenkový proces žáka. Určitou nevýhodou lze spatřovat v tom, že je náročná na čas a zpracování. Techniku je možné využít jednak jako individuální formu práce, ale rovněž jako práci skupinovou, kdy žáci mohou spolupracovat např. na popisování procesu plýtvání potravin, tedy na konkrétnějším tématu, které vyplynulo z předešlé „globalizace“. Myšlenkovou mapu je možné zpracovat několika způsoby. Jedním z nich je, že žáci na prázdný

papír (např. o velikosti A3) napíší centrální pojem „plýtvání potravin“. Na základě kooperativní činnosti asociují veškeré další pojmy, které jsou vzhledem k zadanému tématu relevantní. Tyto pojmy jsou pak do mapy zapisovány. Dalším způsobem práce s myšlenkovou mapou je, že sám učitel nabídne žákům několik pojmů (vodítek), které budou utvářet kostru myšlenkové mapy (žáci se tak mohou např. zaměřit na důvody, tj. proč se potravinami plýtvá; prevenci, tj. jak by mohli žáci zabránit plýtvání; důsledky, tj. konkrétní dopad plýtvání pro žáky samé či pro společnost v globálním smyslu). Technika myšlenkové mapování je vhodná zejména pro následnou prezentaci a obhajobu vlastní mapy před třídou. Vzhledem k tomu, že u jednotlivých žáků může docházet k hlubšímu uvědomování si myšlenkových postupů ostatních spolužáků-vrstevníků, může být žákovská prekoncepce takového jedince dále hodnotněji obohacována nebo modifikována, nebyla-li např. v souladu s objektivně akceptovaným kritériem.

PŘÍKLADY ÚKOLŮ K TÉMATU:

- V souvislosti s GRV navrhnete další možný fenomén, který může být předmětem zájmu diagnostiky. Jakým způsobem budete při jeho diagnostice a rozvíjení žákovských představ postupovat, aby byly respektovány a uplatňovány principy konstruktivismu?
- Vymyslete další možné techniky pro diagnostiku žákovských prekonceptí. Popište kladné i záporné stránky techniky, a to vzhledem k tématu, které bude předmětem vašeho zájmu.

SEZNAM LITERATURY:

- Dvořáková, M. (2013). Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství. *Orbis Scholae*, 7, č. 1. s. 101 – 117.
- Pivarč, J. Children's Conceptions of Social Pathology Phenomena: Interpretational Framework of Selected Primary School Pupils. (2014). *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants*. Vol. IV. Hradec Králové: QUAERE. s. 1219 – 1227
- Pivarč, J.; Škoda, J.; Doulik, P. (2012). *Analýza miskonceptů alternativní religiozity u žáků vybraných gymnázií*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP.
- Kopp, J., Kučerová, S. (2012). *Vizuální prezentace principu skleníkového efektu atmosféry*. *Geografické rozhledy*, 22, č. 1, s. 14 – 15.

7. PRÁCE S CÍLI V HODINÁCH GRV

Očekávané výstupy – student:

- Zhodnotí přípravu na hodinu a nahrávku vyučovací hodiny z hlediska cílů a jejich naplnění.
- Naplánuje dlouhodobý afektivní cíl týkající se GRV a způsoby monitorování jeho plnění.
- Formuluje kognitivní cíle k tematickému celku GRV a způsoby ověřování jejich plnění.
- Formuluje formativní zpětnou vazbu k žákovské práci.

ZÁKLADNÍ INFORMACE K TÉMATU:

Základními orientačními body při přípravě a plánování výuky jsou obecné cíle, kterými učitel stanovuje, čeho chce ve výuce dosáhnout. Obecné cíle mnohdy vyplývají z formulací uváděných v školním vzdělávacím programu, každý učitel však může klást jinou váhu různým vzdělávacím cílům. Zvláště kvůli tomu, že GRV je pro mnohé dospělé jedince složka kurikula netradiční, málo důležitá, je nutné jim obecné cíle jasně a srozumitelně sdělit a vysvětlit. Pomůžeme jim tak pochopit, co se jejich děti budou ve škole učit a proč. Podobně je nutné obecné cíle vysvětlit i žákům.

Obecné cíle by měl učitel konkretizovat, aby naplánoval, co se konkrétně žáci naučí, čeho dosáhnou po určitém časovém úseku. Stanovení konkrétních cílů mu umožňuje hodnotit výsledky žáků, dávat jim zpětnou vazbu a podporu pro další učení, ale i reflektovat svou práci a plánovat další výuku. Konkrétní vzdělávací cíle by měly být vždy měřitelné, vždy by mělo být možné zjistit, zda cíle byly splněny a do jaké míry. Je zřejmé, že konkrétní vzdělávací cíle jsou základem pro tvorbu nástroje měřícího výsledky žáků.

Při formulování konkrétních cílů se učitel sám sebe ptá, jak žák bude demonstrovat, že stanoveného cíle dosáhl. U kognitivních cílů je důležité reflektovat, zda jsou zaměřeny pouze na odříkání memorovaných pouček a faktů (např. na 1. stupni ZŠ uvést, co je to globalizace), respektive na jejich jednoduchou aplikaci (např. uvede příklad, jak globalizace ovlivňuje život dnešních lidí), nebo zda učíme žáky jevy např. hodnotit nebo analyzovat (vysvětlit, proč a jak se shoduje a odlišuje způsob obživy lidí žijících na vesnici a ve městě). Je možné usilovat o to, aby děti dospěly k určitým generalizacím nebo principům, tedy prokázaly schopnost organizovat myšlenky (např. aby dospěly k tomu, že „v oblastech, kde žije velké procento negramotných dospělých, je relativně vysoká dětská úmrtnost“). Je žádoucí, aby se výuka

na všech úrovních vzdělávání soustředila na nižší, ale i vyšší hladiny myšlení.

Kromě kognitivních cílů učitel stanovuje i cíle týkající se postojů a hodnot, tj. cíle afektivní. Také dosahování afektivních cílů je možné monitorovat. Inspirativní možností je využití britské metodiky *Reading International Solidarity Centre*, popsané v příručce *How do we know it's working* a adaptované pro české prostředí prostřednictvím projektu Kvalita nebo kvantita vzdělávacího programu Varianty (2015) – *Jak víme, že to funguje*, dostupného na <http://varianty.cz/publikace/135-jak-vime-ze-to-funguje>.

Hodnocení dává žákovi zpětnou vazbu a mělo by sloužit k jeho dalšímu učení. Zejména pro mladší děti je důležité, aby tato zpětná vazba byla průběžná, dostatečně podrobná a okamžitá. Učitel by se měl snažit hodnotit žáka ve vztahu k jeho dřívějším znalostem a dovednostem (hodnocení *individuálně normované*). Sleduje individuální pokrok žáka, porovnává ho s jeho předchozími výkony, umožňuje učiteli i žákovi sledovat dílčí pokroky směrem ke stanovenému cíli. Důležité je i pro další učení žáka, protože v něm podporuje víru ve vlastní síly, dává mu možnost zažít úspěch a informace, jak se efektivně učit.

Učitel by měl hodnotit žáka také ve vztahu k jeho budoucím znalostem a dovednostem. Takovému hodnocení říkáme hodnocení formativní. Jednak poskytuje žákovi zpětnou vazbu o dosažených znalostech a dovednostech, ale zároveň mu ukazuje, jakým způsobem může dosáhnout optimálních výsledků v dalším učení (směrem do budoucnosti). Není v něm tedy položen důraz jen na výsledky učení, ale na podporu žáka v dalším učení. Ukazuje žákovi, cesty a způsoby dalšího rozvoje jeho znalostí a dovedností. Umožňuje učiteli promýšlet další postupy s konkrétním žákem.

Učitel by měl také využívat hodnocení žáků navzájem. To lze ale provádět jen v atmosféře důvěry a pocitu bezpečí. Žáci musejí mít zažito, že správné hodnocení je formativní, musí rozlišovat mezi hodnocením a užitečným, musí vědět, že smyslem hodnocení je pomoci sám sobě i druhému se zlepšit a uvědomit si pokrok. Musí umět hodnotit podle kritérií a jejich zpětná vazba musí být konkrétní. Jejich cílem nesmí být druhému ublížit nebo se dělat lepším či horším, než si ve skutečnosti myslím. Musí vědět, že jejich hodnocení nebude zneužito. Musí chápat, že každý ve třídě je jiný a že být jiný neznamena být lepší nebo horší.

PŘÍKLADY ÚKOLŮ K TÉMATU:

- Zhodnoťte nahrávku vyučovací hodiny z hlediska cílů a jejich naplnění.
- Naplánuje dlouhodobý afektivní cíl týkající se GRV a způsoby monitorování jeho plnění.
- Navrhne způsoby ověřování plnění očekávaného výstupu PT VMEGS „ze svých vlastních zkušeností a z poznatků o světě odvodí příklady nerovnosti ve světě“.

SEZNAM LITERATURY:

- Aronová, P. (2009). *Participace žáků na vytváření obsahu vyučování*. Diplomová práce. (Vedoucí: J. Stará.) Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- Hansen Čechová, B. (2009). *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál.
- Kopřiva, P., Nováčková, J., Nevolová, D., Kopřivová, T. (2012). *Respektovat a být respektován*. Bystřice pod Hostýnem: Spirála.
- Košťálová, H., Miková, Š., Stang, J. (2012). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
- Pasch, M. a kol. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Schimunek, F. P. (1994). *Slovní hodnocení žáků*. Praha: Portál.
- Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
- Stará, J. a kol. (2006). *Slovní hodnocení*. Praha: Raabe.
- Stará, *Plánování výuky – práce se vzdělávacími cíli. Distanční text*. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
- <http://www.varianty.cz/index.php?id=3&item=49>

Pojetí studijního kurzu Globální rozvojové vzdělávání

Mgr. Petra Karvánková, Ph.D.

Katedra geografie, Pedagogická fakulta,
Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích

Předmět Globální rozvojové vzdělávání je určen pro všechny studenty učitelských oborů katedry geografie Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Je nabízen od letního semestru školního roku 2015/2016 jako povinně volitelný předmět pro 1. ročníky navazujícího magisterského učitelského studia. Z tohoto zařazení kurzu vychází i jeho celkové pojetí. Stěžejním cílem předmětu je zakomponovat do kontextu globálního vzdělávání již získané poznatky studentů ze všech dílčích geografických disciplín, nabyté v bakalářském stupni vzdělávání. Osnova předmětu je koncipována z poloviny jako základní představení problematiky globálního rozvojového vzdělávání ve světě i v České republice skrze odborné přednášky vyučujících a jejich hostů-odborníků zabývajících se globálním rozvojovým vzděláváním. Druhá část časové dotace tohoto předmětu je věnována samostatným pracím studentů, jejichž hlavním cílem je získání vlastních pedagogicko-didaktických zkušeností a znalostí s využitím globálních témat ve vzdělávání zeměpisu.

Předmět Globální rozvojové vzdělávání je svým obsahem zaměřen zejména na rozvoj základních komunikačních, občanských a sociálních dovedností studentů (budoucích učitelů), rozvíjení kritického myšlení a schopností spolupráce a aktivního přístupu a osvojení si formování postojů a názorů žáků, ale i sebe samých, směrem k uchopení a pochopení současného světa. Měl by tedy především přispívat k rozvoji dílčích dovedností a znalostí, potřebných k porozumění „globálnímu“ vnímání světa, k formování morálních a etických hodnot samotných studentů. Důraz je zároveň kladen na seznámení se s novými pedagogickými přístupy a rozvoj schopností, umožňujících využití témat globálního rozvojového vzdělávání v budoucí pedagogické praxi studentů.

STRUČNÁ OSNOVA PŘEDMĚTU:

1. Co to je globální dimenze a jak vzniklo globální rozvojové vzdělávání a jeho postavení ve světě a v Česku.
2. Dotazování, kritické myšlení a kritická gramotnost.
3. Výukové strategie a nástroje pro výuku globální dimenze.
4. Jak zapojit globální dimenzi do kurikula a dalších školních aktivit? Strategické dokumenty.
5. Principy globálního rozvojového vzdělávání a jeho uplatnění ve školské praxi.
6. Integrované pojetí výuky zeměpisu; Jak může výuka zeměpisu přispívat výuce průřezových témat a naopak? Vazby zeměpisného obsahu na průřezová témata a jeho význam při utváření klíčových kompetencí.
7. Příklady školské praxe využívající a dodržující principy GRV – příklady z Velké Británie, Rakouska, ČR aj.
8. Filozofie pro děti jako vhodný metodický nástroj pro implementaci témat globálního rozvojového vzdělávání ve výukové praxi.
9. Specializovaná témata – samostatné práce a projekty studentů

ZÁKLADNÍ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY PRO PŘEDMĚT

JAKO CELEK – STUDENT:

- Pochopí, pojmenuje, objasní a vysvětlí (specifikuje) základní myšlenky globálního rozvojového vzdělávání (globální dimenze) ve vzdělávání, vznik a rozvoj hlavních myšlenek ve světě a v ČR.
- Vysvětlí pojem globalizace a vzájemné rozdíly a provázanost ve světě včetně důsledků.
- Dokáže rozpoznat a interpretovat globální problémy světa a přístupy k jejich řešení včetně jejich vhodné a smysluplné implementace do přímé výuky zeměpisu.
- Dokáže analyzovat postavení témat globálního rozvojového vzdělávání v RVP ZV a ŠVP vybraných škol. Dokáže vymyslet začlenění GRV do těchto stávajících kurikulárních dokumentů, jejich aktualizování.

- Pochopí důležitost a základní přístupy globálního rozvojového vzdělávání a jeho využití ve školské praxi.
- Dokáže sám připravit a vytvořit vlastní výukový materiál vycházející z metodik a přístupů globálního rozvojového vzdělávání pro svou výukovou praxi.

Zakotvení globálního rozvojového vzdělávání v české školní praxi a školních dokumentech (RVP ZV, ŠVP) je neustále na začátku. Důvodů pomalejšího postupování a upevňování myšlenek a hlavních témat GRV ve výuce v České republice je celá řada. Především, česká společnost je specifická. Za posledních 25 let prošla transformací od totalitního režimu k otevřené, demokratické společnosti. Avšak při detailnějším pohledu je třeba zdůraznit, že sice na pozadí historických událostí proběhla zřetelná ekonomická transformace českého hospodářství, ale stále ještě není a patrně dlouho ještě nebude dokončena transformace kulturní a hodnotová. Po převratu v roce 1989 česká společnost důrazně odmítala myšlenky spjaté se socialistickým režimem ve smyslu nivelizace společnosti, kolektivizace aj. Podle našeho názoru se výrazněji než kdekoli jinde za posledních 25 let dostával do popředí individualismus a úspěch jedince. Témata jako úspěch, zisk peněz a moci a významného postavení se v české společnosti dostala do popředí, a to na úkor většiny z hlavních principů, jež prosazuje GRV – solidarita, participace, zodpovědnost jedince, otevřenost či sociální spravedlnost. Ukotvení principů GRV a upevnění nového systému společenských hodnot potrvá v České republice ještě dlouho. Tato specifika české společnosti výrazně stěžují pochopení řady principů a hlavních myšlenek GRV v české společnosti, resp. v českém školském systému. V České republice nalézáme řadu společenských problémů, které jsou velice blízké tematickému zaměření GRV (např. postavení národnostních menšin, sociální rozdíly a chudoba, ekologické problémy a plýtvání nerostnými surovinami a energiemi), avšak v české školní praxi se s těmito tématy pracuje jen velmi okrajově. Řada z těchto témat je v rámci společnosti cíleně přehlížena, což se přenáší do výukové praxe a přímo na samotné žáky. V tomto prostředí je následně těžké začít aktivně tato témata používat a učit děti přemýšlet v globálním měřítku. Podle našeho názoru by výchova dětí k GRV v českém školském prostředí měla probíhat paralelně na „českých“ příkladech z blízkého okolí dětí (resp. státu). Protože pochopení „místních“ problémů a témat a snaha o přispění k jejich řešení je rovnocenná s uvědomováním si problémů v celosvětovém měřítku a chápání světa ve smyslu globální dimenze.

Žáci prostřednictvím námětů GRV hledají společné prvky našich životů a tím se přibližují rozvojovému světu. Soucit a solidarita

v nás často vzbuzují iluze, že právě my musíme spasit svět, nebo naopak, že naše troška nemůže ničemu prospět. Každý z nás svým dílem může přispět ke zlepšení. Je ovšem důležité chtít pomoci a zároveň vědět jak a učinit k tomu ty správné kroky, které vycházejí z kritického zhodnocení různorodých informací o světě a také z umění použít je ve správný čas a na správném místě. A právě takovéto myšlení a chápání světa se budeme snažit v rámci našeho předmětu předat studentům/budoucím učitelům v rámci předmětu Globální rozvojové vzdělání.

DOPORUČENÁ STUDIJNÍ LITERATURA

Baar, V., Houdková, Z. (2010). *Výchova k myšlení v globálních a evropských souvislostech: učební text k průřezovému tématu podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Praha: ČGS.

Belgeonne, C., Crombie, B. (2014). *Globální dimenze ve výuce*. Příručka pro vzdělávání učitelů. Praha: Redwood Press.
http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_226.pdf

Bullivant, A. (2014). *Teacher's Agents of Change. Examples of good practise in development education from UK*. Liverpool World Centre: Liverpool Hope University.

http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_236.pdf

Cílková, E., Schönerová, P. (2007). *Náměty pro multikulturní výchovu: poznáváme jiné národy*. Praha: Portál.

Curriculum Corporation (2008). *Global perspectives: A framework for global education in Australian Schools*.

http://www.asiaeducation.edu.au/verve/_resources/global_perspectives_statement.pdf

Dlouhá, R. (2004). *Analýza Rámcového vzdělávacího programu pro gymnaziální vzdělávání z pohledu globálního rozvojového vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.

Dudková, L., Tillová, K. a kol. (2012):. *Na stopě začleňování globálních témat do výuky*. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o. p. s.

Humer, R. (2014). *Teachers Agents of Change. Exmaples of good practise in development education from Austria*. Austria: World University Service.

http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_237.pdf

Husová, K., Jeřábek, J. (2009). *Bohouš a Dáša: Klima v tísni*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.

Kolektiv autorů (2008). *Bohouš a Dáša za lidská práva*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.

