NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Jana Stará

VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH

PŘÍRUČKA PRO UČITELE ZÁKLADNÍCH ŠKOL, KTEŘÍ SE ZAJÍMAJÍ O TO PROČ A JAK ZAŘAZOVAT GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DO SVÉ VÝUKY.

www.nidv.cz

NÁRODNÍ INSTITUT
PRO DALŠÍ
VZDĚLÁVÁNÍ

Národní institut pro další vzdělávání

PhDr. Jana Stará Ph.D.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Příručka pro učitele základních škol, kteří se zajímají o to proč a jak zařazovat globální rozvojové vzdělávání do své výuky.

2016

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Tato metodika vznikla za podpory MŠMT ČR v rámci rezortního projektu
Globální rozvojové vzdělávání

Recenzovala: PaedDr. Markéta Pastorová (Národní ústav pro vzdělávání, Praha)

Úvod

Metodická příručka Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je určena pro učitele základních škol, kteří se zajímají o to, jak zařazovat globální rozvojové vzdělávání do výuky. Metodická příručka obsahuje řadu námětů do výuky. Její ambicí však není shromáždit co nejvíce konkrétních učebních úloh a aktivit, které jsou obsaženy v četných publikacích a výstupech projektů. Příručka usiluje o to, aby při jejím čtení čtenář přemýšlel o argumentech, proč tuto oblast vzdělávání ve výuce posilovat a jakým způsobem. Nabízí tedy učitelům podněty k přemýšlení, které jim snad pomohou rozhodnout se dobrovolně, zodpovědně a kompetentně přinášet a systematicky zařazovat do výuky na základní škole důležitá témata, volit efektivní postupy a podporovat žáky při jejich aktivním objevování důležitých jevů, souvislostí a vztahů týkajících se aktivního a zodpovědného života v propojeném světě.

O NIDV

Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) je přímo řízená organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy s celostátní garancí dalšího vzdělávání a profesního rozvoje pedagogických pracovníků škol a školských zařízení včetně školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Mnoholetá tradice a zkušenosti v oblasti vzdělávání a rozsáhlá síť našich metodiků, odborných garantů i externích spolupracovníků nám mimo jiné umožňuje kvalitní a celoplošnou realizaci úkolů vyplývajících ze státních priorit i rezortních projektů ministerstva školství. Pro cílové skupiny zajišťujeme komplexní nabídku vzdělávacích a konzultačních služeb, metodickou a odbornou podporu a zároveň dokážeme operativně reagovat na aktuální i specifické potřeby a požadavky škol a pedagogů v jednotlivých krajích České republiky. Díky Vašemu zájmu a spolupráci jsme pro Vás mohli připravit tuto publikaci. Věříme, že v ní naleznete potřebné informace či inspiraci a rádi se k ní budete vracet.

ředitelka NIDV Mgr. et Mgr. Helena Plitzová

OBSAH

Úvod 7

1. Proč zařazovat Globální rozvojové vzdělávání do výuky? 8

2. Jaká jsou věková specifika pro GRV různě starých žáků? 25

3. Základní východiska pro plánování výuky a výuku GRV 31

Úvod

Publikace je určena pro učitele základních škol, kteří se zajímají o to proč a jak zařazovat globální rozvojové vzdělávání (dále jen GRV) do své výuky. Ambicí příručky není shromáždit co nejvíce konkrétních učebních úloh a aktivit, které jsou obsaženy v četných publikacích a výstupech projektů, ale spíše nabídnout učitelům podněty k přemýšlení, které jim snad pomohou dobrovolně, zodpovědně a kompetentně se rozhodnout přinášet a systematicky zařazovat do výuky na základní škole důležitá témata GRV, volit efektivní postupy a podporovat žáky při jejich aktivním objevování důležitých jevů, souvislostí a vztahů týkajících se aktivního a zodpovědného života v propojeném světě.

Příručka vychází z předpokladu, že GRV má prolínat různými vzdělávacími oblastmi, stejně jako průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, prostřednictvím něhož je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání GRV projektováno především.

Publikaci tvoří relativně souvislý text, doplněný o ilustrativní učební úlohy a texty, které ovšem neusilují o to (jak již bylo řečeno) tvořit komplexní sumář vhodných učebních úloh, metod, strategií či technik. Předpokládáme, že konkrétní aktivity budou pro potřeby své výuky učitelé sami dotvářet, případně vyhledávat inspiraci či hotové materiály na webových portálech a v různých dalších zdrojích. Doporučujeme například cestu přes metodickou podporu pro výuku témat globálního rozvojového vzdělávání na portálu rvp.cz (dostupné na: http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4005).

Česká školní inspekce ve své tematické zprávě Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách (2016, dostupné na: http://www.csicr.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/flipviewerxpress.html) konstatuje, že poměrně vysoký podíl škol se profiluje globální a rozvojovou problematikou ve svém školním vzdělávacím programu. Podle této inspekční zprávy jsou také do vzdělávání v globálních a rozvojových tématech zařazovány různé druhy metod a forem výuky. Ve výuce globálních a rozvojových témat je využívána široká škála různých pomůcek a materiálů.

Bylo však také zjištěno, že ve školách je ve srovnání s ostatními tématy větší důraz kladen na environmentální/ekologická témata, a že aktivizující participativní metody, které kladou vyšší nároky na vlastní iniciativu žáků, jsou využívány pouze v malém podílu škol. Ze zprávy také víme, že do dalšího vzdělávání se v této oblasti zapojilo ve školním roce 2014/2015 jen 35,8 % základních a 44 % středních škol.

Tato příručka tedy usiluje o to naplnit doporučení formulovaná ve zprávě Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách (2016):

- klást vyšší důraz nejen na environmentální problematiku, ale také na další globální a rozvojová témata;
- věnovat se ve větší míře tématům souvisejícím s propojeností světa, aktuálním děním a problematikou rozvoje a propojovat globální a rozvojová témata s lokální dimenzí;
- využívat ve větší míře aktivizující metody a formy výuky;
- pokračovat v zapojování škol do projektů či programů externích subjektů.

I. Proč zařazovat GRV do výuky?

A. První odpovědí na otázku uvedenou v názvu této kapitoly je: **Zabývat se ve škole tématy, jako je zabezpečení potravinami pro všechny lidi, mírové řešení válečných konfliktů, šetření přírodními zdroji apod. je v zájmu žáků.** V následujícím textu se pokusíme tuto odpověď rozvést a argumentačně ji podepřít.

Děti a mladí lidé se v médiích, ale i ve svém každodenním životě stále více setkávají s problematikou chudoby, válečných konfliktů, teroristických útoků, živelných katastrof a dalších skutečností, které z nich vyplývají. V dnešním globalizovaném světě nelze již tvrdit, že jsou nám to problémy vzdálené, že se nás netýkají. Výzkumy (Claire, Holden, 2007) poukazují na to, že jedinci různého věku, včetně těch nejmenších, problémy jiných lidí prožívají často velmi citlivě, **potřebují jim lépe porozumět, rozebírat je v prostředí relativně bezpečném a podělit se o své obavy.**

Jelikož tato jejich potřeba často z různých důvodů nebývá uspokojována v rodině, je velmi důležité ji naplňovat v prostředí formálního vzdělávání. Řešením není dělat, že tyto problémy nejsou a že se nás netýkají. Důležité je o nich s žáky mluvit. Odborníci (Stará, 2015) však zdůrazňují, že zabývání se těmito problémy musí dodržovat mj. tyto charakteristiky:

1. Problémy je vhodné nastínit z **pozitivní perspektivy**, které v sobě zahrnuje vůli k řešení - nemluvíme o globálních problémech, ale o globálních výzvách, nezdůrazňujeme pojmy, jako jsou podvýživa a hlad, ale snažíme se žákům zprostředkovat téma potravinového zabezpečení, nezdůrazňujeme válečné konflikty, ale jejich mírová řešení apod.
2. Žáci nabývají jistotu, že tyto výzvy a) **jsou řešitelné**, b) **řeší se** na mnoha úrovních- mezinárodní politika a spolupráce, podpora nevládních organizací lokálních i zahraničních, různé firemní či soukromé iniciativy, apod. a c) při jejich řešení **už se dosáhlo významných pozitivních výsledků.**
3. Žáci jsou vedeni k uvědomění a stabilnímu postoji, že **jejich** současná a/či budoucí **iniciativa** v řešení těchto globálních výzev **není zbytečná a není „malá“**, že i oni se mohou a měli by na řešení podílet (například tím, že nebudou kupovat výrobky, jejichž výroba je nešetrná k přírodě; že budou upozorňovat na plýtvání potravinami tam, kde se s ním setkají; že se dokážou postavit proti demagogickým tvrzením svých vrstevníků či populistickým tvrzením politiků apod.).
4. Žáci si uvědomují, že **mohou** pro řešení globálních výzev **udělat jen něco**, že jiné úkoly leží na jiných lidech či institucích, že nejsou na řešení problému sami.

Jako nejpřirozenější nám přijde ve škole **bezprostředně reagovat na naléhavé výzvy**, o kterých se žáci aktuálně dozvídají z médií, z rozhovorů dospělých v jejich rodině, apod.

Učitel na 1. stupni ZŠ může například **v ranním kruhu** žáky požádat, aby někdo řekl, co ví, že se stalo předchozí den na místě XY. Ostatní žáci ho mohou doplňovat a učitel pak jejich komentáře uvede na pravou míru. Důležité je **nedovolit žákům zabíhat do detailů líčících utrpení, násilí, krutost, bolest.** Učitel by u menších dětí měl **jasně pojmenovat „zlo“ či „neštěstí“, nechat žáky vyslovit solidaritu, soustrast a své další pocity, ale každopádně by se již i takto starých dětí měl snažit o to, aby žáci objevovali co** nejširší **kontexty** daného problému a vést je k tomu, že prvotní úsudky se mohou ještě proměňovat dalším a hlubším zkoumáním problému. Teprve pak v diskuzi založené nejen na domněnkách, ale na znalostech a osobních zkušenostech mohou žáci docházet k tomu, které společenské jevy a za jakých okolností nelze tolerovat, a hledat možnosti, jak jim předcházet. Pokud možno by měl mít učitel připravenu příhodu z podobného, ale dřívějšího incidentu, kdy vedla iniciativa dalších lidí k řešení problému.

U starších žáků volíme v dané situaci také ranní kruh, nebo jinou dialogickou metodu (rozhovor učitele se třídou, diskusi či debatu). Určitě bude analýza problému probíhat na kvalitativně jiné úrovni a vyznění diskuse či rozhovoru bude více sofistikované, nicméně principy budou stejné jako u žáků mladších.

Kromě reagování na aktuální události ve světě a v ČR je žádoucí věnovat se také některým problémům plánovaně. V učebnicových materiálech, především v příručce pro učitele Společnost pro 5. ročník (Dvořáková, Stará, Strašák, 2011, str. 74—75), jsou uvedeny scénáře lekcí zaměřené na problematiku globálních problémů respektující výše uvedené principy a obsahující různorodé aktivizující metody a přístupy.