- Kolektiv autorů (2009). *Začínáme s GRV – případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Kolektiv autorů (2009). *Bohouš a Dáša na tržišti světa*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Kolektiv autorů (2010). *Bohouš a Dáša: šance pro rozvoj*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Kolektiv autorů (2012). *Bohouš a Dáša mění svět*. Sborník nejlepších soutěžních komiksů. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Prášková Millerová D., Špániková, E., Blažková, B., Sobotková, K. (2014). *Bohouš a Dáša: Lednička plná potravin*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s. http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_268.pdf
- Horká, H. (2000). *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. Brno: Paido.
- Kasíková, H. (2004). *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Lewia, G., Bedson, G. (2006). *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.
- Mimra, R., Hruška, J. (2012). *Jak globálně vzdělávat*. Katalog materiálů a nástrojů psaných v češtině určených pro globální rozvojové vzdělávání a multikulturní výchovu se zvláštním zřetelem k tématu fair trade. Praha: Ekumenická akademie.
- Ministerstvo zahraničních věcí České republiky (2011). *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011*, Praha: MZV ČR. https://www.mzv.cz/public/60/2b/90/612337_522538_National_Strategy_for_Global_Development_Education_2011_2015.pdf
- Moree, D., Janská, I. (2008). *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni.
- Nádvořík, O., Chára, P. (2006). *Bohouš a Dáša proti chudobě*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Nádvořík O., Volfová, A. (2004). *Společný svět*. Příručka globálního rozvojového vzdělávání. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Návojský, A., Zajac, L. (2006) *Panáčik proti chudobě*, Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíně. Bratislava: Človek v ohrozeni.
- Oxfam, (2006). *Education for global citizenship*. A guide for schools, Oxford: Oxfam Development Education UK. http://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.ashx
- Pána, L., Pospíšilová, K. (2012). *Globální souvislosti, problémy a výchova*. České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- Pastorová, M. (2011). *Doporučené očekávané výstupy – Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Pike, G., Selby, D., Caha, M. (2000). *Cvičení a hry pro globální výchovu 1*. Praha: Portál.
- Pike, G., Selby, D., Caha, M. (2000). *Cvičení a hry pro globální výchovu 2*. Praha: Portál.
- Pike, G., Selby, D., Cahová, M., Caha, M. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada Publishing.
- QCA (2007). *The global dimension in action*. A curriculum planning guide for schools. Qualifications and Curriculum Authority. Oderline.
- Skalická, P., Sobotová, L. (2012). *Bohouš a Dáša na stopě hladu*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Tožička, T. (2009). *Příliš vzdálené cíle*. Rozvojové cíle tisíciletí – manuál globálního vzdělávání. Praha: Educon, o. s.
- Tožička, T. (2011). *Občanská odpovědnost ve světle globální chudoby*. Praha: Eucon.
- Varianty a kolektiv autorů (2012). *Náš společný svět*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s. http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_195.pdf
- Verner, P. (2007). *Mediální výchova: průřezové téma*. Úvaly: Albra.

UKÁZKA JIŽ ZPRACOVANÝCH PŘÍKLADŮ VYBRANÝCH VÝUKOVÝCH TÉMAT

V rámci předmětu Globální rozvojové vzdělávání předpokládáme spolupráci s neziskovou organizací Člověk v tísni, o. p. s., jejíž dlouholetá práce na rozvoji principů a přístupů globální dimenze v České republice je nepřehlédnutelná. Řada výukových materiálů zaměřených na globální vzdělávání v České republice vznikla právě na půdě této organizace a je téměř okamžitě plně aplikovatelná v reálné výuce. Tyto materiály rovněž představují jednu ze stěžejních studijních podkladů pro studenty tohoto předmětu. Zároveň díky participaci Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích na mezinárodním projektu organizace Člověk v tísni, o. p. s. *Za změnou je učitel! Aneb strategický přístup k ukotvování globálního rozvojového vzdělávání v českém a polském systému vzdělávání* vzniká v současné době na katedře geografie PF JU v Českých Budějovicích několik diplomových prací zaměřených na podporu a tvorbu výukových materiálů vycházejících z principů globální dimenze. Například v roce 2013

obhájila svou práci *Náměty pro globální rozvojové vzdělávání dětí mladšího školního věku (na příkladu komparace vzdělávacích systémů rozvojových a rozvinutých zemí zaměřených na Českou republiku a Namibii)* Mgr. Vlasta Kovaříková. V současnosti jsou zadány diplomové práce na téma *Náměty pro globální rozvojové vzdělávání dětí mladšího školního věku s využitím pedagogického přístupu Filozofie pro děti* (Štěpánová E., 2014) a *Náměty pro globální rozvojové vzdělávání dětí mladšího školního věku s užitím metodiky projektového vyučování* (Trnková M., 2014) aj. Následující praktické náměty na výukovou aktivitu GDE v hodinách zeměpisu vznikly v rámci semináře *Globální rozvojové vzdělávání zeměpisu*. Uvedené výukové aktivity autoři vyzkoušeli ve školní praxi se studenty nižších ročníků Gymnázia v České ulici v Českých Budějovicích a na Základní škole Máj v Českých Budějovicích v České republice, a to nejen v rámci hodin zeměpisu, ale i jako součást mimoškolního vzdělávání (v rámci zeměpisného kroužku, příměstských táborů a projektových dnů pořádaných katedrou geografie PF JU v ČB). Realizace předkládaných výukových aktivit v praxi se zúčastnilo více než 120 žáků.

1. UKÁZKOVÁ AKTIVITA

Název: NECHTE SE OSVÍTIT!

Autoři: Pavel Horejš, Martin Kochánek, Štěpán Klučka, Markéta Martínková

Předpokládaný přínos: Probudit v žácích zájem o problematiku jaderné energie. Aktivita je postavena na kritickém přístupu, diskusi a kladení otázek. Je důležité, aby žáci věděli o rizicích jaderného odpadu a podle toho se také chovali a jednali.

Význam aktivity v rámci České republiky:

- kontroverzní názory na jadernou energetiku versus dvě jaderné elektrárny fungující na území České republiky,
- problematika ukládání jaderného odpadu ve vybraných lokalitách České republiky – protesty místních obyvatel,
- demonstrace okolních států proti české jaderné energetice na jedné straně, odběr levné energie z těchto jaderných elektrárnách těchto států na straně druhé.

Význam aktivity z globálního pohledu:

celosvětová problematika testování a hrozba použití jaderných zbraní – potřeba výchovy k míru (Pasqualetti 2011).

Anotace aktivity: Atomová energie, vynález, který znamenal obrovský pokrok pro lidstvo a dodnes slouží jako významný zdroj k výrobě elektřiny. Zároveň však tato síla přinesla ničivou zbraň, která mohla ohrozit životy milionů lidí. Už jenom samotné testování atomové bomby mělo neblahý vliv jak na přírodu, tak i na lidstvo, které přihlíželo této vědecké senzaci, ale nic netušilo. Aktivita *Nechte se osvítit!* přináší rozdílné pohledy na kontroverzní vynález atomové pumpy, přičemž představí i její základní fyzikální parametry. Rovněž ukáže na oblasti, ve kterých testy atomových bomb probíhaly, a následky, které zde tyto pokusy zanechaly. Nukleární reakce nepřinesla jen nástroj zkázy, ale objevila důležitý zdroj energie pro lidstvo. Jaké jsou výhody a nevýhody atomových elektráren? Kde se ve světě se tyto elektrárny nacházejí? Jsou bezpečné? I odpovědi na tyto otázky budeme společně hledat v rámci aktivity *Nechte se osvítit!*

Věk žáků: 11 – 15 let (7. – 9. třída základní školy)

Časová dotace: 90 minut

Výukové cíle:

- Žáci se seznámí se všemi možnostmi využití jaderné energie, hrozbami a důsledky jakéhokoliv selhání.

- Žáci se seznámí s historickým a politickým pozadím, jež předcházelo vývoji jaderné energie a atomové bomby (2. světová válka, studená válka, současné jaderné velmoci).
- Žáci se seznámí s možnostmi mírového využití jaderné energie a obeznámí se s výhodami a nevýhodami současných atomových elektráren a jejich využitím.
- Žáci si v průběhu aktivity rozvíjí kritické myšlení a učí se pracovat s fakty.

Návaznost na RVP ZV:

Vzdělávací oblast: Člověk a příroda

VZDĚLÁVACÍ OBOR: ZEMĚPIS

Očekávané výstupy:

- Žák lokalizuje na mapách hlavní energetické zdroje.
- Žák lokalizuje na mapách jednotlivých světadílů hlavní aktuální geopolitické změny a politické problémy v konkrétních světových regionech.
- Žák uvádí na vybraných příkladech závažné důsledky a rizika přírodních a společenských vlivů na životní prostředí.

VZDĚLÁVACÍ OBOR: FYZIKA

Očekávané výstupy:

- Žák zhodnotí výhody a nevýhody využívání různých energetických zdrojů z hlediska vlivu na životní prostředí.

VZDĚLÁVACÍ OBLAST: ČLOVĚK A SPOLEČNOST

VZDĚLÁVACÍ OBOR: DĚJEPIS

Očekávané výstupy:

- Žák vysvětlí příčiny a důsledky vzniku bipolárního světa; uvede příklady střetávání obou bloků.
- Prokáže základní orientaci v problémech současného světa.

Průřezová témata:

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
Mediální výchova

Popis aktivity: ÚVODNÍ ČÁST

Co je potřeba připravit si před realizací úvodní části aktivity?

Dva učitelé: reportér a atomová turistka (reportérka může mít účes v podobě „atomového hříbu“, který byl v 50. letech 20. století ve Spojených státech amerických velice moderní).

Video vytvářející kulisu reportáže.

Doporučujeme vybrané pasáže z následujících dokumentárních filmů:

The World's Biggest Bomb. Velká Británie, 2011, 53 min.

Atomové bomby – Život v zóně nula. USA, 1998, 40 min.

1. ÚVODNÍ FIKTIVNÍ REPORTÁŽ S „ATOMOVOU TURISTKOU“ Z 50. LET 20. STOLETÍ [10 min.]

Tento bod aktivity slouží k navození „jaderné atmosféry“.

V pozadí aktivity běží cca 2–3minutové video (pouze obraz, bez zvuku), na kterém žáci sledují vybuchující jaderné bomby, užaslé lidi sledující tyto výbuchy a také drtivé dopady a následky jaderných explozí. Během sledování videa probíhá „fiktivní reportáž s atomovou turistkou“, přičemž celý rozhovor je prakticky komentářem videa.

Tato úvodní část aktivity představuje dobu, kdy byla atomová bomba vynalezena a pro celé Spojené státy americké to byla jedna velká senzace. Málokdo z žáků ví, že lidé se jezdili na testy jaderných výbuchů do Nevady dívat (kupovali si VIP místa apod.) a že peníze z „atomové turistiky“ v té době představovaly druhý nejvyšší příjem pro Las Vegas, hned po zábavním turismu. Žákům je zprostředkována „autentická“ výpověď turistky o tom, jak je v bombách skryta úžasná síla a nesmírná energie, kterou je možné pozorovat téměř z bezprostřední vzdálenosti. Video však ke konci začne zrnit (mělo by působit neplánovaně), načež se žákům naskytne pohled na fotografie z měst Hirošima a Nagasaki ihned po výbuchu svržených atomových bomb. Tato část videa má ukázat žákům tu druhou stranu mince použití jaderných bomb a poukázat na nebezpečí nevědomí lidí s VIP vstupenkami v Nevadě.

Motivační úvod, by měl nevědním způsobem upoutat pozornost žáků a vyvolat základní otázky. Smyslem je představit jadernou turistiku 20. století. V té době se jednalo o neslýchanou atrakci, avšak na druhou stranu lidé většinou ještě nevěděli o radiaci,

nemoci z ozáření atd. Po zhlédnutí videa přechází úvodní část zcela přirozeně v otevřenou diskuzi, při níž jsou řešeny základní otázky žáků, které v nich vyvolala úvodní reportáž.

Nejčastější dotazy žáků z této části aktivity:

Proč lidé ve videu nemají nějaký speciální ochranný oblek, když jsou tak blízko jaderného výbuchu?

Jaký osud potkal lidi sedící na VIP místech při sledování výbuchu jaderných bomb? Věděli přitom o zdravotních dopadech gama záření?

Existuje ještě dnes nějaká forma „jaderného turismu“?

HLAVNÍ ČÁST

Co je potřeba připravit si před realizací úvodní části aktivity?

Fotografie k navození atmosféry studené války.

Fotografie zobrazující jadernou zbraň.

2. „SLOŽ SI SVOJI ATOMOVKU“ – NUKLEÁRNÍ KVÍZ [30–40 min.]

Cílem aktivity je vzájemná kooperace při řešení jednotlivých otázek nukleárního kvízu, vzbuzení zájmu a pochopení problematiky použití jaderných bomb a jejich následků.

Na počátku hlavní části aktivity je vytvořena atmosféra studené války. Rozdělte žáky náhodným losem do dvou přibližně stejně početných skupin. Jedna skupina bude představovat Spojence a druhá jejich protivníky, Sovětský Svaz. Rozdělení žáků do skupin může probíhat např. formou vylosování si vlajky daných zemí. Jednotlivé týmy žáků (Spojenci či protivníci) se vždy musí jako celek jednomyslně shodnout na správné odpovědi, přičemž za správnou odpověď vždy získávají kousek jaderné bomby. Finální odpověď sděluje zvolený „generál“ daného týmu. Jadernou bombu představuje vytištěný obrázek jaderné zbraně, rozstříhaný na počet kousků, který odpovídá počtu otázek v nukleárním kvízu.



Obr. 1 Nadšené reakce dětí při „nukleárním kvízu“ (Karvánková 2015)

Je tedy možné připravit množství otázek podle potřebné časové dotace, případně nukleární kvíz zkrátit. Týmy se střídají po každé odpovědi, tudíž je zaručena spravedlnost hry. O tom, který tým začne odpovídat jako první, rozhodne stříh generálů z každého týmu. Úkolem žáků je aktivní účast ve hře a snaha zvítězit a získat jadernou zbraň jako první. Soutěživost žáků dodává kvízu zábavnou atmosféru. Kvíz obsahuje jak znalostní, uzavřené formy otázek, tak i otázky otevřené.

Příklady možných otázek a správných odpovědí použitelných v nukleárním kvízu:

◦ *Kdy se začaly vyvíjet první jaderné zbraně?*

Během 2. sv. války v USA, Německu a Rusku.

◦ *Kde byly poprvé použity jaderné zbraně*

k vojenskému účelu a proč?

V srpnu 1945 byly svrženy na města Nagasaki a Hirošima (Japonsko) – konec 2. sv. války. Japonsko odmítlo kapitulovat; svržení bomb = demonstrace vojenské převahy USA.

◦ *Co je potřeba k výrobě atomové bomby?*

Vysoce obohacený uran či plutonium.

◦ *Které dva státy po 2. světové válce závodily ve zbrojení?*

SSSR, USA.

◦ *Kdy se povedlo SSSR vyrobit první atomovou pumu?*

O 4 roky později než USA (1949).

◦ *Které město v minulosti finančně prosperovalo*

z tzv. atomového turismu?

Las Vegas, stát Nevada.

◦ *Kdo a kde vyzkoušel největší atomovou bombu na světě?*

SSSR v Nové zemi, bomba CAR.

◦ *Věděli byste co to je atomová podzim či zima?*

Dočasné ochlazení, které vzniká v důsledku výbuchu způsobené zastíněním slunečních paprsků kouřem a prachem.

◦ *Které evropské státy (kromě Ruska) v minulosti testovaly jaderné zbraně?*

Velká Británie, Francie.

◦ *Horká linka byla...?*

Přímé telefonní spojení prezidenta USA a prezidenta SSSR.

◦ *Které záření je nebezpečné při výbuchu atomové bomby?*

Gama záření.

◦ *Co může člověku způsobit gama záření, které vyzařuje při výbuchu jaderná bomba?*

Popáleniny, rakovinu.

◦ *V jakém prostředí má atomový výbuch největší účinnost, pokud vybuchne?*

V atmosféře, nad pevninou či mořem.

- *Co správně udělat, pokud ve vašem okolí vybuchne atomová bomba?*

Okamžitě se schovat do sklepa nebo do nejuzavřenější místnosti.

- *Při kterém povolání člověk vstřebává nejvíce radioaktivního (ionizujícího) záření?*

Astronaut.

- *Kolik si myslíte, že na Zemi již vybuchlo atomových bomb?*

Přes 2000.

- *Jaderné testování oficiálně ukončila smlouva v roce?*

1996

- *Která země světa naposledy testovala atomovou bombu a kdy?*

Severní Korea (2013)

- *Jak vzniká atomový výbuch?*

Vytvořením nadkritického množství štěpného materiálu

(uranu, plutonia).

Zdroj: Klučka, Horejš (2015)

V průběhu soutěže je možné zařadit jako zpestření otázek kvízu internetovou animaci s názvem *Mapa jaderných výbuchů na světě od roku 1945–1998* (AC24 2012), která pro žáky zajímavou formou ilustruje nárůst testování jaderných bomb ve světě od konce 2. světové války. Soutěž pokračuje do doby, než jeden z týmů složí celou jadernou zbraň. Vítězný tým získal atomovou bombu. Učitel nyní může další průběh aktivity navodit otázkou: „*Nyní máte v rukou nejničivější zbraň světa, co s ní uděláte?*“

Zpravidla v této fázi výukové aktivity nastávají dvě situace:

- Žáci řeknou, že jadernou zbraň zničí. Tím, ale vyvstávají další možné otázky do diskuze:

Co když ale jiné státy mají také jadernou zbraň a chtějí ji použít proti vám? Můžete se jako stát bránit svojí jadernou zbraní? Jaké mohou být důsledky této války?

Je snadné zničit jadernou zbraň?

- Druhá situace, která v rámci realizace výukové aktivity v praxi probíhala s větší četností a u chlapců byla pravděpodobnější, byl návrh shoení jaderné bomby na vybrané místo (většinou na nepřátelský stát).

Možnost animace shoení pomyslné jaderné pumy na vybrané místo na světě umožňuje volně přístupná internetová doména <http://nuclearsecrecy.com/nukemap/>. Celá tato aplikace je strukturována přehledně a nabízí možnosti výběru nejenom cílové lokality, ale i např. síly nukleárních bomb, započtení radioaktivního mraku či alternativu výbuchu bomby ve vzduchu nebo až po dopadu

na zem aj. Následně je po zinscenovaném dopadu vybrané jaderné bomby na mapě znázorněna zasažená oblast, počet potencionálně zabitých a zraněných lidí postižených výbuchem. Žáci na tuto část výukové aktivity reagují vždy velice nadšeně a jejich zápal multimediální aplikací je značný. Neustále se snaží vybírat nová potencionální místa dopadu imaginární jaderné bomby. Zápal pro „shazování bomb“ si můžeme vysvětlit tím, že žáci jsou v daném momentu okouzleni novou internetovou aplikací, jež považují za zajímavou hru, avšak pouze „hru jakýchsi čísel“. Velice záhy pochopí, že pokud vyberou dostatečně zalidněnou oblast (velké město, aglomeraci) „čísla“ (počty zasažených lidí, velikost zamořeného území aj.) rapidně rostou. Tento moment výukové aktivity je nejhodnější na pochopení drtivé síly jaderných zbraní.