Okruhy RVP ZV: Lidé a čas. Lidé kolem nás.

Cíle RVP ZV:

Žák rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik. Srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik.

Žák vyjádří na základě vlastních zkušeností vztahy mezi lidmi, rozlišuje základní rozdíly mezi jednotlivci. Rozpozná ve svém okolí jednání a chování, která se už nemohou tolerovat, která porušují základní lidská práva nebo demokratické principy.

Klíčové kompetence a průřezová témata:

Klíčové kompetence občanská, sociální a personální, Výchova demokratického občana.

Navrhovaný počet vyučovacích hodin:

5 hodin

Zdůvodnění:

Děti na prvním stupni mají sklon myslet v černobílých schématech. K jednomu z nich může patřit, že konflikt je vždy špatný, že „lidé (politici) by se neměli hádat", že dohoda je nejvyšší hodnota. Události kolem Mnichovské dohody a druhé světové války ukazují na problematičnost takovýchto obecných hodnocení.

Lidé nejen v Německu vnímali před druhou světovou válkou nelibě parlamentní demokracii jako neefektivní, často zkorumpovaný systém, kde se politici „jen hádali". Tržní hospodářství se jim jevilo jako uspořádání, které plodí krize a bídu jedněch a nezasloužené bohatství druhých. Cizince a menšiny vnímali jako ohrožení národního státu. Proto získali v mnoha zemích – nejen v Německu – podporu politici, kteří slibovali jiný systém než „prohnilou demokracii". Zatímco u dalších sousedů tehdejšího Československa vládly víceméně autoritativní (nepříliš demokratické) režimy, politický systém nacistického Německa označíme bez váhání jako totalitu.

Adolf Hitler slíbil a po nějakou dobu i skutečně poskytoval mnohé z toho, co lidem chybělo v tržním hospodářství a parlamentní demokracii. Místo zdlouhavých diskusí politiků rozhodoval sám Vůdce a jeho nejbližší spolustraníci. Zlepšil se život mnoha obyčejných lidí a plánované hospodářství se rozvíjelo (běžní občané ale neviděli, že je to na dluh anebo že se náklady platí z bohatství ukradeného Židům a později obyvatelům okupovaných zemí). Hitlerovi se tak podařilo získat na svou stranu velkou část Němců, a menšinu odpůrců zničil. (Když se po válce zjišťovalo, co nejvíc vadilo obyvatelům během Hitlerovy vlády, 90 % uvádělo spojenecké bombardování, ale jen 2 % útlak prováděný představiteli vlastního režimu.)

Můžeme být právem hrdi, že takové množství obyvatel Československé republiky (včetně mnoha sudetských Němců) zůstalo věrno masarykovské demokracii, přestože jim první republika připravila mnohá zklamání, ať už v podobě zkorumpovaných politických stran, nedořešeného postavení menšin nebo hluboké hospodářské krize. Obrana Československa proti nacistickému nebezpečí představuje typickou ukázku složitosti společenských problémů. I když naši vojáci a inženýři vymysleli množství pozoruhodných zbraní a opevnění, jež dodnes obdivujeme, ukázalo se, že technická řešení samotná nemohou nahradit selhání vnitropolitických i zahraničněpolitických opatření.

Můžeme mít určité pochopení pro „zradu" Francie a Británie, zejména v kontextu nesmírného utrpení obou národů během první světové války. Přesto se jejich postoj stal ukázkovým příkladem chybné představy, že problémy vzdálených národů se nás netýkají.

Literatura a internet:

Dětská literatura:

Augusta, P., Honzák, F.: Československo 1918–1938. Dějiny v obrazech. Praha, Albatros 1992

Augusta, P., Honzák, F.: Československo 1938–1945. Dějiny v obrazech. Praha, Albatros 1995

Pernes, J.: Československo 1946–1992. Dějiny v obrazech. Praha, Albatros 1999

Odborná literatura:

Vinen, R.: Evropa dvacátého století. Praha, Vyšehrad 2007

Wegs, R., Ladrech, R.: Evropa po roce 1945. Praha, Vyšehrad 2002

Kolektiv autorů: Velké dějiny zemí koruny české. Praha – Litomyšl, Paseka 2000

Internet:

http://www.virtualtravel.cz

http://www.virtualniprohlidky.cz

Cesta nacismu k moci

Strana učebnice: 37

Okruhy RVP ZV: Lidé a čas. Lidé kolem nás.

Průřezová témata: Myšlení v globálních a evropských souvislostech, Výchova demokratického občana.

74

Zdroj: DVOŘÁKOVÁ, M.; STARÁ, J.; STRAŠÁK, Z. *Společnost 5: příručka pro učitele*. Praha: Fraus, © 2011, s. 74. ISBN 978-80-7238-975-9.

Cíle:

Žák charakterizuje mírová jednání mezi evropskými mocnostmi po 1. světové válce. Představí složitost a vzájemné spolupůsobení vztahů mezi evropskými státy. Uvede důvody napětí ve společnosti meziválečného Německa. Objasní hlavní myšlenku nacismu a vysvětlí, jaká řešení problémů Německa nacismus nabízel.

Činnosti:

1 ZÁŽITKOVÁ ČINNOST – OTEVŘENÁ RUKA

Aktivita otevírá prostor pro úvahy o soutěžení, důvěře, spolupráci, ale také o boji a možnosti dělat podrazy. Žáci si mohou během aktivity vyzkoušet, k čemu mají sami přirozené sklony, a na závěr mohou zhodnotit, jak efektivní byly jednotlivé strategie.

Pro další využití zážitkové činnosti je velmi důležité nazývat následující činnost neutrálně aktivitou (nikoliv hrou nebo soutěží). Je pouze na žácích, pro jakou strategii získávání bodů se rozhodnou. Své pojetí si musí najít sami bez nápovědy v průběhu aktivity, na závěr je pak budou reflektovat a vzájemně porovnávat.

Aktivita je variantou hry Kámen – nůžky – papír.

Žáci vytvoří trojice. Vždy dva hrají a třetí dělá rozhodčího. Žáci uplatní pouze dvě gesta: otevřenou dlaň a sevřenou pěst. Cílem aktivity je nasbírat co nejvíce bodů.

Evropa ve smrtelném nebezpečí

V řadě států došlo ve třicátých letech 20. století k pokusu zavést místo demokracie vládu jedné politické strany a jejího vůdce – diktátora.
V této kapitole:
- se dozvíte, co je nacismus a čím je nebezpečný;
- budete sledovat, jak Německo rozpoutalo druhou světovou válku;
- zjistíte, kdo se podílel na vítězství demokratických států.

Cesta nacismu k moci

Poražené Německo se po první světové válce stalo demokratickou republikou, ale bylo chudé. Čím větší bída zde byla, tím hlasitěji Němci volali po odplatě.

Roku 1933 vyhrál v Německu volby Adolf Hitler, vůdce nacistů. Nacisté získali neomezenou moc.

Nacismus v Německu prohlásil národ za nejdůležitější hodnotu. Německý národ považoval za nadřazený. Jeho stoupenci byli ochotni pro Německo udělat cokoliv.

Hitler sliboval, že dovede Německo k novému vítězství. Tvrdil, že Němci mají právo vládnout Evropě, a mnoho lidí mu uvěřilo. Své odpůrce nacisté posílali do táborů nucených prací.

Porovnejte, v čem si byly podobné vlády komunistů a nacistů. V čem se od sebe lišily?

V čem se vláda jedné politické strany liší od demokracie? Proč považovali diktátoři demokratické vlády za slabé?

EVROPA VE SMRTELNÉM NEBEZPEČÍ 37

S bodovým hodnocením se hráči seznámí na začátku. Pokud ukáží oba stejné gesto, jsou hodnoceni takto:

oba sevřená pěst – 1 bod pro každého;

oba otevřená dlaň – 2 body pro každého;

při rozdílném gestu získá hráč se sevřenou pěstí 3 body, hráč s otevřenou dlaní žádný bod.

Aktivita probíhá v šesti kolech, rozhodčí zaznamenává výsledky na papír. Mezi jednotlivými koly mají mít hráči asi 40–60 sekund na rozmyšlenou. Hráči mezi sebou v průběhu aktivity nesmějí mluvit.

Nejefektivnější je patrně opakovaný postup se dvěma otevřenými dlaněmi. Otázka je, jestli budou hráči tiše předpokládat podobný názor i u spoluhráče, nebo se budou bát jeho sevřené pěsti a budou se jí bránit. Jako zvlášť výhodné se jeví opakování společných otevřených dlaní a v závěru porušení „pravidla" sevřením ruky v pěst, které vynese hráči body navíc. Tyto úvahy by učitel neměl žákům dopředu naznačovat, ale měl by se zaměřit na to, aby žáci na závěr aktivity reflektovali, jestli k ní přistupovali jako k soutěži s cílem porazit protivníka, nebo jako k týmové aktivitě, kdy je potřeba spolupracovat. Za důležité považujeme také reflektovat své úvahy o soupeři, odhady jeho strategie a vlastní rozhodnutí.

(Podle Pike, G., Selby, D.: Cvičení a hry pro globální výchovu II. Praha, Portál 2000: Otevřená ruka, str. 38; v publikaci jsou ještě další alternativy této aktivity, zaměřené na ilustraci výdajů na zbrojení a skupinovou spolupráci.)

Jak jste spokojeni s výsledkem aktivity? Jak byste postupovali příště, změnili byste něco? Jak jste se v průběhu aktivity cítili?

Co naznačuje gesto sevřené pěsti? Co naznačuje gesto otevřené dlaně? Co dělali v aktivitě hráči, kteří si navzájem nedůvěřovali? Jak postupují v zahraniční politice státy, které ostatním nedůvěřují?

Co dělali v aktivitě hráči, kteří k sobě navzájem měli důvěru? Jak se pozná v zahraniční politice, že k sobě mají státy důvěru?

Po skončení 1. světové války nastala situace, kdy bylo potřeba společně řešit návrat k běžnému životu: obnovit fungování států zasažených ohromnými ztrátami, posoudit nároky jednotlivých států na válečné náhrady, zabezpečit uspořádání nově vzniklých států, zamezit tomu, aby se podobný konflikt opakoval.

Zopakujte si, s jakými cíli vstupovaly evropské velmoci do války. S jakým výsledkem 1. světová válka skončila? Ústřední mocnosti byly poraženy a prohlášeny za viníky války. Protože Rakousko-Uhersko se rozpadlo, za hlavního útočníka bylo označeno Německo.