V závěru je vhodné zařadit otázky: *Co by se stalo, kdybyste do výběru zasažených lokalit zařadili své rodné město, vesnici, kde bydlíte aj.?* Tento moment výukové aktivity je většinou přelomový. Žáci si uvědomují, že shoení skutečné atomové bomby není pouze hra. Hlavním cílem je přimět žáka přemýšlet nad neskutečnou silou jaderných zbraní a nad tím, co hrozí světu, pokud ji nějaký stát vlastní, a jaké nedozírné následky může mít její reálné použití (což demonstruje použití Nukemap).

3. HISTORIE ATOMOVÉHO ZBROJENÍ

A POLITICKÝ KONTEXT [15 min.]

Tato část aktivity slouží k otevřené diskusi o historickém kontextu zbrojení a politické situaci 20. století. Žáci jsou pořád rozděleni do týmů z předchozí aktivity a v rámci krátké diskuze, kterou může učitel řídit, uvádějí své názory na ne/správnost kroků, které byly učiněny a o kterých se dozvěděli v předchozích aktivitách (např. *Bylo správné svrhnout jaderné bomby Little Boy a Fatman na japonská města Nagasaki a Hirošima?*). Zároveň žáci polemizují o postavení jednotlivých vzájemně soupeřících velmocí v historickém kontextu. U žáků je v této fázi kladen důraz na rozvoj kritického myšlení, vytváření si vlastních názorů a formulování otázek.

ZÁVĚREČNÁ ČÁST

Co je potřeba připravit si před realizací úvodní části aktivity?

Dva učitele.

Video: Jak funguje jaderná elektrárna (Otevřená Věda 2014)
Kolektiv autorů (2009). Školní atlas světa. Praha: Kartografie Praha.
Kámen připomínající vyhořelé palivo.

Zavazadlo do krytu (viz obr. 2)

**SBAL SI 8 VĚCÍ
DO PROTICHÉMICKÉHO
KRYTU...**



Obr. 2 Zavazadlo do krytu – materiál do výuky

4. MÍROVÉ VYUŽITÍ JADERNÉ ENERGIE (POZITIVA A NEGATIVA) [25–35 min]

Cílem aktivity je samostatná práce žáků s mapou, kreativní myšlení. Tato část aktivity je věnována pozitivnímu využití jaderné síly v jaderných elektrárnách.

Žákům rozdejte schéma, na němž je jednoduše znázorněno fungování jaderné elektrárny. Po samostatném prostudování schématu si společně zopakujte hlavní principy a fungování jaderné elektrárny. Vyzvěte žáky, aby si ve školním atlasu světa našli mapu České republiky a okolních států (*zájmové území zvolíte dle potřeby, v rámci ukázkové aktivity představuje zájmové území České republiky*) a připravili si papír nebo sešit. Následně žáci pracují s mapou České republiky, učitel jim nejprve zadá úkoly a možné otázky související s jadernou energetikou a zájmovým územím.

Příklady možných úkolů:

Zkuste namalovat jadernou elektrárnu. Jaké přírodní podmínky mohou ovlivnit výstavbu jaderné elektrárny? Kde v České republice byste hledali jaderné elektrárny? Znáte jejich názvy? Mají okolní státy jaderné elektrárny? Jaký je podíl jaderných elektráren na výrobě jaderné energie v okolních státech? Jaké jsou výhody/nevýhody využití jaderné energetiky?

Po vypracování zadaných úkolů žáci společně s učitelem debatují a řeší správnost odpovědí, zpětná vazba žákům je poskytnuta bezprostředně. Zatímco žáci pracují samostatně, jeden z učitelů se tajně převleče do „protichémického“ obleku. Nečekaně (*po skončení práce žáků, v průběhu debaty s druhým učitelem*) vchází do třídy a přináší s sebou vyhořelý uran uložený ve speciální ochranné bedně (*jakýkoliv kámen připomínající část vyhořelého paliva*) a předstírá, že „kámen“ je stále radioaktivní, čímž probudí zájem, ale i obavy dětí, které si v hlavě zapamatovaly

předchozí informace o nebezpečnosti radioaktivity. Ke zvýšení důvěryhodnosti může učitel použít falešný dozimetr (*aplikace v mobilním telefonu, která reaguje na přiblížení telefonu k člověku zvýšenou intenzitou pípání a připomíná tímto skutečný dozimetr*). Učitel v obleku vysvětlí žákům stručně princip štěpení jádra uranu a možnosti uskladnění vyhořelého paliva z jaderných elektráren. Poté stručně vysvětlí základní pravidla a instrukce k prohlížení si „vyhořelého paliva“ (*kámen musí kolovat rychle, nesmíte jej držet dlouho kvůli zbytkové radiaci aj.*) a nechá jej kolovat po třídě. Tato fáze aktivity je provázena velkým zájmem dětí, které ve větší či menší míře věří, že jde opravdu o skutečné vyhořelé palivo. Smyslem je probudit u dětí zájem a zpestit závěr výukové aktivity.



Obr. 3 Učitel v protichémickém obleku ukazuje dětem vyhořelé palivo (Karváňková, 2015)

Následuje situační hra *Evakuační zavazadlo, aneb sbal si kufr do krytu*, jejímž účelem je zopakování si nabytých informací, které žáci získali během výukové aktivity. Situační hra začíná zinscenovaným telefonátem jednomu z vyučujících, jenž jej „nečeká“. Mezitím, kdy hovoří, druhý učitel dětem rozdává zalepené obálky, které obsahují obrázek evakuačního zavazadla (obr. 2) a nastříhané papírky s popisem věcí do evakuačního zavazadla. Děti mohou být rozděleny do stejných týmů jako v předešlé části aktivity, nebo mohou pracovat samostatně.

Nabídka věcí pro žáky, ze kterých si mohou vybrat pouze OSM věcí do evakuačního zavazadla:

minerální voda, tenisky Converse, parfém, kytara, osobní doklady, peníze, drahokamy, léky, trvanlivé potraviny, jogurty, pizza, tekutiny v nádobě, hygienické potřeby, manikúra, toaletní potřeby, PC hra GTA V, zdroj světla (baterka), mobilní telefon, spacák, náhradní prádlo, školní atlas světa, Playstation 2, Playstation 3, lak na nehty, baleríny, žehlička na vlasy, pastelky, stylová čepice, zimní čepice, rukavice

Telefonující učitel navodí situaci, kterou se dozvěděl v telefonu:

V nedalekém městě vybuchla před chvílí atomová bomba (případně lze dokreslit situaci zapnutím sirény), atomový mrak se šíří závratnou rychlostí, máte nyní pouze dvě minuty na přípravu svého evakuačního zavazadla, které naleznete v obálce před sebou. Rychle se musíte zabalit. Co si s sebou vezmete? Pozor můžete si s sebou vzít pouze osm věcí, více jich neunesete, neboť musíte doběhnout do krytu.

V této chvíli se na projektoru před žáky objeví odpočítávání dvou minut (je možné využít např. <http://timer.onlineclock.net>). Po uběhnutí vymezeného času jsou žáci vyzváni k tomu, aby představili své evakuační zavazadlo. V rámci diskuze je řešena otázka potřebnosti vybraných věcí po zamoření území atomovým výbuchem v atomovém krytu.

Finální část aktivity je věnována aféře *Love Canal*, jež ukazuje žákům negativní dopad špatného skladování jaderného odpadu na přírodu a člověka. Základní podrobné informace o aféře *Love Canal*, která je považována za jednu z deseti největších environmentálních katastrof v USA, uvádí např. DeCarvalho (2013).

Celá výuková aktivita *Nechte se osvítit!* je zakončena společnou diskuzí, která se týká získaných informací, pocitů a myšlenek žáků se zaměřením na důležitost míru a nebezpečnost použití jaderných zbraní a bomb ve světě. Aktivita je zacílena na aktivnost žáků a jejich intenzivní zapojení do výuky. Uvědomění si problematiky použití jaderných zbraní přichází postupně skrze vlastní prožitky, často i díky vlastním chybným úsudkům.

2. UKÁZKOVÁ AKTIVITA

Název: Odpad a životní prostředí

Cíle:

- seznámit se základními pojmy,
- pochopit vliv stavu životního prostředí na náš život,
- uvědomit si způsoby ochrany životního prostředí a využití recyklovaného odpadu,
- poukázat na souvislost životního prostředí s našimi životy,
- vyhledat a třídit informace,
- rozpoznat nutnost ochrany přírody, získávají globální odpovědnost.

VZDĚLÁVACÍ OBLASTI: Jazyk a jazyková komunikace (český jazyk), Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Člověk a zdraví.

PRŮŘEZOVÁ TÉMATA: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Osobnostní a sociální výchova, Environmentální výchova.

KLÍČOVÉ KOMPETENCE: k učení, komunikativní, k řešení problémů.

Věk žáků: 13 – 17 let

Časová dotace: 4 hodiny

Odpady mají vliv na všechny složky životního prostředí. Za znečištěním ovzduší, vody a půdy stojí především nesprávné nakládání s odpady. To zdaleka naznamená jen to, že v lepším případě zapomeneme něco vytrít. Velké riziko, které leckdy přímo souvisí i s naším zdravím, spočívá zejména v našem přístupu k nebezpečným odpadům. S odpady jsou spojeny i skládky, které mění vzhled krajiny, přeprava odpadů, která kromě znečištění spotřebovává další zdroje, a spalování odpadů, které zase přispívá ke změně klimatu. Nejlepším řešením těchto problémů je snížení produkce, důsledné třídění a recyklace odpadů.

1. OBECNĚ-PŘÍRODOVĚDNÝ POHLED

Základní teoretická báze aktivity: Seznámení se základními pojmy – brainstorming na téma *Co je to odpad?*

Hledání informací s využitím publikací a internetových zdrojů – žáci hledají sami informace týkající se rozdělení odpadů podle vlastností a podle původu. Následně se snaží odpovědět na otázky. Možnost rozdělit žáky do skupin podle témat.

Základní druhy odpadů podle vlastností:

- Nebezpečné odpady: Jak se zjišťuje nebezpečnost odpadů? Typy nebezpečností a příklady nebezpečných odpadů
- Ostatní odpady: Příklady a jak se s nimi nakládá?

Odpady podle původu: z průmyslu, komunální odpad, zemědělské odpady, odpady ze zdravotnictví, autovraky, jaderné odpady aj.

Základní otázky k této části aktivity:

- Co je to druhotná surovina?
- Co je vedlejší produkt výroby?
- Co je obal a odpad z obalů?
- Kam jdou odpadní vody a kaly z čistíren?

2. SPOLEČENSKO-EKONOMICKÝ POHLED

Odpad v našem životě

Diskuze na vybrané téma. Výběr tématu podle volby samotných studentů:

- Proč vzniká tolik komunálního odpadu?
- Co obsahují průmyslové odpady?
- Co vše zahrnuje pojem nakládání z odpady a jeho hierarchie?
- Jaké jsou možnosti opětovného využití odpadů?
- Jaké existují možnosti úpravy odpadů?
- Jak odstraňujeme odpad? Výhody a nevýhody skládkování a spalování odpadu? Přístupy ve světě.

Odpad v historii lidstva

Samostatné práce studentů na vybraná témata. Studenti si sami zvolí tematický okruh a zpracují vlastní elaborát na téma, které do tohoto tematického okruhu spadá. Referují ostatním studentů výsledky své práce.

- Existovala produkce odpadů již v pravěku?
- Jak se liší produkce odpadů v rozvojových zemích od zemí rozvinutých?
- Jaké výrazné změny nastaly v produkci odpadů od 20. století?
- Odpady v 21. století.

Odpady versus Česká republika a svět

Příprava „televizního“ pořadu zabývajícího se tematikou produkce odpadů v ČR a EU. Studenti si rozdělí role: televizní moderátor, zástupce MŽP, ekologický aktivista, popelář, občan, který netřídí odpad, zástupce EU, zástupce České inspekce životního prostředí aj. a připraví program na vybrané téma či diskusní pořad s vybranými okruhy témat a otázk.

- Produkce a nakládání s odpady v ČR a EU. Postavení ČR v rámci EU27 v produkci odpadů. Diskuze ohledně důvodu vysoké produkce odpadů u jiných evropských zemí.
- Energetické využití odpadů v ČR a EU.
- Přeshraniční přeprava odpadů a Basilejská úmluva.
- Kolik nás stojí odpady?
- Odpady a legislativa, instituce zabývající se odpady a odpadovým hospodářstvím.
- Ekologické katastrofy ve světě – jejich příčiny a důsledky, možnosti nápravy.

3. ENVIRONMENTÁLNÍ POHLED

Tvorba posterů ve skupinách na vybraná rizika.

Rizika spojená se vznikem a nakládáním s odpady: vliv odpadů na kvalitu vody, ovzduší, krajinu, biosféru a půdu.

Rizika produkce odpadů na lidské zdraví

Po prezentaci vytvořených posterů diskuze na téma:

- Jak zabránit negativním vlivům a dopadům odpadů na životní prostředí?
- Co mohu udělat já sám?
- Jak správně třídít odpad a proč?
- Co se děje s vyříděným odpadem? Například s plasty, sklem či papírem.

Jak vrátit věcem život?

Pracovní činnosti a výtvarná výchova:

Výroba vlastních výrobků na téma využití a recyklace odpadů: výroba recyklovaného papíru, využití plastů k dekoraci aj.

DOPORUČENÉ ZDROJE PRO INSPIRACI:

Kol. autorů (2012). V EU se vyhazuje až 50 procent potravin, Brusel volá po omezení plýtvání. Praha: ČTK. Dostupné na <http://www.ceskatelevize.cz/ct24/ekonomika/161155-v-eu-se-vyhazuje-az-50-procent-potravin-brusel-vola-po-omezeni-plytvani/> (11. 1. 2015)

Ekolist.cz (2012). Polovina vypěstovaných potravin končí v koši. Praha: Ekolist.cz. Dostupné na [http://ekolist.cz/cz/zpravodajstvi/zpravy/dojidejte-svuj-talir-polovina-vypestovanych-potravin-konci-v-kosi?sel_ids=1&ids\[x75a-148da2cae186d365a09df817466bb\]=1](http://ekolist.cz/cz/zpravodajstvi/zpravy/dojidejte-svuj-talir-polovina-vypestovanych-potravin-konci-v-kosi?sel_ids=1&ids[x75a-148da2cae186d365a09df817466bb]=1) (11. 1. 2015)

Ritz-Radlinská, A. (2012). Nedostatek potravin: Časovaná bomba,

kteřá staví národy proti sobě. Praha: Ecomonitor. Dostupné na <http://ekolist.cz/cz/zpravodajstvi/zpravy/nedostatek-potravin-casovana-bomba-ktera-stavi-narody-proti-sobe> (10. 1. 2015)

VHODNÉ ODKAZY:

Ekospořitel: <http://www.ekospořitel.cz/>

Koloběh potravin: http://www.lidovky.cz/foto.aspx?foto1=APA-3cc3c3_byz13jidloTTT.png

Jak třídít: www.jaktridit.cz

Vítejte na Zemi: <http://www.vitejtenazemi.cenia.cz/cenia/>

Třídění odpadu: <http://www.trideniodpadu.cz>

Student získá základní povědomí o produkci odpadu v České republice i ve světě. Zároveň se podrobněji seznámí s druhy odpadů a způsoby jejich správného třídění, recyklace. Zjistí „cestu odpadu“ a jeho možné způsoby využití. Základním cílem aktivity je rozvoj postojů a hodnot, dovedností a znalostí žáků ve smyslu GRV. Žáci přijímají odpovědnost za své chování a svět, ve kterém žijí.

ZÁVĚR

Globální vzdělávání má svým obsahem rozvíjet u žáků základní komunikační, občanské a sociální dovednosti, kritické myšlení, schopnost spolupráce a aktivní přístup k jednotlivým problémům. Ambicemi globálního vzdělávání není pouze získávání konkrétních znalostí a informací o daném tématu jako celku, ale naopak se zaměřuje především na postoje a hodnoty žáků a procesy jejich utváření. Školní třída tak musí být bezpečným prostředím pro sdílení znalostí, zkušeností, názorů a představ žáků a postojů k tématům GRV.

Učitel podporuje toto úsilí žáků kladením otevřených otázek, otázek podporujících kreativní myšlení, dostatečným prostorem pro přemýšlení žáků, modelováním aktivního a respektujícího naslouchání, podporováním zapojování všech žáků, uplatňováním různých strategií, aby se mohli zapojit žáci s různými předpoklady a styly učení. Učitel musí monitorovat, zda se každý žák cítí bezpečně a vytváří příležitosti pro to, aby se mohl podělit o své znalosti a zkušenosti, ale i pochybnosti a obavy. Je důležité, aby samotné učivo bylo přizpůsobeno věku žáků, tak, aby mu žáci rozuměli a mohli klást otázky, které je zajímají. Na druhou stranu však učitel stojí před nelehkými úkoly nabourávat stereotypní představy žáků a předávat jim zkušenosti, které povedou ke komplexnějšímu a bezpředsudkovému pohledu na svět. Hodiny GRV, zaměřené na globální problémy lidstva, musejí být dobře promyšlené, nesmějí u žáků vzbuzovat beznaděj či strach, ale naopak zmiňovat příklady úspěšného řešení takovýchto problémů za přispění snahy mezinárodních organizací či státní moci, ale i aktivit jednotlivců. Přestože řada z témat GRV je kontroverzní a u žáků vyvolávají obavy, není možné se takovými tématy vůbec ve školní výuce nezabývat. Žáci se s těmito tématy (šíření nemocí, hladu, konflikty, migrace aj.) setkávají každý den v médiích či ve vlastním každodenním životě a je potřeba, aby jim lépe rozuměli a věděli, že existují možnosti jejich zmírnění či nápravy, možná právě díky činnosti a aktivitě jich samých.

I přes všechny současné snahy, které jsou v kapitole zmíněny, a vznikající metodické podpory na zavádění GRV do výukové praxe v České republice, bývají stále globální témata pro české učitele těžko uchopitelná a mnozí z učitelů si nejsou jisti, jak je začleňovat do předmětového kurikula. Jak uvádí např. Miléřová (2015), je důležité pokusit se zahrnout GRV jako součást vzdělávání k aktivnímu občanství, udržitelnému rozvoji a demokratickým hodnotám (ve smyslu vzdělávání ke globálnímu občanství),

a to skrze aktualizaci Rámcových vzdělávacích programů České republiky, vytvoření nové Národní strategie GRV a samozřejmě dalšího systematického vzdělávání pedagogických pracovníků v GRV na celonárodní i systémové úrovni. Zároveň pro trvalejší ukotvení GRV ve školní praxi je potřeba vytvořit kompetenční profil učitele GRV s uvedením kompetencí i kritérii hodnocení. Správné pochopení a realizace metodicky GRV v české výuce umožňuje lepší uchopení průřezových témat, jež jsou následně chápána jako celek s možnými přesahy a společnými principy bez jejich separace a rozlišování na jednotlivá dílčí témata.