Všechny státy utrpěly ve válce obrovské škody: mají dluhy, protože potřebovaly mnoho peněz

75

Zdroj: DVOŘÁKOVÁ, M.; STARÁ, J.; STRAŠÁK, Z. *Společnost 5: příručka pro učitele*. Praha: Fraus, © 2011, s. 75. ISBN 978-80-7238-975-9.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Jak již bylo výše zmíněno, je potřeba **zdůrazňovat pozitivní výsledky** různých iniciativ, které se snaží globální problémy eliminovat či zmírnit. Žáci mohou v různých předmětech včetně občanské výchovy, literární výchovy, cizích jazyků pracovat s texty, které tyto pozitivní výsledky obsahují. Lze je najít na internetu. Níže uvádíme zkrácenou verzi textu ze stránek o. s. Člověk v tísni a několik návrhů na to, jak je možno s textem pracovat v hodinách českého jazyka (čtenářská gramotnost).

Pomohli jsme více než 3 300 iráckých dětí s návratem do škol

Člověk v tísni podporuje celkem 12 škol na severu Iráku

Foto: Archiv Člověka v tísni

Oblast Zumar v provincii Ninive na severu Iráku ovládli v polovině roku 2014 bojovníci z takzvaného Islámského státu. Před boji a násilím utekly desetitisíce lidí do bezpečnějších oblastí země. Na konci roku 2014 se kurdským jednotkám podařilo zatlačit radikály a posunout bojovou frontu. Po měsících vyhnanství se mohli vnitřní uprchlíci pomalu začít vracet domů. Měsíce bojů zanechaly často zničené domovy a infrastrukturu. V troskách zůstalo i zdejší vzdělávání. Člověk v tísni (ČvT) proto v polovině roku 2015 s podporou Dětského fondu OSN - UNICEF a Ministerstva zahraničních věcí ČR pomohl vybavit 12 zdejších škol, 3 350 dětem poskytl školní pomůcky a zajistil pro ně mimoškolní aktivity, 120 učitelům dal potřebné učební materiály a 160 učitelů vyškolil v základních výukových dovednostech a poskytování základní psychosociální podpory.

Třináctiletá Dunya Ghazi oblečená ve školní uniformě jde společně se svojí kamarádkou Zainab v červnu 2016 na jednu z posledních hodin matematiky. Školu mají jen 20 minut pěšky od domova, tak chodí pravidelně spolu. Ještě před rokem to ale vypadalo, že do školy vůbec chodit nebudou. Dunya žije se svými sourozenci a rodiči ve vesnici Talmous v okrese Zumar. Kvůli útokům ozbrojenců z tzv. Islámského státu, který od počátku roku 2014 okupuje značnou část země, museli z domova na čas utéct. *„Museli jsme se odstěhovat, tady už kvůli útokům ISIS nebylo bezpečno. Vzal jsem manželku a děti a utekli jsme do sousední provincie Dohuk,“* vypráví Dunyin otec Ahmad Gazi. Po měsících vysídlení se mohli vrátit domů. Nyní je v Zumaru relativně bezpečno. Až na pozůstatky bojů, jako je nevybuchlá munice, která může zranit lidi žijící v oblasti.

Vzdělání je důležité pro budoucnost všech dětí

ČvT se snaží dětem, jako je Dunya, umožnit návrat do běžného života a vytvořit co nejlepší podmínky pro jejich budoucnost. *„Do školy chodím moc ráda, protože jsem si tam našla kamarády,“ říká Dunya. „Škola je také důležitá, abychom uměli číst a psát. Nejradši mám matematiku, protože můj táta je učitelem matematiky. Jednou bych chtěla jít na univerzitu a být jako on. Letos jsem se hodně snažila a budu mít samé dobré známky. Za dobré známky asi dostanu i nějaký dárek.“* Když zrovna Dunya není ve škole, dělá si domácí úkoly s kamarádkou Zainab, hraje venku fotbal s ostatními dětmi nebo tráví čas se svými čtyřmi sourozenci.

Zdroj (zkráceno a upraveno): https://www.clovekvtisni.cz/cs/tiskove-zpravy/pomohli-jsme-vice-nez-3300-irackych-deti-s-navratem-do-skol

Úkoly k textu:

1. Z každé dvojice slovních spojení vyber to odpovídající:

   Lidé v provincii Ninive na severu Iráku byli nuceni v roce 2014 opustit své domovy. Museli se odstěhovat, neboť *byla škola daleko/jim hrozila smrt*. Protože se stěhovali *mimo území Iráku/v rámci území Iráku*, jednalo se o *vnitřní/vnější* emigraci. Rodina Dunyy se stejně jako mnohé další rodiny mohla vrátit zpět do oblasti, kde dříve žila, protože *Kurdové vytlačili Islámský stát z oblasti/Člověk v tísni vybudoval školy.* Dunya *je ráda/je nerada*, že může chodit zase do školy. Článek popisuje pomoc Člověka v tísni v době, kdy *byla oblast Zumar okupovaná Islámským státem/byl Islámský stát z oblasti Zumar vytlačen*.

2. Podtrhni v textu věty popisující to, jak konkrétně ČvT podporuje rozvoj vzdělávání v oblasti.

3. Proč je podpora vzdělávání v oblasti důležitá pro Dunyu a proč pro budoucnost oblasti/země?
   To, že může Dunya chodit do školy, je pro ni důležité, protože…

   Podpora vzdělávání v oblasti je důležitá pro vývoj v Iráku, protože…

Dalším příkladem práce s textem je následující upravený text s obrázky ze stránek o. s. Člověk v tísni a následující návrh vyučovací hodiny, která se k němu vztahuje.

Zprostředkování pitné vody v Etiopii

Dostupnost nezávadné pitné vody je v Etiopii jedna z nejhorších na světě.

(Foto: Monika Ticháčková)

Pouhých 43 % obyvatel Etiopie má přístup k nezávadné vodě.

(Foto: Monika Ticháčková)

Člověk v tísni se proto zaměřuje na výstavbu a opravy vodních zdrojů, na jejich efektivní využití, ale i správu již existujících vrtů a studní.

(Foto: Monika Ticháčková)

Na jihu Etiopie mezi oblastmi Oromea a Alaba se nachází vodní zdroj Alamtena.

(Foto: Monika Ticháčková)

Hluboký vodní vrt přivádí pomocí pumpy vodu z 230 m pod zemí.

(Foto: Monika Ticháčková)

Vodní pumpu pohání agregát, o který se stará a ovládá ho vybraný správce. Zapíná ho ve stanovený čas a zodpovídá za jeho technický stav.

(Foto: Monika Ticháčková)

Voda se vede dlouhým potrubím skrz krajinu do vzdáleného vodního sběrače na kopci.

(Foto: Monika Ticháčková)

Voda nashromážděná ve sběrači se dvakrát denně pouští do distribučních míst, ke kterým přicházejí lidé z okolí.

(Foto: Monika Ticháčková)

Hluboké vodní vrty dokážou lidem zajistit vodu i v období dlouhotrvajících such, kdy studny a jiné zdroje vysychají.

(Foto: Monika Ticháčková)

Vodní zdroj Alamtena zajišťuje pitnou vodu pro tisíce lidí z okolí.

(Foto: Monika Ticháčková)

Lidé si vodu odnášejí v kanystrech buď pěšky, nebo ji odvážejí s pomocí oslíků.

(Foto: Monika Ticháčková)

Za 25 litrů vody se většinou platí 50 centů. V přepočtu tak 50 litrů vody stojí zhruba 1 Kč.

Kvůli letošním extrémním suchům El Niño byl nedostatek vody v Etiopii kritický. Hluboké vodní vrty, jako je např. Alamtena, ale díky své hloubce odolaly.

(Foto: Monika Ticháčková)

Zdroj (zkráceno a upraveno): https://www.clovekvtisni.cz/cs/galerie/zprostredkovani-pitne-vody-v-etiopii?src=23

Návrh vyučovací hodiny (90 minut) pro 7.–8. ročník ZŠ na téma Spotřeba vody v rozvinutých a rozvojových zemích (ze seminární práce Štěpána Ročáka a Kateřiny B. Petrové, Pedagogická fakulta UK v Praze):

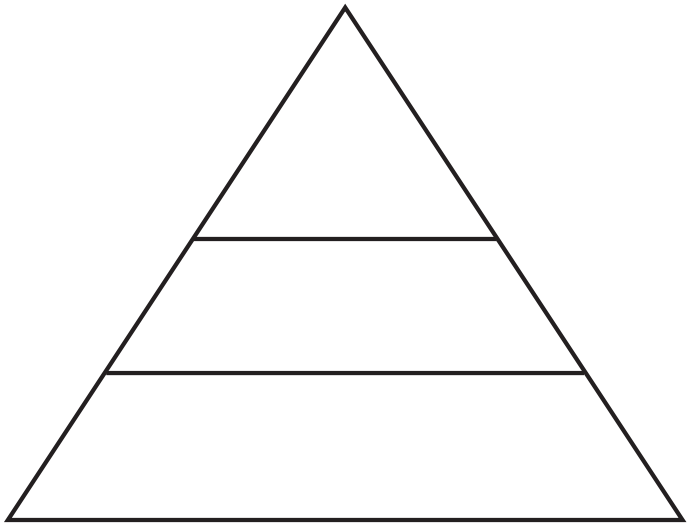
Celá lekce je vystavěna tak, aby gradovala od vlastních žákových zkušeností a jeho osobního pohledu až ke globálnímu náhledu na problematiku. Návrh dvouhodinové lekce vychází z třífázového modelu E-U-R (evokace – uvědomění – reflexe). V naší hodině odpovídají evokaci části 1)–2), uvědomění si nových informací a práce s nimi části 3)–6) a reflexi poslední část 7). Více k metodě samotné např. Košťálová, 2002, nebo http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur.

1) Úvod hodiny (10 minut)

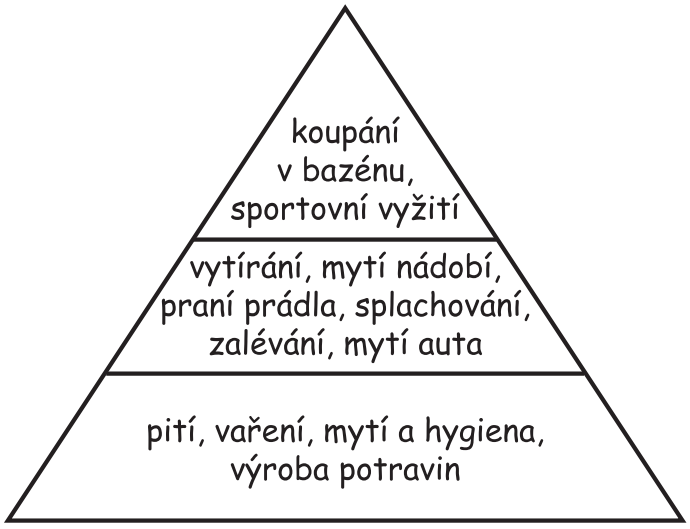
Na začátku hodiny by měl učitel motivovat žáky a zároveň představit téma hodiny. K tomu může využít metody brainstormingu (ale i jiných, viz odkazy výše). Na tabuli nebo velkoformátový papír napíše slovo VODA a žáci volně chodí a připisují nejrůznější asociace. Přitom nikdo (ani učitel) nekomentuje nic z toho, co žáci k hlavnímu slovu připisují, byť by se jednalo o zdánlivě nesmyslnou asociaci nebo chybnou informaci. Poté učitel zaměří pozornost žáků na problematiku spotřeby vody tím, že buď na takovou asociaci poukáže (je-li přítomná), nebo k tomu může využít krátké tematické video (např.: https://www.youtube.com/watch?v=kC9Sulmq-lY, nebo https://www.youtube.com/watch?v=8VieNqpaUds). Následně mají žáci pár minut na to, aby si ve dvojici vybavili a navzájem sdělili co nejvíce informací o tomto tématu.