Vzhledem ke své multidisciplinarity představuje právě zeměpis jeden z nejvhodnějších předmětů pro implementaci metodických principů GRV do výuky. Naopak GRV představuje možnost aktivizace a modernizace výuky zeměpisu v České republice, přináší jeho širší uplatnění i v mimoškolní praxi a následně pevnější ukotvování a upevňování tohoto předmětu v praxi školní. GRV v návaznosti na geografické myšlení může žákům přibližovat principy pochopení světa ve smyslu propojování výuky s jejich praktickým životem a aktuálním světovým děním. Žáci prostřednictvím námětů GRV hledají společné prvky našich životů a tím se přibližují rozvoje světu. Soucit a solidarita v nás často vzbuzují iluze, že právě my musíme spasit svět, nebo naopak, že naše troška nemůže ničemu prospět. Každý z nás svým dílem může přispět ke zlepšení. Je ovšem důležité chtít pomoci a zároveň vědět jak a učinit k tomu ty správné kroky, které budou vycházet z kritického zhodnocení různorodých informací o světě. Důležité je však také umění je použít ve správný čas a na správném místě. Právě z těchto důvodů by GRV nemělo být jen předmětem ve výuce, ale mělo by prostupovat celým vzdělávacím programem ve výsledku tak představovat jakýsi celoškolský přístup.

SEZNAM LITERATURY:

AC24.CZ (2012). *Radioaktivita, jaderné výbuchy a rakovina. Mapa jaderných výbuchů od r. 1945–1998*. Dostupné na <http://www.ac24.cz/zpravy-ze-sveta/514-radioaktivita-jaderne-vybuchy-rakovina>

Applis, S. (2014): Global Learning in a Geography Course Using the Mystery Method as an Approach to Complex Issues. *Review of International Geographical Education Online*, RIGEO, 4(1), s. 58–70.

Belgeonne, C., Crombie, B. (2013). *Globální dimenze ve výuce*. Příručka pro vzdělávající učitelů. Manchester: Development Education Project.

Bourn, D. (Ed.) (2008a). *Development Education Debates and Dialogue*. London: Bedford Way Papers.

Bourn, D. (2008b). Education for sustainable development and global citizenship. *Theory and Research in Education*, 6(2), 193–206.

Bourn, D. (2014). *The Theory and Practice of Global Learning*. DERC Research Paper No. 11. London: IOE.

Bullivant, A. (2014). *Examples of good practice in development education from UK*. Teachers Agents of Change. Liverpool World Centre / Liverpool Hope University.

Carvalho da Silva, M. (2010). *Global education guidelines: Concepts and Methodologies on Global Education for Educators and Policy Makers*. Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.

DeCarvalho, P., J. (2013). *Love Canal Disaster*. [online] cit. 11. 8. 2015. Dostupné na

<http://www.toxipedia.org/display/toxipedia/Love+Canal+Disaster>

SEVER (2013). *Přehod' výhybku, nedívej se na svět černobíle! Globální výchovou za spravedlivější svět!* Horní Maršov: Středisko ekologické výchovy.

DFES (2005). *Developing the global dimension in the school curriculum*. Guidance: Curriculum and Standards. DFES 1409-2005DO-C-EN. Dostupné na <https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/1409-2005DOC-EN-02.doc>

Dudková, L., Tillová, K. a kol. (2012). *Na stopě začleňování globálních témat do výuky*. Olomouc: Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o.p.s.

GA (2014). *Geography: the Global Dimension*. Geographical Association. Dostupné na <http://www.geography.org.uk/projects/globaldimension/>

FoRS, NMS Market Research (2014). Závěrečná zpráva z průzkumu Postoje k rozvojové spolupráci a humanitární pomoci. Dostupné na <http://www.fors.cz/pruzkum-verejneho-mineni/#.VgUNTZc8owE>

Hicks, D. (2003): *Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents*. *Educational review*, 55(3), s. 265–275.

Hicks, D. (2008). *Ways of Seeing: The origins of global education in the UK*. Background paper for: UK ITE Network Inaugural Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship. Dostupné na <http://www.teaching4abetterworld.co.uk/docs/download2.pdf>

Humer, R. (2014). *Examples of good practice in development education from Austria*. Teachers Agents of Change. Liverpool: Liverpool World Centre / Liverpool Hope University.

Hunt, F. (2012). *Global Learning In Primary Schools In England: Practices And Impacts*. DERC Research Paper No. 9. London: IOE.

Hrubeš, M., Protivínský, T., Čáp, P. (2014). *Postoje a potřeby*

- učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Kartografie Praha (2009). *Školní atlas světa*. Praha: Kartografie Praha. 175 s.
- Karvánková, P., Popjaková, D., Kovaříková, V. (2014). *Náměty na globální rozvojové vzdělávání dětí mladšího školního věku*. Kraków: Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Geographica VI, Innowacje w koncepcji kształcenia na różnych etapach edukacyjnych. s. 183–196.
- Karvánková, P., Popjaková, D., Krejčí, J., Soukupová, L. (2013). *Integrated thematic teaching of the regional geography in the elementary school*. Příspěvek na 21. středoevropské geografické konferenci Výzkum a výuka v geografickém vzdělávání, Jedovnice, 11. – 12. 9. 2013.
- Kolektiv autorů (2010). *Bohouš a Dáša: šance pro rozvoj*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Kratochvíl, J. (2008). *Bohouš a Dáša za lidská práva*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Lebeda, P., Chára, P., Skalická, P., Novotná, M. (2009). *Bohouš a Dáša na tržišti světa*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Mezinárodní agentura pro atomovou energii [online] cit. 11. 8. 2015.
- Miléřová, J. (2015). *Globální rozvojové vzdělávání. Proč je nezbytné pro českou společnost a udržitelný rozvoj*. Praha: FORS. Military Effects Studies on Operation CASTLE [online] cit. 11. 8. 2015 Dostupné na <https://archive.org/details/MilitaryEffectsStudiesonOperationCastle1954>
- Mimra, R., Hruška, J. (2012). *Jak globálně vzdělávat*. Katalog materiálů a nástrojů psaných v češtině určených pro globální rozvojové vzdělávání a multikulturní výchovu se zvláštním zřetelem k tématu fair trade. Praha: Ekumenická akademie.
- MŠMT (2013). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (verze platná od 1. 9. 2013). [Framework Educational Programme for Basic Education (version valid from September 1, 2013).] Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT (2014a). *Koncepce podpory mládeže pro období 2014–2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <http://www.msmt.cz/file/33599/>
- MŠMT (2014b). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <http://www.vzdelavani2020.cz/>
- MŠMT (2015). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné na http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf
- MZV (2011). *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015*. [National Strategy for Global Development Education for the period 2011–2015.] Praha: Ministerstvo zahraničních věcí České republiky.
- Nádvorník, O., Volfová, A. (2004). *Společný svět*. Příručka globálního rozvojového vzdělávání. [Our Common World. Handbook for Global Development Education.] Praha: Člověk v tísni o. p. s.
- Nádvorník, O., Chára, P. (2006). *Bohouš a Dáša proti chudobě*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.
- Nádvorník, O. (2010). *Zpráva o globálním rozvojovém vzdělávání v České republice v letech 2008–2010*. Praha: České forum pro rozvojovou spolupráci.
- Návojský, A., Zajac, L. (2006). *Panáčik proti chudobě. Člověk v ohrožení*. [A Little Man against Poverty. People in Need.] Trenčín: Metodicko-pedagogické centrum v Trenčíne.
- North-South Centre. (2005). *Programme for Strengthening Global Development Education for the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia*. North-South Centre of the Council of Europe and Ministry of Foreign Affairs of the Netherlands. Dostupné na http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/V4_Final_report_17-10-05.pdf
- O'Loughlin, E., Wegimont, L. (2008). *The National Report on Global Education in the Czech Republic. The European Global Education Peer Review Process*. Amsterdam: Global Education Network Europe
- Oxfam. (2006). *Education for global citizenship. A guide for schools*. Oxford: Oxfam Development Education UK.
- Pána, L., Pospíšilová, K. (2012). *Globální souvislosti, problémy a výchova*. [Global Context, Issues, and Education.] České Budějovice: Vysoká škola evropských a regionálních studií.
- Pánková L. (2015). *Rozvojová spolupráce – téma ve výuce geografie*. *Geografické rozhledy*, 4, s. 19–21.
- Pasqualetti, M. (2011). *The Geography of Energy and the Wealth of the World*. *Annals of the Association of American Geographers*. Volume 101, 4. vydání. s. 971–980.
- Pastorová, M. et al. (2011). *Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat na základních školách*. [Recommended expected outcomes. Methodological support for teaching cross-curricular subjects in primary schools.] Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Pike, G. & Selby, D. (1994). *Globální výchova*. [Global Education.] Praha: Grada.
- Preparatory commission for the comprehensive nuclear-test-ban treaty organization. cit. 11. 8. 2015. Dostupné na <https://www.ctbto.org>
- Skalická, P., Blažková, B. (2012). *Náš společný svět*. Praha: Člověk v tísni, o. p. s.

Skalická, P., Kociánová, K. (2009). *Bohouš a Dáša: klima v tísní*. Praha: Člověk v tísní, o. p. s.

Skupina ČEZ: výroba elektřiny [online] cit. 11. 8. 2015. Dostupné na <http://www.cez.cz/cs/vyroba-elektriny.html>

Suchožová, E. (2010). *Využitie pracovných listov v globálnom rozvojom vzdelávaní*. [Use of worksheets in the Global Development Education.] Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Technet.idnes.cz: Co dokáže nejstrašnější atomové bomby na světě: mizely ostrovy, vypařoval se beton [online] cit. 11. 8. 2015.

Dostupné na http://technet.idnes.cz/co-dokazi-nejstrasnejsi-atomove-bomby-na-svete-mizely-ostrovy-vyparoval-se-beton-gjo-/tec_tecnika.aspx?c=A060831_152144_tec_tecnika_NYV

Vaňková Klímová, Z., Gajdíkova, I. (2013): *Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce* Praha: Charita Česká republika.

Varianty (2015a): Projects. Teachers: Agents of change! [online], cit. 28. 9. 2015. Dostupné na <http://www.varianty.cz/projects/65-teachers-agents-of-change>

Varianty (2015): Actual Projects. [online], cit. 28. 9. 2015.

<http://www.varianty.cz/projects>

World nuclear association [online] cit. 11. 8. 2015. Dostupné na <http://www.world-nuclear.org/>

Zeman, V. (2006). *Reforma školství v České republice*. [Education reform in the Czech Republic.] Praha: Člověk v tísní.

STUDENTSKÉ PRÁCE, JEJICH ZADÁNÍ A HODNOCENÍ:

Samostatné studentské práce jsou koncipovány jako vlastní příprava a následná realizace vyučovací hodiny. Každá vyučovací hodina bude mít konkrétně stanovený obsah vycházející z principů a přístupů GRV a přesně stanovené didaktické cíle a očekávané výstupy. Studenti následně své projekty realizují v rámci hodin semináře. Studenti mají za cíl zaměřit se na konstruktivní pedagogiku, aktivizující metody a problémové úkoly, které žáky motivují a vedou k samostatné práci. Frontální výuka a samotný výklad by měl být upozaděn, nikoliv však vynechán. Témata vlastních projektů a prací si mohou studenti zvolit podle vlastního výběru po konzultaci s vyučujícím. Návrhy příprav vlastních vyučovacích hodin studenti v dostatečném předstihu konzultují s vyučujícím. Seminář je uzavřen závěrečnou konferencí spojenou s workshopem, kterého se účastní pozvaní žáci ze ZŠ a SŠ. Studenti absolvující kurz prezentují a vedou své výukové aktivity.

Náměty a inspirace na potenciální témata projektových prací studentů z předmětu Globální rozvojové vzdělávání, prezentované na semináři v LS 2015/2016 na PF JU:

• Tříd' a Zemi bude líp!

Bc. Barbora Rybářiková, Bc. Kristýna Sodovková, Bc. Jan Starec

Třídění odpadu je v dnešní době velmi diskutovaný globální problém. Odpad je zkrátka všude kolem nás, produkuje ho nejen velké firmy a továrny, ale v různé míře i my všichni. Při třídění odpadu se často dopouštíme mnoha chyb. Víte třeba, kam vyhodit obal od zubní pasty nebo mastný obal od svačiny? A máte představu, jak dlouho se v přírodě rozkládá cigaretový nedopalek nebo krabice od mléka? U našeho stánku budete mít možnost vyzkoušet si třídění různých druhů odpadků, od těch zcela běžných, jako je třeba PET láhev, po specifitější druhy. Prostřednictvím videa a fotografií vám také ukážeme, jak se s tříděním stejných položek popasovali žáci gymnázia.

• Záhadný sedmý kontinent

Bc. Lukáš Pojsl, Bc. Filip Rozkošný, Bc. Petr Tkaný

Produkce plastů je v dnešní době jedním z nejvíce rozvinutých průmyslových odvětví. Bez výrobků vyrobených z plastu si dnešní život dokážeme jen těžko představit. Vědí však všichni z nás, jaké následky pro životní prostředí má tento výtěžek moderního světa? Právě o tématu plastového odpadu pojednává program *Záhadný sedmý kontinent*. V rámci tohoto programu se dozvíte nejen o tom, co se děje s většinou plastů poté, co přestanou být lidem užitečné, ale také o fyzikálních zákonech vytvářející onen „záhadný sedmý kontinent“. Podílím se i já na vzniku tohoto kontinentu a co přesně je onen sedmý kontinent? Co mohu udělat, abych situaci zlepšil, a je zde vůbec nějaká šance na zlepšení? Na tyto a další otázky se budeme snažit hledat odpovědi v rámci našeho programu *Záhadný sedmý kontinent*.

• Děťství na prodej

Bc. Eva Groulíková, Bc. Bohumila Pešlová, Bc. Lenka Štroblová

Dětská práce, špatné podmínky, nedostatek jídla, samota, boj o holý život i sen o vzdělávání. To vše a mnohem více s sebou přináší naše téma. Myslíte si, že Vás se to netýká? Mýlíte se! Tento problém je mnohem blíže, než se může zdát. Náš workshop

má odhalit skutečnost, s čím se každý den setkáváme. Co máte na sobě? Co používáte? S čím si hrajete? Je možné, že i Vy máte doma nějakou věc, kterou vyrobilo malé dítě. Přijďte a dokažte, že máte odvahu něco změnit. I kdyby se nad tím zamyslel jen jediný člověk, svou roli to splnilo.

◦ Kmeny

Bc. Lucie Ležáková, Bc. Josef Slavata

Chcete se dozvědět něco nového? Poznávejte s námi záhadná, známá i neznámá etnika žijící v současném světě. Že udržet si původní způsob života je nemožné? Dokažte s námi opak. Každé etnikum má bolavé místo, něco, co ho trápí. Co trápí kultury, národy z opačného konce světa? Zjistěte to s námi. Zkuste navrhnout řešení těchto problémů. Naučte se používat různé zdroje informací, seznamte se s geografickými časopisy a dalšími zdroji. Toužíte procestovat křížem krážem celý svět, navštívit všechny kontinenty? S „Kmeny“ toho můžete dosáhnout snadno, rychle a bez vysokých cestovních nákladů...

◦ Budme fér!

Bc. Petra Komárková, Bc. Marie Procházková, Bc. Eliška Varausová

V zemích Afriky, Asie a Latinské Ameriky žije mnoho lidí v nedůstojných podmínkách. Za vykonanou práci nedostávají spravedlivě zaplacení. Stěží si za vydělané peníze pořídí jídlo pro sebe a svou rodinu, jejich děti nemohou navštěvovat školy, zdravotní péče je pro ně nedostupná, ženy mají menší práva než muži. Je možnost pomoci lidem, jejichž práce není spravedlivě finančně ohodnocena? FAIR TRADE = SPRAVEDLIVÝ OBCHOD! Fair trade je organizace usilující o spravedlivé zaplacení za odvedenou práci a dodržování sociálních a environmentálních norem. Principy organizace: spravedlivá cena, rozvoj komunit, ochrana přírody, dlouhodobé obchodní vztahy, důstojné pracovní podmínky, rovnoprávnost, demokracie, zákaz dětské práce.

◦ Hrdinové nemusí být vždy kreslení!

Bc. Eliška Nováková

Leukemií u nás onemocní ročně asi 1100 lidí, bohužel často jsou mezi pacienty i děti mladší 15 let, u nichž je leukemie nejčastějším onemocněním maligního rázu. Pojďme si s dětmi na toto

stále aktuální, ale tabuizované téma popovídat a probudit nejen v nich chuť stát se v budoucnu hrdinou v něčem životě. Přijďte si zkusit, kolikaprocentní je šance, že nemocný najde svého dárce, co vlastně o leukemii a její léčbě víte, nebo si jenom popovídat s člověkem, který kostní dřeň daroval.

Pojetí kurzu Globální systémy

RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.

Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje,
Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karlova v Praze

Předmět Globální systémy je určen pro studenty učitelství geografie. Z toho vyplývá i celkové pojetí kurzu, jehož hlavním cílem je zasadit do globálního kontextu poznatky, získané během studia dílčích geografických disciplín v nižších ročnících. Zhruba polovinu kurzu tvoří přednášky vyučujících, druhá polovina je zastoupena prezentacemi studentů. Cílem těchto prezentací je rozvoj pedagogických a didaktických dovedností studentů učitelství.

Kurz je koncipován tak, aby přispíval také k rozvoji dílčích dovedností, potřebných pro porozumění světu v globálních souvislostech, k formování morálních a etických hodnot a k rozvoji osobnosti směrem k tvořivosti, kritickému myšlení i otevřenosti novým přístupům a řešením. Důraz je kladen na pochopení vzájemného propojení lokální a globální úrovně (vliv lokálních rozhodnutí na globální úroveň a naopak) i vzájemné provázanosti jednotlivých fyzickogeografických sfér a jejich vztah k lidským aktivitám, a to nejen ve smyslu ovlivňování přírodního prostředí lidskou činností, ale také ve smyslu vlivů přírodních procesů na lidské aktivity.

ZÁKLADNÍ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY PRO KURZ JAKO CELEK – STUDENT:

- Vysvětlí základní principy procesů, které mají zásadní vliv na funkci planety jako celku, a to jak v obecné rovině, tak na konkrétních příkladech (aplikace na konkrétní územní celek).
- Vysvětlí globální provázanost jednotlivých fyzickogeografických a socioekonomických systémů na Zemi (např. globální cirkulace atmosféry, systém mořských proudů, principy geografické zonálnosti, světový obchod, dopravní systémy) a vzájemnou provázanost lokální a globální úrovně.
- Na konkrétní příklad aplikuje poznatky o vzájemné provázanosti jednotlivých fyzickogeografických sfér a jejich vztahu k lidským aktivitám na Zemi.
- Zhodnotí dopady globálních jevů na lokální úroveň (aplikace na konkrétní příklad).
- Zhodnotí dopady konkrétních lokálních rozhodnutí na globální úroveň.
- Kriticky posoudí konkrétní problém z různých úhlů pohledu (např. z osobní perspektivy, z perspektivy vlastního národa či státu, z celosvětové perspektivy).
- Při vědomí své osobní zodpovědnosti za celosvětové dění objektivně posoudí dopady různých způsobů svého chování na životní prostředí a na ostatní jedince či národy.
- Získané poznatky patřičným způsobem aplikuje do školní výuky a pokud možno i do praktického života.

STRUKTURA KURZU (OSNOVA TÉMAT):

1. Úvod, systémový přístup a jeho aplikace v geografii, typy systémů a principy jejich fungování. Globální rozvojové vzdělávání, podstata a specifika, možnosti implementace v geografickém vzdělávání.
2. Planeta Země v kontextu sluneční soustavy a Galaxie. Je život ve vesmíru ojedinělý nebo běžný? Energetické vztahy mezi Zemí a vesmírem. Globální cyklus biogenních prvků a jeho ovlivnění lidskou činností.
3. Litosféra jako součást globálních systémů. Pohyby litosférických desek. Provázanost litosféry s ostatními fyzickogeografickými sférami a s lidskou činností.
4. Atmosféra jako součást globálních systémů. Všeobecná cirkulace atmosféry. Provázanost atmosféry s ostatními fyzickogeografickými sférami a s lidskou činností. Globální změna klimatu.
5. Hydrosféra jako součást globálních systémů. Systém mořského proudění. Provázanost hydrosféry s ostatními fyzickogeografickými sférami a s lidskou činností.
6. Pedosféra jako součást globálních systémů. Vliv geografických faktorů na rozšíření půd. Provázanost pedosféry s ostatními fyzickogeografickými sférami a s lidskou činností.



7. Biosféra jako součást globálních systémů. Vznik a zánik druhů. Provázanost biosféry s ostatními fyzickogeografickými sférami a s lidskou činností. Geografická zónalnost, její vliv na jednotlivé fyzickogeografické sféry a na aktivity člověka.
8. Nerovnoměrný rozvoj světa a vybrané problémy rozvoje chudých zemí.
9. Globalizace. Společný svět nebo střet civilizací?
10. Ekonomická globalizace a mezinárodní dělba práce. Vliv spotřebitelského chování na globální úroveň.
11. Globalizace v zemědělství a její dopady na krajinu. Světový obchod a spotřeba na příkladu modelových produktů. Problém hladu a možnosti jeho řešení.
12. Vývoj dopravních systémů a jejich význam ve světovém hospodářství. Vybrané velké investice ovlivňující makroregionální dopravní systémy. Teorie Time-space geography.
13. Vývoj měst a aglomerací s globálním dopadem, jejich vývoj a souvislosti. Zipfovo pravidlo pořadí a velikosti měst v národních a regionálních systémech. Modely měst a jejich rozvoje ve vybraném makroregionu.

UKÁZKA PODROBNĚJŠÍHO ROZPRACOVÁNÍ VYBRANÝCH TÉMAT

Téma: PEDOSFÉRA JAKO SOUČÁST GLOBÁLNÍCH SYSTÉMŮ A JEJÍ OVLIVNĚNÍ ČLOVĚKEM

Očekávané výstupy – student:

- Vysvětlí vztahy pedosféry s ostatními složkami přírodního prostředí.
- Vysvětlí závislost pedosféry na různých faktorech, zejména na horninovém substrátu, tvarech reliéfu, nadmořské výšce a podnebí.
- Vysvětlí působení globálních procesů v pedosféře na lokální úrovni (na konkrétním místě).
- Zhodnotí význam pedosféry pro přírodní prostředí a život člověka.
- Na konkrétních příkladech vysvětlí, jak člověk ovlivňuje svou činností pedosféru.

Základní informace k tématu:

Půda je intenzivně propojena se všemi FG složkami i s lidskou činností. Půda vzniká velmi pomalu (1 cm úrodné půdy se tvoří

zhruba 100 let) a na vývoji půd se podílí půdotvorní činitelé, mezi něž patří také člověk. Pouze 10 % souše je pokryto nejúrodnější zemědělsky využitelnou půdou.

Rozšíření půdních typů na konkrétním místě je závislé zejména na horninovém substrátu, dále na tvarech reliéfu, nadmořské výšce, podnebí (důležitý je celkový úhrn a rozložení srážek, průběh teplot a z toho vyplývají výpar apod.) a na zásazích člověka.

Význam půdy spočívá zejména v tom, že poskytuje substrát pro růst rostlin (tzn. primárních producentů v ekosystému, kteří jsou potravou pro konzumenty), slouží jako rezervoár vody (reguluje vodní režim, zmírňuje extrémy), umožňuje recyklaci živin (odumřelá těla rostlin a živočichů se zde transformují na látky, které jsou pak schopny přijímat rostliny) a sama o sobě je životním prostředím pro řadu živých organismů (jedna hrst půdy může být domovem několika miliard živých organismů náležejícím k tisícovkám druhů). Důležitá je také její filtrační funkce (pro vodu i vzduch) a samozřejmě i význam pro člověka (je nezbytná pro výrobu většiny potravin, na významu postupně nabývá také produkce technických a energetických plodin).

Člověk půdu ohrožuje řadou svých aktivit. Vedle zemědělství je to zejména průmysl a doprava. Mezi nejvýznamnější dopady lidské činnosti na půdu patří podpora půdní eroze (vodní i větrné), zaselování půd, hutnění půd, kontaminace půdy znečišťujícími látkami a zábor půdy. Hlavní příčiny půdní eroze souvisí především s nevhodnými postupy v zemědělství (např. orba po spádnici, velká rozloha polí). Riziko eroze zvyšuje pěstování některých plodin (např. brambory, kukuřice, slunečnice). Hlavní příčinou zaselování půd je nadměrné zavlažování v oblastech s vysokým výparem. Ke kontaminaci (znečištění) půdy nebezpečnými látkami dochází v souvislosti se zemědělstvím (umělá hnojiva, pesticidy), průmyslem i dopravou (zejména těžké kovy). Zábor půdy je důsledkem výstavby, a to jak obytných domů, tak průmyslových podniků, skladových areálů, dopravních linií aj. Přestože zemědělství je na půdě zcela závislé, ohrožení půdy je v řadě případů spjato právě s touto lidskou činností.

Člověk může svou činností vlastnosti půdy také zlepšovat (např. přiměřeným obohacováním půdy o organické a minerální látky) nebo alespoň zmírňovat její ohrožení (např. terasování políček nebo výsadba větrolamů jako ochrana před vodní či větrnou erozí).

Příklady aktivit a úkolů k tématu:

Následující úkoly lze využít jako úvodní motivaci (úkol č. 1), případně během výuky nebo v rámci závěrečné reflexe (úkoly č. 2 a 3). Tyto úkoly mohou studentům učitelství posloužit jako

inspirace pro možné zařazení tématu do výuky na základních a středních školách.

Úkol č. 1: Z následujících potravin vyberte ty, jejichž produkce není závislá na půdě.

chléb	uzená makrela	voda	jablko
chipsy	Coca-Cola	pop-corn	šunka
čaj	bramborový salát	těstoviny	vejce
mléko	kuřecí řízek	sůl	mrkev
	slunečnicový olej	kmín	

Úkol č. 2: Odhadněte, který půdní typ lze očekávat na následujícím stanovišti: půdní typy na výběr: (rendziny, podzoly, černozemě, fluvizemě, hnědozemě, rankery).

Stanoviště č. 1: říční niva porostlá lužním lesem, 215 m n. m.

Stanoviště č. 2: louka na vápencové skále, 320 m n. m.

Stanoviště č. 3: horská smrčina na žulovém podkladu, 1150 m n. m.

Vysvětlíte, které faktory na jednotlivých stanovištích ovlivňují vývoj půd.

Úkol č. 3: Zjistěte, jak ovlivňují půdu následující činnosti (práce ve skupinách, možnost využití literatury, popř. internetu). Zjistěte, jak tyto činnosti ovlivňují ostatní složky přírodního prostředí a jak ovlivňují život člověka v různých částech světa.

pěstování brambor na Vysočině

pěstování bavlníku ve střední Asii

chov dobytka v Jižní Americe a následná spotřeba hovězího masa v Evropě

DOPORUČENÁ ROZŠIŘUJÍCÍ LITERATURA K TÉMATU:

Buzek, L. (1994). *Globální problémy Země. Půda – ohrožená složka životního prostředí*. Ostrava: Ateliér Milata.

Holden, J. (2005). *An Introduction to Physical Geography and the Environment*. Harlow: Prentice Hall.

Klimo, E. (1996). *Lesnická pedologie*. Brno: Mendlova zemědělská a lesnická univerzita.

Kozák, J., Němeček, J., Matula, S., Valla, M., Borůvka, L. (2008). *Pedologie*. Praha: ČZU.

Němeček, J., Smolíková, L., Kutílek, M. (1990). *Pedologie a paleopedologie*. Praha: Academia.

Šimek, M. (2005). *Základy nauky o půdě, 1. Neživé složky půdy*. České Budějovice: Biologická fakulta JU.

Šimek, M. (2004). *Základy nauky o půdě, 4. Degradace půdy*. České Budějovice: Biologická fakulta.

Tomášek, M. (2000). *Půdy České republiky*. Praha: Český geologický ústav.

Valla, M., Kozák, J., Němeček, J., Matula, S., Borůvka, L., Drábek, O. (2008). *Pedologické praktikum*. Praha: ČZU.

Téma: BIOSFÉRA JAKO SOUČÁST GLOBÁLNÍCH SYSTÉMŮ A JEJÍ OVLIVNĚNÍ ČLOVĚKEM

Očekávané výstupy – student:

- Vysvětlí, které faktory a jakým způsobem ovlivňují vývoj biosféry (obecně i v konkrétním území).
- Na konkrétních příkladech vysvětlí, jak živé organismy ovlivňují abiotické prostředí Země.
- Na konkrétních příkladech vysvětlí, jak člověk ovlivňuje svou činnost biosféru.
- Popíše základní procesy, které ovlivňují vznik a zánik druhů na Zemi.

Základní informace k tématu:

Živé organismy jsou na jednu stranu ovlivňovány (determinovány) prostředím, které obývají, a musí se tomuto prostředí přizpůsobovat (adaptace), na druhou stranu však toto prostředí mohou samy aktivně přetvářet. Existence biosféry je tedy na jedné straně podmíněna neživou složkou (voda, vzduch, půda, anorganické látky atd.), na druhou stranu živá složka ovlivňuje neživé prostředí, a to mnohdy velmi významně.

Mezi základní faktory, které ovlivňují výskyt konkrétních druhů živých organismů na určitém místě, působí v případě vegetace především podnebí (to je samo je ovlivňováno řadou faktorů, zejména geografickou zónalností), dále vlastnosti půdy, vlhkostní a světelné poměry, tvary reliéfu, vývoj v minulosti a v neposlední řadě také lidská činnost (viz dále). Faktory, které určují charakter vegetace, mají vliv také na výskyt živočichů, zvířena je dále závislá na vegetaci a důležitou roli hrají také vztahy s ostatními živočichy (např. výskyt konkurujícího druhu, významného predátora).

Příklady vlivu živých organismů na prostředí, které obývají, je známa celá řada. Velmi zřetelným výsledkem činnosti živých organismů je například složení atmosféry. Pro první organismy na Zemi byl kyslík jedem a byl to v podstatě odpadní produkt jejich látkové výměny. Dnes tvoří kyslík kolem 20 % objemu atmosféry a tato koncentrace je díky činnosti živých organismů dlouhodobě relativně stabilní. Pro organismy je taková koncentrace výhodná, zejména v souvislosti s působením ohně. Pokud by totiž byla koncentrace kyslíku vyšší (nad 25 %), docházelo by k častým požárům (od náhodného blesku by se mohlo vznítit i mokré dřevo). Při nižší koncentraci (pod 15 %) by naopak nebylo možné zapálit ani suché větvičky.

Dalším hezkým příkladem jsou korálové útesy. Koráli potřebují teplou mořskou vodu, té však nesmí být ani příliš mnoho, ani příliš málo. Nepřežijí vystavení vzduchu a jsou lehce zničeni činností vln, proto se jim nejlépe daří v klidné vodě s vyrovnanou hloubkou. Mnohé druhy vylučují tukové látky, tvoří na povrchu vrstvičku, která snižuje napětí hladiny moře a tím potlačuje vlnobití.

Mořský fytoplankton v otevřeném oceánu zase potřebuje, aby se hladina moře nepřehřála. K tomu napomáhají produkty jejich metabolismu, jimiž jsou mimo jiné mikroskopické aerosoly sulfátových solí. Ty se uvolňují do atmosféry, kde slouží jako kondenzační jádra. Vedle efektu vyrovnávání teploty dochází také v důsledku rozbouření moře k obohacování svrchních vrstev živinami, které jsou při bouřích vyzdvihovány z mořského dna. Tento fenomén zobecňuje tzv. teorie bílých a černých sedmikrásek (blíže viz Lovelock, 1984), která je založená na udržování rovnováhy planety. V praxi se projevuje například tak, že s postupným ohříváním Slunce se objevují a prosazují C_4 rostliny namísto C_3 rostlin. C_4 rostliny spotřebovávají více CO_2 z atmosféry, čímž snižují jeho podíl.

Vznik nových druhů je umožněn díky geografické a ekologické variabilitě stanovišť. Druhy se tak přizpůsobují různým podmínkám (adaptace). Nové druhy nejčastěji vznikají tak, že dojde k rozdělení populací původního druhu. Z těchto populací mohou vzniknout poddruhy a z nich následně nové druhy. Tento proces se nazývá *speciace*.

K zániku druhů dochází jak v souvislosti s přirozenými procesy (intenzivní vulkanická činnost, výkyvy klimatu, dopady mimozemských těles), tak v souvislosti s lidskou činností, která v současné době nad přirozenými příčinami jednoznačně dominuje.

Člověk ovlivňuje biosféru především poškozováním původních stanovišť rostlin i živočichů (ničení přirozených biotopů – zejména odlesňování nebo zásadní změny druhové skladby

lesů, zánik mokřadů apod.), zavlékáním nepůvodních druhů rostlin a živočichů (některé z nich se stávají invazními druhy, nekontrolovaně se šíří a stávají se vážnou hrozbou pro druhy původní) či podporou určitých druhů (např. srnčí zvěř), nadměrným využíváním druhů (týká se především lovu zvířat, ale může jít i o nadměrný sběr některých druhů rostlin), znečišťováním životního prostředí i nepřímými vlivy (např. změny klimatu).

Příklady diskuzních otázek k tématu:

Diskuzi o následujících otázkách lze zařadit do výuky jako motivační vstup, v rámci závěrečného shrnutí apod.

- Uved'te několik příkladů praktického využití biologické rozmanitosti pro člověka.
- Chová někdo z vašeho okolí (případně vy sami) geograficky nepůvodního živočicha? Víte, odkud pochází a jaké problémy by mohl způsobit ve volné přírodě?
- Najděte alespoň tři příklady výrobků, jejichž spotřeba přispívá ke snižování biodiverzity, a vysvětlíte proč.
- Najděte v dobrodružné literatuře příběhy mužů, kteří v 19. století lovili bizony (např. Buffalo Bill). Jak se od té doby změnil názor společnosti na jejich činy?

DOPORUČENÁ ROZŠÍŘUJÍCÍ LITERATURA K TÉMATU:

- Buchar, J. (1983). *Zoogeografie*. SPN, Praha: SPN.
- Cox, C. B., Moore, P. D. (2010). *Biogeography: an ecological and evolutionary approach*. London: Blackwell Science.
- Culek, M. (1996). *Biogeografické členění České republiky*. Praha: Enigma.
- Hendrych, R. (1983). *Fytogeografie*. Praha: SPN.
- Huggett, R. J. (2004). *Fundamentals of Biogeography*. Second edition. Abingdon: Routledge.
- Chytrý, M. a kol. (2010). *Katalog biotopů České republiky*. Agentura ochrany přírody a krajiny ČR, Praha, 445 s.
- Lovelock, J. (1994). *Gaia – živoucí planeta*, Mladá fronta, Praha, 222 s.
- Matějček, T. (2008). *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání. Biodiverzita a její ohrožení*. Praha: Přírodovědecká fakulta UK.
- Neuhäuslová, Z. a kol. (1998). *Mapa potenciální přirozené vegetace ČR*. Praha: Academia.
- Plesník, J., Roth, P. (2004): *Biologická rozmanitost na Zemi: stav a perspektivy*. Praha: Scientia.

Pyšek, P., Tichý, L. (2001). *Rostlinné invaze*. Brno: Rezekvítek.
 Sádlo, J., Storch, D. (2000). *Biologie krajiny. Biotopy České republiky. (2. vyd.)*. Praha: Vesmír.
 Sedlag, U. (1986). *Zvířata na zeměkouli*. Praha: Panorama.

STUDENTSKÉ PRÁCE, JEJICH ZADÁNÍ A HODNOCENÍ

Studentské práce jsou koncipovány jako příprava a následná realizace vyučovací hodiny s konkrétně daným obsahem a jasně stanovenými didaktickými cíli (v podobě očekávaných výstupů), pro jejichž naplnění mají studenti k dispozici 45 minut výuky. Doporučovány jsou především aktivizující a problémové úlohy, které mohou být doplněné názornou grafikou a spíše stručným rozšiřujícím výkladem. Návrhy hodin studenti v dostatečném předstihu konzultují s vyučujícím. Výsledné prezentace jsou hodnoceny podle následujících hledisek:

- věcná správnost (6 bodů)
- dodržení zadání (5 bodů)
- originalita, nápaditost, kreativita – tzn. vlastní přínos k uchopení tématu, nikoliv pouhé zopakování osvědčených výukových postupů (5 bodů)
- aktivní zapojení ostatních studentů do výuky (4 body)
- ústní projev (4 body)
- zohlednění globální dimenze tématu, pohled na téma na různých hierarchických úrovních (3 body)
- dodržení stanoveného času (3 body)

Celkem lze dosáhnout 30 bodů.