2) Práce s grafickým organizérem (5 minut)

Žáci mají za úkol samostatně do grafického organizéru doplnit činnosti, při kterých oni sami nebo lidé v jejich okolí využívají vodu. Mělo by se jednat o každodenní nebo poměrně časté aktivity. Nejnižší patro pyramidy vyplní činnostmi, které jsou pro život člověka nezbytné, prostřední těmi, které člověku život výrazně usnadňují, a nejvyšší patro činnostmi, bez kterých se člověk může obejít.



Možné řešení:



NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

3) Čtení textu + skupinová aktivita s víčky (20 minut)

Žákům je rozdán text zmíněný výše (Zprostředkování pitné vody v Etiopii), který si samostatně přečtou. Poté jsou žáci rozděleni do skupin (pro 25 žáků ve třídě 5 skupin po 5 žácích) a dostanou víčka od PET lahví, ze kterých mají vytvořit dvě hromádky. První hromádka představuje průměrnou denní spotřebu pitné vody člověka žijícího v ČR, druhá hromádka pak člověka žijícího v Etiopii. 1 víčko přitom odpovídá 10 litrům pitné vody. Pro lepší představivost a odhad je dobré na tomto místě postavit před žáky 1 litr vody a ponechat jim ho na očích po zbytek hodiny.

Potom učitel žáky konfrontuje se skutečností – první hromádka by měla správně obsahovat 10 víček, tj. 100 litrů, druhá hromádka pak 1 víčko, tj. 10 litrů. (Zdroje: http://www.pvk.cz/vse-o-vode/pitna-voda/spotreba-vody/, http://www.ovodarenstvi.cz/clanky/svetovy-den-vody.)

4) Skupinová práce s tabulkou (10 minut)

V další části hodiny je každé skupině rozdána následující tabulka, jejíž druhý sloupec žáci vyplní tak, jak si myslí, že tomu ve skutečnosti je:

	průměrné denní hodnoty (v litrech):	průměrné denní hodnoty (v Kč):
WC		
mytí rukou		
osobní hygiena, sprchování		
praní, úklid		
pití		
příprava jídla, mytí nádobí		
zalévání		
CELKEM	**100**	

Zdroj (upraveno): http://www.pvk.cz/vse-o-vode/pitna-voda/spotreba-vody/.

5) Celotřídní práce s tabulkou (20 minut)

Když mají všechny skupiny vyplněnou tabulku, vyzve učitel celou třídu, aby se nyní pokusila shodnout na jedné konečné verzi tabulky. Je dobré, když učitel zadá přesný časový limit (např. 10 minut). Potom učitel žáky konfrontuje se skutečností a ukáže jim tabulku odpovídající realitě (5 minut; upraveno a zaokrouhleno na celkový počet 100 litrů):

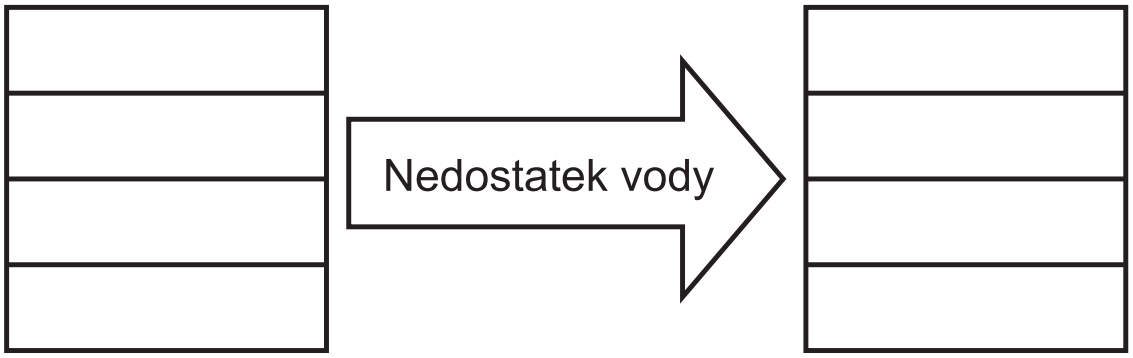
	průměrné denní hodnoty (v litrech):	průměrné denní hodnoty (v Kč):
WC	25	
mytí rukou	40	
osobní hygiena, sprchování	15	
praní, úklid	8	
pití	5	
příprava jídla, mytí nádobí	5	
zalévání	2	
CELKEM	**100**	

Na tomto místě může učitel zapojit do hodiny trochu matematiky a požádat žáky o doplnění posledního sloupce tabulky (5 minut; 1 litr odpovídá 0,085 Kč).