PŘÍKLADY ZADÁNÍ STUDENTSKÝCH SEMINÁRNÍCH PRACÍ (hodin vedených studenty):

Téma: **ZEMĚ V KONTEXTU GALAXIE A SLUNEČNÍ SOUSTAVY. ENERGETICKÉ VZTAHY MEZI ZEMÍ A VESMÍREM**

Zadání:

Připravte vyučovací hodinu, jejíž realizací naplníte následující didaktické cíle formulované jako očekávané výstupy.

Student:

- Vysvětlí, v čem spočívá výjimečnost podmínek na Zemi z hlediska vzniku a udržení života.

- Porovná podmínky pro život na Zemi s dalšími vesmírnými tělesy.
- Popíše energetické toky mezi Zemí a vesmírem, vysvětlí jejich příčiny a důsledky.

Doporučené podklady pro inspiraci:

Kleczek, J. (2011). *Život se Sluncem a ve vesmíru*. Praha: Paseka.
 Murdin, P. (2009). *Tajemství vesmíru*. Praha: Argo.
 Petrásek, T., Duszek, I. (2009). *Vzdálené světy I*. Praha: Triton.
 Petrásek, T. (2011). *Vzdálené světy II. – Plynní obři a ledoví Titáni*. Praha: Triton.
 Ward, P. (2011). *Život, jak ho neznáme - Pátrání NASA po jiném životě a úsilí o jeho vytvoření v laboratoři*. Praha: Universum.

Téma: **GLOBÁLNÍ KOLOBĚH PRVKŮ O, C, N, S, P
A JEHO OVLIVNĚNÍ ČLOVĚKEM**

Zadání:

Připravte vyučovací hodinu, jejíž realizací naplníte následující didaktické cíle formulované jako očekávané výstupy.

Student:

- Popíše koloběh základních biogenních prvků (C, N, S, P, O) včetně jeho dílčích procesů.
- Popíše, jak člověk svou činností ovlivňuje koloběh základních biogenních prvků.

Doporučené podklady pro inspiraci:

Begon, M., Harper, J. L., Townsend, C. R. (1997). *Ekologie: jedinci, populace a společenstva*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci.
 Moldan, B. (2009). *Podmaněná planeta*. Praha: Karolinum.
 Odum, E. P. (1977). *Základy ekologie*. Praha: Academia.
 Šimek, M. (2003). *Základy nauky o půdě. 3. Biologické procesy a cykly prvků*. České Budějovice: Biologická fakulta JU.

Téma: **GLOBÁLNÍ KLIMATICKÉ ZMĚNY**

Zadání:

Připravte a zrealizujte vyučovací hodinu, jejíž náplní bude řízená diskuze k problematice globálních klimatických změn. Připravte pro tuto diskusi náležitě podklady pro jednotlivé účastníky (spolužáky), které zohlední různé pohledy na danou problematiku,

zejména názory tzv. alarmistů a skeptiků. Podklady připravte tak, aby zohlednily co nejširší spektrum oblastí života, jichž se problematika dotýká. Způsob zadání (motivačního úvodu) a vlastního vedení řízené diskuze zvolte úměrně k cílové skupině. Může se jednat například o simulační hru s rolemi, seriózně vedenou vědeckou diskusi apod. Diskuzi koncipujte a vedte tak, aby její účastníci měli možnost co nejobjektivnějšího pohledu na problematiku.

Doporučené podklady pro inspiraci:

- Acot, P. (2005). *Historie a změny klimatu*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Barros, V. (2006). *Globální změna klimatu*. Praha: Mladá fronta, ed. Kolumbus.
- Binka, B. (2007). *Globální změna klimatu a odlišná varování*. Praha: ČNTL EKO: ekologie a společnost, 28, č. 5, s. 32–34.
- Cílek, V., Kašík, M. (2007). *Nejistý plamen*. Dokořán, Praha, 191 s.
- Flannery, T. [ed.] (2007). *Měníme podnebí. Minulost a budoucnost klimatických změn*. Praha: Dokořán.
- Gore, A. (1994). *Země na misce vah*, Praha: Argo.
- Gore, A. (2007). *Nepříjemná pravda. Naše planeta v ohrožení – globální oteplování a co s ním můžeme udělat*. Praha: Argo.
- Klaus, V. (2007). *Modrá, nikoli zelená planeta. Co je ohroženo: klima nebo svoboda?* Praha: Dokořán.
- Lomborg, B. (2006). *Skeptický ekolog. Jaký je skutečný stav světa?* Praha: Dokořán.
- Lomborg, B. (2008). *Zchladíte hlavy!* Praha: Dokořán.
- Nátr, L. (2006). *Země jako skleník. Proč se bát CO₂*. Praha: Academia.
- Pretel, J. (2007). *Rizika klimatické změny*. Geografické rozhledy, 16, č. 4, s. 2–5.
<http://ipcc.ch> (Mezivládní panel pro klimatickou změnu)

Téma: **SPOLEČNÝ SVĚT NEBO STŘET CIVILIZACÍ?**

Zadání:

- Zaměřte se na geografické aspekty, vymezování civilizačních okruhů, jakožto světových regionů a proveďte konfrontaci s dalšími přístupy k makroregionalizaci světa.
- Kriticky rozeberte kontroverzní tezi o tzv. střetu civilizací (včetně vývoje náhledů na tento koncept).
- Na konkrétních příkladech demonstруйте různé úhly pohledu na „střety civilizací“ ve smyslu mezikulturních konfliktů (lokální a globální měřítko, zdůraznění vztahů mezi lokálním a globál-

ním). Můžete využít příklad vybraného konkrétního aktuálního konfliktu/tenze a demonstrovat na něm tuto diskuzi.

- Názorně ukažte, že obecně u těchto problémů a témat zřídka kdy existuje jediné objektivně správné a „spravedlivé“ stanovisko.
- Vymyslete a použijte výukové aktivity, kterými budou spolužáci aktivně zapojeni do diskuze o dané problematice.

Doporučené podklady pro inspiraci:

- „Páteční čtení na pokračování: Střet civilizací? – Dominance Západu, nebo dialog světových kultur“ <http://www.blisty.cz/art/10468.html>
- Interkulturní vzdělávání. Dostupné na <http://www.varianty.cz/cdrom/>
- Je možno si např. vybrat příklad aktuálního konfliktu v Sýrii a využít informací na <http://www.acaps.org/en/pages/syria-sna-p-project>; <http://www.aljazeera.com/indepth/spotlight/syria/>

Téma: **„GLOBÁLNÍ SPOTŘEBITEL“ – VÍME, CO NAKUPUJEME?**

Zadání:

- Základním způsobem vysvětlíte globální povahu současných produkčních sítí a v tomto kontextu i povahu současné spotřeby.
- Zdůrazněte pozitiva a negativa této situace. Důsledně při tom rozlišujte různé dimenze problematiky (sociální, ekonomická, environmentální) a dopady na různé aktéry (producenti, spotřebitelé, regulační instituce) v různých částech světa.
- Tuto problematiku demonstруйте na konkrétních příkladech.
- Vymyslete a použijte výukové aktivity, kterými budou spolužáci aktivně zapojeni do diskuze o dané problematice.

Doporučené podklady pro inspiraci:

- Publikace vydané organizací Společnost pro Fair Trade, např. <http://www.svetvnakupnimkosiku.cz/>
- The Open University: Claiming connections: A distant world of sweatshops? <http://openlearn.open.ac.uk/mod/oucontent/view.php?id=397944>
- Možno využít třeba „případové studie“ nedávného neštěstí v Bangladéši: <http://www.aljazeera.com/indepth/features/2013/09/2013911122653772724.html>

Pojetí kurzu Environmentalistika

RNDr. Tomáš Matějček, Ph.D.

Přírodovědecká fakulta, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

Kurz je určen studentům učitelství různých aprobací, především těm, kteří v rámci svého studia nemají možnost hlubšího poznání environmentální a globální problematiky (např. učitelé jazyků, uměleckých předmětů, matematiky, fyziky). Kurz seznamuje studenty s nejvýznamnějšími aktuálními problémy životního prostředí a s problematikou globální nerovnosti a zároveň představuje základní přístupy k jejich řešení. Přestože globální a environmentální témata nepředstavují hlavní náplň předmětů, na jejichž výuku se cílová skupina studentů připravuje, je možné taková témata i do těchto předmětů velmi dobře zařadit. Kurz Environmentalistika má studentům usnadnit základní orientaci v těchto předmětech.

Kurz probíhá částečně formou kontaktní výuky, která má zčásti charakter přednášky (úvodní část), převážně je však vedena seminární formou, tedy s aktivním zapojením studentů. Část výuky je vedena formou samostudia doporučené základní a rozšiřující literatury. Základní znalosti získané studiem základní literatury jsou ověřovány prostřednictvím zápočtového testu, zvládnutí dovednosti zaujímat a obhájit postoje k vybrané problematice je ověřováno prostřednictvím diskuze o samostatně nastudované rozšiřující literatuře v menších skupinách (6–10 studentů).

ZÁKLADNÍ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY PRO KURZ JAKO CELEK – STUDENT:

- Používá s porozuměním základní pojmy vztahující se k problematice životního prostředí a globální nerovnosti.
- Vysvětlí základní funkce ekosystémů, objasní rozdíly mezi přírodní a kulturní krajinou.
- Vysvětlí podstatu nejvýznamnějších aktuálních problémů životního prostředí a globální nerovnosti (např. globální klimatická změna, narušení ozonové vrstvy, degradace půd, ohrožení hydrosféry, kyselá srážky, ohrožení biodiverzity, biologické invaze, nadměrná produkce odpadů, nerovnoměrné rozdělení bohatství, chudoba, hlad, nemoci, nerovnost lidských práv, vliv nadnárodních společností a dalších aktérů).
- Vysvětlí, jak vybrané lidské činnosti (doprava, zemědělství, průmysl, cestovní ruch, neukázněná spotřeba) ovlivňují životní prostředí či přispívají k prohlubování globální nerovnosti; uvede konkrétní příklady.
- Vysvětlí vliv globalizace na životní prostředí.
- Vysvětlí výhody a nevýhody využívání neobnovitelných a obnovitelných zdrojů energie.
- Na základní úrovni se orientuje v problematice ochrany přírody (popíše kategorie chráněných území, nejvýznamnější mezinárodní úmluvy v oblasti životního prostředí).
- Uvede příklady možností zmírnění dopadů lidské činnosti na životní prostředí a prohlubování globální nerovnosti (úspory energie, hospodaření s odpady, ekologické zemědělství, podpora lokální produkce, podpora zboží vyráběného za férových podmínek pro všechny zúčastněné).
- Zhodnotí různé životní styly z hlediska jejich dopadu na životní prostředí a prohlubování globální nerovnosti.
- Zhodnotí výhody a nevýhody různých přístupů k řešení environmentálních problémů a globální nerovnosti.
- Zdůvodní a obhájí své environmentální postoje, resp. postoje k problematice globální nerovnosti.
- Orientuje se v možnostech zodpovědného spotřebitelství (např. ekoznačky, fair trade, aktivní samostatné vyhledávání informací o výrobcích a jejich dopadech na životní prostředí a globální nerovnost).
- Orientuje se v literatuře zaměřené na problematiku životního prostředí a globální nerovnosti.
- Posoudí možnosti využití nabídky organizací, které se věnují environmentální výchově a globálnímu rozvojovému vzdělávání, pro potřeby školní výuky.

STRUKTURA KURZU (OSNOVA TÉMAT):

Sylabus:

1. Základní pojmy, podmínky života na Zemi, ekosystém a jeho funkce, interakce člověka a přírody.

2. Hlavní problémy životního prostředí (znečištění ovzduší, globální klimatická změna, narušení ozonové vrstvy, zdroje vody na Zemi a jejich ovlivnění člověkem, ohrožení půd, biodiverzita a její ohrožení, geneticky modifikované organismy).
3. Problematika globální nerovnosti (chudoba, hlad, nerovnost lidských práv, globalizace a její důsledky).
4. Zdroje surovin a energie. Obnovitelné a neobnovitelné zdroje. Odpady a hospodaření s nimi.
5. Možnosti řešení environmentálních a globálních rozvojových problémů (ochrana přírody, šetrné technologie, uvědomělé spotřebitelství, spravedlivý obchod, spravedlivé sociální modely).
6. Environmentální výchova a globální rozvojové vzdělávání. Možnosti využití ve výuce různých předmětů.
7. Rozšiřující literatura zaměřená na problematiku životního prostředí a globální nerovnosti.

ZÁKLADNÍ DOPORUČENÁ STUDIJNÍ LITERATURA K PŘEDMĚTU:

- Červinka, P. a kol. (2005). *Ekologie a životní prostředí*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti.
- Činčera, J. (2007). *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido.
- Jakrlová, J., Pelikán, J. (1999). *Ekologický slovník terminologický a výkladový*. Praha: Fortuna.
- Máchal, A. (ed.) a kol. (2006). *Malý ekologický a environmentální slovníček*. Brno: Rezekvítek.
- Máchal, A, Nováčková, H., Sobotová, H. a kol. (2012). *Úvod do environmentální výchovy a globálního rozvojového vzdělávání*. Brno: Lipka.
- Matějček, T. (ed.) a kol. (2007). *Malý geografický a ekologický slovník*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti.
- Matějček, T. (2007). *Ekologická a environmentální výchova*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti.
- Matějček, T. (2009). *Environmentální výchova v současné škole*. Geografické rozhledy, 19, č. 1
- Matějček, T. (2012): *Životní prostředí*. Skripta UJEP, Ústí nad Labem: UJEP.
- Moldan, B. (2009). *Podmaněná planeta*. Praha: Karolinum.

MOŽNOSTI ZAČLENĚNÍ GLOBÁLNÍ A ENVIRONMENTÁLNÍ PROBLEMATIKY DO VÝUKY VYBRANÝCH ŠKOLNÍCH PŘEDMĚTŮ – NÁMĚTY NA KONKRÉTNÍ AKTIVITY

V následujícím přehledu uvádíme konkrétní příklady začlenění globálních a environmentálních témat do výuky vybraných vyučovacích předmětů. Inspiraci pro předměty zeměpis a biologie lze najít v řadě publikací (např. Červinka a kol. 2005, Máchal a kol. 2012, Matějček, 2007).

VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

V hodinách výuky cizích jazyků lze využívat vhodně vybrané výchozí texty, které poslouží jako podklad pro řízenou diskusi o konkrétních problémech. Kromě rozvoje komunikačních dovedností v cizím jazyce a porozumění cizojazyčnému (odbornému) textu, rozšiřuje tato forma výuky žákům povědomí o globální a environmentální problematice.

Texty pro výuku anglického jazyka lze najít ve sbírce článků *Piecing the puzzle together. How to identify, understand and address global issues*:

- Ibrahim, A. (2015). *Notions of development in an underdeveloped country*.
- Ibrahim, A. (2015). *What globalization means for young people: A voice from the south*
- Kubelková, J. (2015). *Focus on poverty*
- Kopecká, I. (2015). *Migration around us*
- Gontarska, M. (2015). *Why development without equality is impossible?*
- Hummel, A. (2015). *Food Justice*

People in Need (2015). *Piecing the puzzle together. How to identify, understand and address global issues*

Dostupné na http://varianty.cz/rs/ckeditor/fileman/Uploads/Documents/piecing_the_puzzle_together.pdf

Nepřeberné množství publikací s environmentální a globální rozvojovou tematikou ve španělštině lze najít na stránkách Institutu Hegoa (<http://publ.hegoa.efaber.net/publications>), který pracuje při Universidad del País Vasco. Pro výběr textů využitelných ve výuce (jako podklad pro diskuzi apod.) lze doporučit například tyto publikace:

Allum, L. et al. (2010). *Africa es tan pobre y Europa tan rica, ¿Por qué?* Dostupné na <http://publ.hegoa.efaber.net/publications/262>

De Rodder, H., Steenbeek, M. (2010). *Comerciar con Europa: ¿es bueno o malo para los países en desarrollo?* Dostupné na <http://publ.hegoa.efaber.net/publications/246>

Osoro, R., P. (2013). *Distribución agroalimentaria: Impactos de las grandes empresas de comercialización de circuitos cortos como redes alimentarias alternativas.* Dostupné na <http://publ.hegoa.efaber.net/publications/305>

Zabalo, P. (2013). *Las nuevas cifras del hambre de la FAO: Cambio radical en la visión sobre la evolución de la subnutrición.* Dostupné na <http://publ.hegoa.efaber.net/publications/291>

Zurbano, M., Barrencia, G. X., Bidaurrazaga, E. (2014): *Interrelación Local-Global en los procesos de Desarrollo Humano Local.* Dostupné na <http://publ.hegoa.efaber.net/publications/316>

Teoretické informace o globálním vzdělávání lze najít například v těchto publikacích:

Argibay, M., Celorio, G., Celorio, J. (2009). *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos.* Dostupné na http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/441/investigacion_def.pdf

Celorio, G., Lopes de Munain, A. (2007). *Diccionario de educación para el desarrollo.* Dostupné na <http://publ.hegoa.efaber.net/publications/172>

Martinez Bonafe, A. et al. (2011). *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa.* Dostupné z http://publ.hegoa.efaber.net/assets/pdfs/259/Estrategias_Accion_Educativa.pdf

S pokročilejšími studenty lze v hodinách realizovat přímo aktivity určené španělsky mluvícím žákům. Náměty na tyto aktivity, včetně připravených materiálů (např. popis rolí pro simulační hry) lze najít například v těchto publikacích:

ALBOAN (2011). *El voluntariado internacional en la construcción de alternativas al desarrollo.* Dostupné na <https://volpaentreculturas.files.wordpress.com/2014/06/26-voluntariado-y-desarrollo.pdf> (vydáno organizací Alboan)

TROCAIRE (2005). *Comercio y globalización: Material Didáctico para Ciencias Sociales, Geografía e Historia.* Dostupné na http://pdf2.hegoa.efaber.net/entry/content/68/Comercio_cas.pdf

K diskuzím lze využívat i aktuální zprávy z médií (cizojazyčné zprávy lze získat z internetu – v případě angličtiny např. BBC News: <http://www.bbc.co.uk/>), případně formulovat diskuzní otázky i bez výchozího textu. Velmi zajímavých výsledků je možné dosáhnout porovnáním mediálních zpráv z různých zemí, zejména v případě kontroverzních témat, u kterých lze očekávat rozdílné úhly pohledu na danou problematiku (např. válečný konflikt, vliv významných politických rozhodnutí na život obyvatel). Žáci mohou také tvořit vlastní texty, úvahy, fejetony, krátké eseje apod.

VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA A LITERATURY

Velmi podobně lze s environmentálními a s globálními rozvojovými tématy pracovat také v hodinách českého jazyka. V tomto případě bude nejspíš důraz kladen na vlastní tvorbu žáků (slohové práce na dané téma), s problematikou však lze pracovat i při rozvoji dalších jazykových dovedností – (např. práce s odbornými texty, tvorba výtahů, resp. výpisků, k určitému tématu, rozvoj dovednosti odborné a podložené argumentace, srovnávání vývoje pohledu na problematiku v minulosti a současnosti, nalézání těchto témat v dílech mnohých autorů autorů).

Ukázka konkrétního zadání:

Následující úryvek z turistického průvodce po Tatrách z roku 1893 nejen hezky ukazuje proměnu českého jazyka během více než stoletého období, ale otevírá také prostor pro diskuzi o proměnách lidské společnosti z hlediska vztahu k přírodnímu prostředí, vlivu turistického ruchu na životní prostředí včetně prostředí sociálního i nerovných možností dostupnosti cestování jak pro obyvatele různých částí světa, tak pro různé generace.

„Při stále vzrůstající se zálibě i potřebě cestování hledáme v širém světě ukonejšení svých tužeb. Činíme se účastníky požitků a krás, jež kolem rozestírá příroda i důvtip lidský. Velikolepá města s obrovskými poklady vědění i umění, a ještě velikolepější krajiny s přírodními kouzly dávno již přestaly býti požitkem pouze jednotlivých vyvolenců. Zástupy svět vyhledávající a světem se potulující množí se každým rokem. Ovšem, usnadněná komunikace přiblížila nás k nejbližším končinám, zalehlé strany, ještě před desetiletím pusté, proniká dnes již cíle hemžení. Ale tím také rok od roku řidčeji jsou neporušené a nesetřené stopy přírodního pelu, jehož prvotní pravost, prostota a nestrojenost stávají se poněkud vyhledávanou nevšedností...“

VÝUKA DĚJEPISU

Porozumění historickým událostem napomáhá k porozumění současnému dění a mohou do značné míry naznačovat možný vývoj do budoucna („historie se opakuje“). Environmentální a globální problematiku sice můžeme na jednu stranu považovat za „moderní záležitost“, přesto však najdeme mnohé analogie s historií. Velmi užitečné shrnutí příkladů historických událostí spojených v první řadě s environmentálními problémy najdeme v publikaci Diamonda (2008), historické souvislosti změn klimatu v minulosti (včetně zásadních důsledků pro další vývoj dějin), jsou popsány např. v knize Acota (2005). Konkrétní aktivity mohou vycházet z těchto publikací a mohou být zaměřeny na hledání spojitostí se současnou situací.

VÝUKA VÝTVARNÉ VÝCHOVY

Rovněž v hodinách výtvarné výchovy lze zařadit diskuze o globálních a rozvojových tématech. Výchozím vyjadřovacím prostředkem v tomto případě nejsou texty, ale výtvarná díla. Může se jednat o díla slavných autorů, ale také například o historické i současné fotografie, zejména dokumentárního charakteru. Velmi vhodné jsou aktivity podporující aktivní samostatnou tvořivost žáků. K problematice čtení (interpretace) obrazů (obecně) viz blíže Aumont (2010), aplikaci na geografická témata rozvíjí Vočadlová (2009) či Kučera (2012), čtením geografických informací z fotografií se zabývají Řezníčková a Boháček (2010).

Velmi zajímavou formou výtvarného tvoření, které umožňuje propojení s environmentální výchovou je tzv. land art. Jedná se o výtvarná díla, která vznikají přímo v krajině, většinou s využitím výhradně přírodních materiálů. Tuto formu výtvarného tvoření zvládnou prakticky všichni žáci bez ohledu na jejich výtvarné nadání, přitom umožňuje rozvoj osobnosti nejen v oblasti výtvarného cítění, ale také v oblasti utváření pozitivního vztahu k přírodě a vnímání prostoru v širších souvislostech. Blíže o land artu viz např. Trojanová (2009).

Ukázka konkrétního zadání:

Působení díla Corrida od Pabla Picassa¹

¹ Upravená aktivita je převzatá z práce: Horáková, P. (2011). Možnosti integrace zeměpisu a výtvarné výchovy. Diplomová práce. Praha: Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. Přírodovědecká fakulta UK. (uloženo v Geografické knihovně PFF UK v Praze). V této práci lze najít i řadu dalších aktivit.

Příklady otázek k diskusi:

Jaké pocity ve vás obraz vyvolává?

Snažil se autor vzbudit kladné, nebo záporné emoce?

Mohl tuto skutečnost ovlivnit autorův osobní postoj k býčím zápasům?

Jaký je váš osobní názor na využívání zvířat k tomuto účelu?

Co si myslíte o snaze různých organizací zakázat tuto formu zábavy?

Práce s fotografií

Porovnejte dvojici fotografií stejného místa z různých časových období (např. po 50 letech). Komentujte změny, které v uplynulém období nastaly a zhodnoťte dopady těchto změn na přírodní prostředí i na obyvatele, které dané území obývají.

Tvorba propagačního letáku nabádajícího k podpoře environmentálně i sociálně šetrnějších forem spotřeby – (např. propagace fair trade výrobků).

Vžijte se do role majitele kavárny, který se rozhodl nabízet ve svém podniku kávu z fair trade produkce. Navrhněte plakát, který upoutá potenciální zákazníky (nejlépe vtipem či originalitou) a bude zároveň vhodným způsobem prezentovat základní principy fair trade produkce.

VÝUKA MATEMATIKY

Do výuky matematiky je možné globální a environmentální problematiku zařadit prostřednictvím zajímavých výpočtů s často překvapivými výsledky.

Ukázka konkrétního zadání:

1. Spočítej, kolik prázdných dvoulitrových PET lahví vyhodí za rok čtyřčlenná rodina, která pije pouze balenou vodu a každý člen rodiny vypije 1,5 litru vody denně. Jak dlouhá by byla šňůra sestavená z těchto lahví? (poskládaných systémem hrdlo-dno-hrdlo-dno...)
2. Vypočítej, jaká plocha tropického deštného lesa musí být vykácena z důvodů výstavby jedné jediné silnice o šířce 5 m a délce 500 km.
3. Sečti všechny rodinné výdaje na provoz osobního auta (např. za rok). Vezmi v úvahu nejen výdaje za benzín, ale i za údržbu

auta, nákup náhradních dílů, povinné ručení apod. Odhadni, jaké by byly výdaje na uskutečnění cest, které tvoje rodina v uplynulém roce podnikla, pokud byste místo auta využili veřejnou dopravu a zda by to bylo vůbec možné. Zhodnoť, zda se vaší rodině vyplatí vlastnit a používat osobní auto.

4) Přepočti na české koruny, kolik peněz na měsíc mají k dispozici lidé, kteří žijí pod hranicí chudoby (tzn. méně než 1 USD/den). Porovnej tuto částku s průměrnou mzdou v České republice. Odhadni, kolik peněz denně utratí průměrný obyvatel České republiky za jídlo a porovnej tuto částku s množstvím peněz, které mají k dispozici lidé v nejchudších zemích na celé své živobytí.

VÝUKA FYZIKY, CHEMIE, VÝPOČETNÍ TECHNIKY, INFORMATIKY A TECHNICKÉ VÝCHOVY

Jmenované předměty mohou poskytnout značnou oporu zejména pro porozumění technickým principům tzv. zelených technologií či jejich porovnání s technologiemi konvenčními. Žákům tak umožňují reálný pohled na problematiku, která je často v médiích přizpůsobována potřebám toho, kdo informaci vydává. Výuka výpočetní techniky je zároveň vhodnou příležitostí k získávání informací o globální a environmentální problematice. Vedle vlastního procesu vyhledávání (nejen informací „vygooglovat“, ale naučit se volit vhodná klíčová slova apod.) by měl být důraz kladen na důslednější práci s informacemi, tzn. dovednost rozhodnout o relevantnosti informace podle zdroje, ze kterého pochází, při porovnání využívat data, která jsou skutečně srovnatelná apod.

Ukázka konkrétního zadání:

Zjistěte, na jakém principu funguje výroba elektrické energie prostřednictvím solárních panelů. Dále zjistěte, kolik elektrické energie lze průměrně získat z 1 m² solárních panelů v různých ročních obdobích v různých částech světa a jaká je průměrná spotřeba elektrické elektřiny na obyvatele ve vybraných státech (např. Alžírsko, Česká republika, Ekvádor, Velká Británie, Island). Vypočítejte, jak velká plocha solárních panelů by teoreticky pokryla spotřebu energie v uvedených zemích. Pro Českou republiku vypočítejte vedle celoroční výroby a spotřeby také zvlášť údaje pro zimní a letní výrobu. Zjistěte, zda existují technické překážky pro to, aby např. tepelné elektrárny byly v provozu pouze v zimním období.

VÝUKA HUDEBNÍ VÝCHOVY

I když to nemusí být na první pohled zřejmé, řadu možností k začlenění environmentálních témat najdeme také při výuce hudební výchovy. Hudba je podobně jako další formy umění svědectvím doby, ve které vzniká. Mnohé písňové texty (zejména ty aktuální) nám mohou velmi dobře a pro žáky přijatelnou formou zprostředkovat autentické informace o environmentálních a globálních tématech. Možnosti propojení výuky hudební výchovy s environmentálními tématy jsou shrnuty v práci Váňové a kol. (2007), možnosti propojení s geografii rozvíjí Holeček (2010).

Ukázka konkrétního zadání:

Po poslechu několika typických bluesových skladeb vyhledejte podrobné informace o vzniku tohoto hudebního žánru, zejména historické okolnosti, sociální postavení obyvatel černé pleti v té době apod. Zkuste ve třídě zahrát na improvizaci založenou skladbu s bluesovými prvky. Podobnou aktivitu můžete vyzkoušet i pro další hudební žánry se zajímavými okolnostmi vzniku (např. country, jazz, big beat aj.).

POUŽITÁ LITERATURA:

- Acot, P. (2005). *Historie a změny klimatu*. Praha: Nakladatelství Karolinum.
- Aumont, J. (2010). *Obraz*. Praha: Akademie múzických umění.
- Diamond, J. (2008). *Kolaps*. Praha: Academia.
- Holeček, F. (2010). *Možnosti integrovaného pojetí výuky geografie a hudební výchovy*. Bakalářská práce. Praha: Katedra sociální geografie a regionálního rozvoje. Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy. (uloženo v Geografické knihovně PřF UK v Praze)
- Kučera, Z. (2012). *Obraz jako zdroj rozmanitých informací*. *Geografické rozhledy*, 21, 3, s. 18–20.
- Řezníčková, D., Boháček, T. (2010). *Čtení fotografií optikou geografa*. *Geografické rozhledy*, 19, 4, s. 18–19.
- Trojanová, A. (2009). *Využití land artu ve výuce*. *Geografické rozhledy*, 18, č. 4, s. 20.
- Váňová, H., Tichá, A., Herden, J. (2007). *Environmentální výchova ve výuce hudební výchovy v základním vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Vočadlova, K. (2009). *Obrazy jako archiv přírodních změn*. *Geografické rozhledy*, 18, 5, s. 24–26.

SAMOSTUDIUM ROZŠIŘUJÍCÍ LITERATURY

Jednou z podmínek udělení zápočtu z předmětu Environmentalistika je úspěšné absolvování zápočtového pohovoru (resp. diskuze v malých skupinách) o nastudované literatuře. Každý student si vybírá jeden titul z nabídky (viz dále; po konzultaci s vyučujícím je možné zvolit i jiný titul) a prostřednictvím 3–5minutového výstupu seznámí ostatní studenty s jeho obsahem. Při hodnocení prezentací je kladen důraz na osvojení dovednosti vytvářet si vlastní úsudek a svůj názor prezentovat a obhájit.

SEZNAM LITERATURY DOPORUČENÉ

K ZÁPOČTOVÉMU POHOVORU:

(z tohoto seznamu si každý vybere jeden titul, který přečte a s jeho obsahem seznámí ostatní)

- Cílek, V. (2005). *Krajiny vnitřní a vnější*. Praha: Dokořán. (popř. další knihy od tohoto autora, zejména Makom a Tsunami je stále s námi)
- Cílek, V., Kašík, M. (2007). *Nejistý plamen*. Praha: Dokořán.
- Činčera, J. (2007). *Environmentální výchova: od cílů k prostředkům*. Brno: Paido.
- Diamond, J. (2004). *Třetí šimpanz*. Praha: Paseka.
- Du Nann Winter, D., Koger, S. M. (2009). *Psychologie environmentálních problémů*. Praha: Portál.
- Ereira, A. (2004). *Poselství ze srdce světa*. Praha: Rybka Publishers.
- Gore, A. (2000). *Země na misce vah*. Praha: Argo.
- Hawken, P., Lovins, A., Lovinsová, L. H. (2003). *Přírodní kapitalismus*. Praha: Mladá fronta.
- Keller, J. (1993). *Až na dno blahobytu*. Brno: Hnutí Duha. (popř. další knihy od tohoto autora)
- Kohák, E. (2000). *Zelená svatozář. Kapitoly z ekologické etiky*. Praha: Slon.
- Leopold, A. (1999). *Obrázky z chatrče a rozmanité poznámky*. Prešov: Tulčík, Abies.
- Librová, H. (1994). *Pestří a zelení*. Brno: Veronica a Hnutí Duha. (popř. kniha Vlažní a váhaví od téže autorky)
- Máchal, A. (2000). *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek.
- Máchal, A., Vlašín, M., Smolíková, D. (2000). *Desatero domácí ekologie*. Brno: Rezekvítek.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. (1995). *Překročení mezí*. Praha: Argo.
- Moldan, B. (2009). *Podmaněná planeta*. Praha: Karolinum.
- Morganová, M. (2000). *Poselství od protinožců*. Praha: Práh.

Skýbová, M. (2011). *Etika a příroda. Proč brát morální ohledy na přírodu?* Červený Kostelec: Pavel Mevart.

Svoboda, J. (2009). *Kompletní návod k vytvoření ekozahrady a rodového statku*. Praha: Smart Press.

Vácha, M. O. (2007). *Poslední země*. Praha: Portál.

Vale, R., Vale, B. (2009). *Time to eat the dog?* London: Thames & Hudson Ltd.

Watson, L. (1996). *Temné síly přírody*. Olomouc: Fontána.

Zemánek, J. (ed.), Mallien, L., Heimrath, J. (2008). *Geomancie a integrální kultura*. Praha: DharmaGaia.

Pojetí kurzu Globální vzdělávání

Mgr. Anna Maršíková, M.A.

Katedra společenských věd, Pedagogická fakulta,
Jihočeská Univerzita v Českých Budějovicích

Katedra společenských věd nabízí dva kurzy týkající se globálního vzdělávání. Kurz *Globální vzdělávání* je otevřen studentům bakalářského programu Specializace v pedagogice / Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání, zatímco kurz *Globální rozvojové vzdělávání* je určen primárně pro studenty navazujícího magisterského programu Učitelství pro střední školy / Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro SŠ a 2. stupeň ZŠ. Oba kurzy patří do povinně volitelného bloku předmětů, přičemž kurz pro navazující magisterské studium je zařazen do tzv. didaktického bloku. Kurzy jsou navrženy tak, aby na sebe tematicky volně navazovaly (viz struktura kurzů níže.) Kurz pro bakaláře nabízí spíše prostor pro diskusi o teoretických východiscích a kurz pro magisterské studenty je zaměřený více prakticky, didakticky.

Kurzy se zabývají otázkou globálního aspektu ve výuce se zaměřením na problematiku lidských práv a vytváření identit v souvislosti s mezinárodní migrací a dělením společnosti na „nás“ a „ty druhé“. Cílem kurzů je upozornit na souvislosti jednání jednotlivců a společností a diskutovat o propojenosti dnešního globalizovaného světa. Kurzy se tématům věnují jak z globální perspektivy, kdy jsou představeny základní koncepty a dějinné, sociopolitické i geografické souvislosti, tak z lokální perspektivy – otázka pozice České republiky ve světě a dopad chování jednotlivce na společnost. Mezi hlavní otázky, které propojují všechna témata, o nichž se diskutuje v rámci kurzů, patří, téma odpovědnosti, kterou máme jako obyvatelé České republiky vůči dění ve světě. Měli bychom se zajímat o to, co se děje za hranicemi České republiky? Měli bychom se snažit pomáhat v oblastech, které nám mohou být nejen geograficky, ale i kulturně vzdálené? Pokud ano, jakým způsobem? Můžeme vůbec něco změnit?

K tomu, abychom si mohli alespoň částečně odpovědět na předchozí otázky, je nezbytné zamyslet se nad tím, zda můžeme jako jednotlivci něco změnit na lokální úrovni. Důležitou součástí obou kurzů je tedy podpora aktivního zapojení studentů do výuky, podpora aktivního občanství. Tento přístup se odráží jednak v po-

užitých výukových metodách, jednak v požadavcích potřebných k úspěšnému zakončení kurzů.

VYUČOVACÍ METODY

- monologická – výklad se neomezuje pouze na prezentace garanta předmětu, ale může zahrnovat také přednášky zorganizované studenty;
- dialogická – otevřené diskuze v hodinách představují jeden z nejdůležitějších aspektů kurzů;
- metody práce s textem – je důležité, aby byli studenti schopni analyzovat zadanou literaturu a byli schopni na základě doporučených zdrojů argumentovat v debatách;
- aktivizující – součástí kurzů je také metodologie začlenění globálního vzdělávání do školského kurikula formou nejrůznějších her, simulací a dalších aktivit (viz níže);
- e-learning – studenti mají přístup k on-line materiálům shromážděným specificky pro potřeby kurzů (publikace, webové stránky, výukové materiály atd.);
- exkurze – studenti jsou vybízeni k práci v terénu a ke studiu metod začleňování lokální historie do výuky.

POŽADAVKY KLADENÉ NA STUDENTY

Pro účely kurzů GRV lze použít některé z následujících požadavků. Pro bakalářské programy je vhodnější zvolit reflexi povinné literatury a portfolio – studenti tak budou mít možnost procvičit si práci s akademickými texty potřebnou v průběhu celého studia a hlouběji se seznámit s teoretickými koncepty a zároveň budou mít k dispozici ucelenou složku s podklady pro další práci s tématem. Vytváření modelové hodiny je naopak vhodné spíše pro magisterské studenty, kteří již mají teoretické znalosti a základy didaktiky.

REFLEXE POVINNÉ LITERATURY – studenti na základě povinné literatury uvedené k danému tématu vypracují reflexi. Studenti by měli prokázat schopnost kriticky analyzovat zadané texty a aplikovat obsažené teorie a koncepty v praxi. Reflexe by měla obsahovat také vlastní myšlenky či zkušenosti týkající se tématu. Cílem této aktivity je naučit se pracovat s odbornými akademickými texty, správně citovat, parafrázovat a argumentovat.

PORTFOLIO – studenti jsou vybídnuti, aby během celého semestru pracovali na svém osobním portfoliu, které by mělo obsahovat materiály týkající se témat probíraných v rámci předmětu (např. novinové a internetové články, zajímavé odkazy, poznámky a materiály z přednášek, sylabus kurzu, reflexe literatury atd.). Portfolio může mít tištěnou či elektronickou verzi. Cílem této aktivity je vytvořit si složku s materiály, které budou studenti moci snadno použít v dalších předmětech či jako podklady při vytváření vlastních výukových materiálů.

ORGANIZACE AKTIVITY – studenti ve skupině po 4–5 osobách sami zorganizují přednášku, debatu, panelovou diskusi či jinou aktivitu zaměřenou na vybrané téma probírané v rámci předmětu. Studenti pod vedením vyučující budou zodpovědní za výběr řečníků a místa konání, organizační, případně finanční zajištění, i za propagaci celé akce. Zorganizované akce budou otevřené pro další studenty a širší veřejnost. Cílem tohoto cvičení je aktivně zapojit studenty do výuky a zprostředkovat témata globálního rozvojového vzdělávání širšímu okruhu posluchačů.

MODELOVÁ HODINA – studenti si vyberou jedno či více probíraných témat a vypracují modelovou hodinu, jejíž obsah a formu mohou prezentovat v semináři či na studentské konferenci. Studenti mohou vycházet ze zadané literatury a prokázat tak schopnost aplikovat teoretická východiska v praxi.

NÁVRH STRUKTURY PREZENTACE MODELOVÉ HODINY:

- Název:
- Téma:
(viz témata globálního rozvojového vzdělávání v Národní strategii GRV)
- Souvislost s globálním rozvojovým vzděláváním:
(Jak téma, aktivita souvisí s GRV? Co jsou globální aspekty aktivity?)
- Předmět:
(Do jakého předmětu aktivitu zahrnujete?)
- Cílová skupina:
(Pro kterou věkovou skupinu se aktivita hodí?)

- Cíl hodiny:
(Čeho chcete aplikací aktivity dosáhnout? Podpořit žáky v kritickém přemýšlení, schopnosti kombinovat znalosti s praktickými dovednostmi atd. Kombinace s cíli globálního rozvojového vzdělávání – bližze viz Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání.)
- Očekávaný výstup: (Souvisí se vzdělávací oblastí a získáním klíčových kompetencí.)
- Klíčové kompetence:
(Které klíčové kompetence si žáci díky aktivitě osvojí? Bližze viz příslušný Rámcový vzdělávací program.)
- Vzdělávací oblast:
(Do které vzdělávací oblasti/oblastí aktivita zapadá?)
- Průřezové téma:
(Týká se aktivita některého z průřezových témat?)
- Vyučovací metody:
(Jaké metody budete při výuce používat? Slovní, názorně-demonstrační, praktické?)
- Časový rozsah:
(Potřebujete k aktivitě jen jednu vyučující hodinu, nebo se jedná o delší projekt?)
- Časový harmonogram:
(Jaká bude struktura hodiny? Jak dlouhý bude teoretický úvod, kolik času potřebujete na aktivitu?)
- Pomůcky:
(Co budete v hodině potřebovat? Tabule, fix, technika, flipcharty, barevné papíry, kreslicí potřeby atd.)

ZÍSKANÉ ZPŮSOBILOSTI

Studenti by po absolvování kurzu měli být schopni:

- kriticky přemýšlet a diskutovat o probíraných tématech a zadané literatuře;
- použít získané znalosti a dovednosti v praxi;
- převést získané znalosti a dovednosti do výuky;
- porozumět geopolitickým, společenským a historickým souvislostem a jejich vlivu na současnou společnost;
- dávat získané znalosti do souvislostí;
- samostatně i ve skupině zorganizovat přednášku, seminář, exkurzi, výstavu, sbírku atd.

STRUKTURA KURZŮ

Pro pochopení souvislostí mezi jednotlivými aspekty probíraných témat je potřebné sledovat kromě geopolitického či kulturního

kontextu také otázku časové propojenosti (tzn. hledání souvislostí na časové ose minulost – přítomnost – budoucnost). Tematicky jsou kurzy rozděleny do čtyř bloků. V prvním bloku se studenti seznamují s historickým vývojem v oblasti migrace, národotvornými procesy, utvářením hranic a způsoby formování identit. Je důležité, aby si studenti uvědomili, že státy a národy nejsou samozřejmými jednotkami, ale že procházely (a procházejí) dlouhým a komplikovaným vývojem, přičemž i mnoho současných konfliktů a problematických situací je důsledkem událostí, které se odehrály v minulosti (jako například důsledky kolonialismu, způsob rozdělení afrického kontinentu). Druhý blok témat se zabývá současnými projevy výše zmíněných procesů a tím, jakým způsobem ovlivňují každodenní život jednotlivců, ale i společností. Třetí blok se věnuje otázce vlivu jednotlivce na společnost, ve kterém žije, a míře odpovědnosti za dění na globální úrovni. Studenti diskutují o své roli ve společnosti a zamýšlí se nad dopady vlastního jednání v širším kontextu. Čtvrtý blok představuje didaktická část kurzů. Přestože interaktivní výukové metody prostupují celým kurzem, v poslední části je věnována pozornost specificky metodice začlenění globálního rozvojového vzdělávání do výuky jednotlivých předmětů. Část věnovaná globálnímu rozvojovému vzdělávání jako takovému je zahrnuta záměrně v závěru kurzu. Stejně jako například multikulturní/interkulturní výchova může i globální rozvojové vzdělávání v jistém smyslu vyvolávat negativní konotace spojené s „jasným ideovým zabarvením“. Je proto důležité, aby se studenti nejdříve hlouběji seznámili s teoretickými východiskem některých z témat, která s GRV souvisejí, a pochopili, že GRV nenabízí jednoznačné odpovědi a definice, ale spíše prostor pro diskuzi a výměnu odlišných názorů pramenících například z odlišných životních zkušeností účastníků kurzu.

TÉMATA KURZU GLOBÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

- Úvod: Představení předmětu, vymezení pojmů
- Migrace: Historické souvislosti a současný vývoj
- Nacionalismus a sebeurčení států v Evropě:
 - Od železné opony k Schengenu
- Otevřené hranice – otevřená společnost?
 - Z Československa do České republiky
- Česká národní identita: Od Čecha k Čechům, a jak dále?
- Vizualní reprezentace a etnické stereotypy:
 - Jak poznat „ty druhé“ snadno a rychle?
- Média v globálních souvislostech:
 - Jak se pozná propaganda?

TÉMATA KURZU

GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

- Úvod: Představení předmětu, vymezení pojmů
- Lidská práva: Má každý člověk lidská práva?
- Konflikty a jejich řešení: Boj o moc vs. právo na život
- Globální občanství: Otázka utváření identit a role jednotlivce ve společnosti
- Globální aspekty rozvojové pomoci:
 - Máme zodpovědnost za dění ve světě?
- Bio, eko, fér jako alternativa konzumerismu?
 - Fair trade, free trade, common goods
- Základní teorie a koncepty GRV: Historický přehled vývoje GRV
- Globální vzdělávání v České republice:
 - Hlavní aktéři a směřování GV
- Projekty GV v České republice a ve světě: Příklady dobré praxe
- Didaktika globálního vzdělávání:
 - Příklady začlenění GRV do výuky

UKÁZKA PRAKTICKÉHO CVIČENÍ

Migrace – pojmová mapa

CÍL CVIČENÍ: Cílem tohoto cvičení je především uvést studenty kurzu do tématu, se kterým se v menší či větší míře budou setkávat v průběhu celého semestru. V rámci cvičení se studenti seznámí se základními pojmy a jejich možným výkladem. Formou vizualizace načrtnou vztahy mezi jednotlivými termíny a definicemi. Během závěrečné prezentace se prokáže komplexnost tématu – je možné, že každá ze skupin zvolí jiný pohled na problematiku, což může upozornit na souvislosti, které další skupiny nezaznamenaly.

POMŮCKY: Bílé archy papíru (flipchart), barevné zvýrazňovače, lepidlo, kartičky s pojmy (vše podle počtu skupin), prezentaci s definicemi. Mezi pojmy můžete zařadit například některé z následujících výrazů (obtížnost a množství vybraných pojmů záleží na časové dotaci a cílové skupině):

MIGRACE
 IMIGRACE
 EMIGRACE
 ODLIV MOZKŮ (BRAIN DRAIN)
 PŘÍLIV MOZKŮ (BRAIN GAIN)
 REMITENCE

EKONOMICKÁ MIGRACE
 KRUHOVÁ MIGRACE (CIRCULAR MIGRATION)
 DOČASNÁ MIGRACE
 VNITŘNÍ MIGRACE
 NUCENÁ MIGRACE
 DOBROVOLNÁ MIGRACE
 SMÍŠENÁ MIGRACE
 EXKLUZIVISTICKÝ PŘÍSTUP
 INTEGRAČNÍ PŘÍSTUP
 ASIMILAČNÍ MODEL
 MULTIKULTURNÍ MODEL
 INTERKULTURNÍ MODEL
 DISKRIMINACE
 RASISMUS
 REINTEGRACE
 DIASPORA
 ZEMĚ PŮVODU
 TRANZITNÍ ZEMĚ
 HOSTITELSKÁ ZEMĚ
 HRANICE
 DOBROVOLNÝ NÁVRAT
 NUCENÝ NÁVRAT
 REEMIGRACE
 NEREGULÉRNÍ MIGRANTI
 PRACOVNÍ MIGRANTI
 UPRCHLÍCI
 ŽADATELÉ O MEZINÁRODNÍ OCHRANU (AZYL)
 UNHCR (VYSOKÝ ÚŘAD OSN PRO UPRCHLÍKY)
 ILO (MEZINÁRODNÍ ORGANIZACE PRÁCE)
 IOM (MEZINÁRODNÍ ORGANIZACE PRO MIGRACI)
 PUSH FAKTORY
 PULL FAKTORY
 OBČANSTVÍ
 LIDSKÁ PRÁVA
 IDENTITA
 STEREOTYPY
 MÉDIA
 NACIONALISMUS
 ROZVOJOVÁ POMOC

Definice pojmů je možné najít mimo jiné zde:

IOM – Mezinárodní organizace pro migraci. *Výkladový slovník migrační terminologie* [online]. Dostupné z: <http://www.iom.cz/files/Vykladovy_slovník_migracni_terminologie_IOM.PDF>

UNHCR – Úřad Vysokého komisaře OSN pro uprchlíky. *Glosář* [online]. Dostupné na <<http://www.unhcr-centraleurope.org/cz/pdf/zakladni-informace/vyzkum/slovník-pojmu/slovník-regionalni-kancelare.html>>

ROZVRŽENÍ CVIČENÍ

(PŘEDPOKLÁDANÝ CELKOVÝ ČAS JE 60 MIN.):

1. Brainstorming (15 min.): Rozdejte studentům kartičky s pojmy. Požádejte postupně každého studenta, aby jeden či více pojmů definoval. U složitějších pojmů vyzvěte celou třídu, aby se nad významem zkusili zamyslet, a případně pojem vysvětlíte. Je důležité, aby studenti znali význam jednotlivých pojmů.
2. Práce ve skupinkách (30 min.): Rozdělte třídu po 3–5 osobách tak, aby vznikly alespoň 3 skupiny. Požádejte studenty, aby za pomoci kartiček, flipchartů, lepidla a zvýrazňovačů vytvořili vizualizaci vztahů mezi danými pojmy. Pokud studenti váhají, kam některé pojmy umístit, projděte si s nimi znovu definice a případně je upozorněte na možnost použití zvýrazňovačů, pokud mají studenti pocit, že není možné kartičku zařadit jen na jedno místo (použití šipek, doplňujících vysvětlivek atd.).
3. Prezentace a diskuze (15 min.): Nechte každou skupinu představit vzniklou pojmovou mapu. Vyzvěte studenty, aby představili celkovou strukturu a pojetí mapy a soustředili se především na problematické pojmy. Které termíny byly problematické z hlediska zařazení a proč? Co ovlivnilo konečné rozhodnutí o zařazení pojmu? Po skončení poslední prezentace vyzvěte studenty, aby společně diskutovali o struktuře pojmových map vytvořených ostatními skupinami. Všimněte si, že každá skupina použila pravděpodobně jinou strategii uspořádání mapy, což studenty může přivést k hlubšímu pochopení souvislostí mezi pojmy.

Toto cvičení bylo adaptováno pro účely kurzu *Globální vzdělávání*. Původní verzi cvičení lze nalézt v publikaci von Oswald, A., Schmelz, A., Lenuweit, T. (2013). *Learning about Migration and Human Rights: Refugees yesterday – refugees today. Teaching materials for schools and extracurricular educational institutions. Netzwerk Migration in Europa.*

POVINNÁ LITERATURA:

Baršová, A.; Barša, P. (2005). *Přistěhovalectví a liberální stát: Imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku.*

Brno: Masarykova univerzita v Brně, Mezinárodní politologický ústav. (I. Explanační teorie migrace, s. 267–282)

Belgeonne, C. *Globální dimenze ve výuce*. Příručka pro vzdělávání učitelů. Development Education Project. (Česká verze publikace vytvořena v rámci projektu Za změnou je učitel.) Praha: Člověk v tísni.

Média a migranti [online]. Dostupné na <<http://www.clovekv-tisni.cz/download/pdf/212.pdf>>

Dudková, L., Tillová, K. a kol. (2012). *Na stopě začleňování globálních témat do výuky*. Olomouc: ARPOK.

Mimra, R., Hruška, J. (2012). *Jak globálně vzdělávat*: Katalog materiálů a nástrojů psaných v češtině určených pro globální rozvojové vzdělávání a multikulturní výchovu se zvláštním zřetelem k tématu fair trade. Praha: Ekumenická akademie. Dostupné na <http://aa.ecn.cz/img_upload/bec9f888010e9f21bb1c-db470322b7c6/jak-globalne-vzdelavat_web.pdf>

Ministerstvo zahraničních věcí České republiky. *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015*.

Petrucijová, J. (2006). Lidská identita a (ne)tolerantní svět. In Kroupová, A. (ed.) *Vzdělávání k toleranci v multikulturním prostředí střední Evropy*. Praha: EIS SVLP UK, s. 18–25.

Skalická, P., Sobotová, L. (2009). *Začínáme s GRV*: Případová studie k začleňování globálního rozvojového vzdělávání na českých školách. Praha: Člověk v tísni.

Skalická, P., Vernerová, E. (eds.). (2012). *Světová škola ve světě i doma*. Praha: Člověk v tísni.

Teachers: Agents of Change. *A Strategic Approach to Anchoring Development Education in Czech and Polish Formal Education Systems: UK Good Practice Guide*.

von Oswald, A., Schmelz, A., Lenuweit, T. (2013). *Learning about Migration and Human Rights*: Refugees yesterday – refugees today. Teaching materials for schools and extracurricular educational institutions. Netzwerk Migration in Europa.

DOPORUČENÁ LITERATURA

Drbohlav, D. (2001). Mezinárodní migrace obyvatelstva – pohyb i pobyt (Alenky v říši divů). In Šišková, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice: My a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Praha: Portál, s. 17–30.

Haddad, E. 'Danger happens at the Border' In Rajaram, P. K.; Grundy-Warr, C. (eds.) (2007). *Borderscapes: Hidden Geographies and Politics at Territory's Edge*. Borderlines, Vol. 29. Minneapolis and London: University of Minnesota Press. s.119–136.

Hall, S., du Gay, P. (eds.) (2012). *Questions of Cultural Identity*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications.

Hicks, D., Holden, C. (eds.) (2007). *Teaching the Global Dimension: Key principles and effective practice*. London, New York: Routledge.

Hicks, D. (2008). *Ways of Seeing: The origins of global education in the UK*. Background paper for: UK ITE Network Inaugural Conference on Education for Sustainable Development/Global Citizenship. London.

Holy, L. (1996). *The Little Czech and the Great Czech Nation*. Cambridge: Cambridge University Press. (Introduction, s. 1–15; Self-stereotypes and national traditions, s. 72–113)

Kundera, M. 'The Tragedy of Central Europe' In *The New York Review of Books (pre-1986)*, Vol. 31, No. 007 (Apr. 26, 1984). ProQuest Central, s. 33–38.

Malešević, S. 'The chimera of national identity' In *Nations and Nationalism* 17 (2), ASEN/Blackwell Publishing Ltd 2011, s. 272–290.

Mezikulturní dialog. *Kulturní identity* [online]. Dostupné na <<http://www.mezikulturnidialog.cz/kulturni-identityi.html>>

Murad, S. (2013). 'Questioning Migration in the Czech Republic Before the 2009 Economic Crisis' in: Walton-Roberts, M.; Hennebry, J. (eds.) *Looking over the wall and beyond the fortress: New spatialities of migration and migration control in the context of EU enlargement*. Springer International Immigration Series.

Pospíšil, F., Šimáček, M., Vochocová, L. (2013). *Očernění: Etnické stereotypy v médiích* [online]. Člověk v tísni. Dostupné na <<http://www.infoservis.net/down/ocerneni-kor03.pdf>>

Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.

Sturken, M.; Cartwright, L. (2001). *Practices of looking and introduction to visual culture*. New York: Oxford University Press, s. 10–43.

Stýskalíková, V. (2004). Modely přístupu k národnostním menšinám a migrantům a jejich projevy v české politice. In Mareš,

M.; Kopeček, L.; Pečínka, P.; Stýskalíková, V. *Etnické menšiny a česká politika: Analýza stranických přístupů k etnické a imigrační politice po roce 1989*. Centrum pro studium demokracie a kultury, s. 8–33.

Surian, A. (1996). *Education for Global Citizenship: Examples of Good Practice in Global Education in Europe*. Education and Training for Global Interdependence. Council of Europe, North-South Centre.

Szaló, C. (2002). Proces kulturní asimilace a konstrukce identity „přistěhovalců“. In Sirovátka, T. (ed.) *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Brno: Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií, Nakladatelství Georgetown, s. 179–196

Uherek, Z. (2005). Migrace a formy soužití v cílových prostorech. In Hirt, T.; Jakoubek, M. (eds.) *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit: Antropologická perspektiva*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o, s. 258–274.

Verma, R. (ed.) (2010). *Be the Change: teacher, activist, global citizen* (Global Studies in Education). Peter Lang Publishing.

Videozáznam z konference „Média a odraz multikulturní společnosti“ [online]. Dostupné na <<http://www.migraceonline.cz/e-knihovna/?x=2283071>>

Poznámky:

Tato publikace byla vytvořena za finanční podpory Evropské unie. Za obsah publikace nese zodpovědnost organizace Člověk v tísni, nejedná se o stanoviska EU.