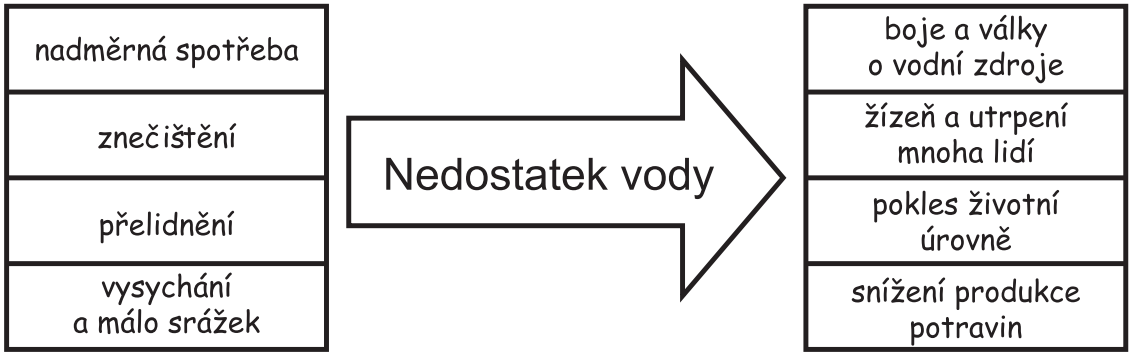
6) Práce s grafickým organizérem (5 minut)

Před závěrečnou celotřídní diskuzí žáci samostatně vyplní následující grafický organizér:

Pokus se najít příčiny a důsledky nedostatku vody:



Možné řešení:

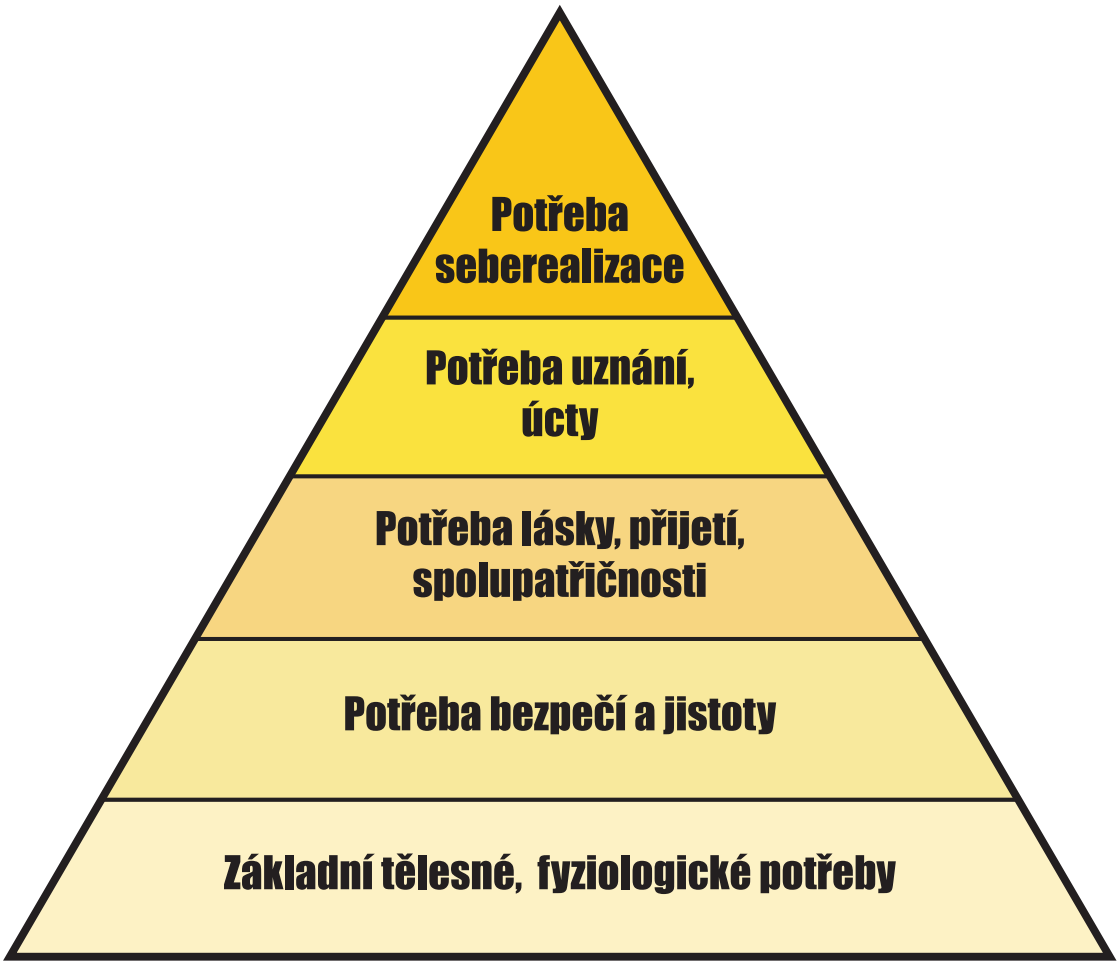


7) Diskuze + závěr hodiny (20 minut)

Na závěr proběhne celotřídní diskuze (např. v kruhu na koberci) o **příčinách a důsledcích nedostatku vody** (jako podklad k diskutování může žákům sloužit vyplněný organizér) a o tom, **jak a kde všude se dá voda ušetřit**. Učitel by měl pokládat takové otázky, které vedou žáky k dlouhým odpovědím a rozvíjí vyšší vrstvy jejich myšlení (viz Bloomova taxonomie kognitivních vzdělávacích cílů). Žáci mohou také zhodnotit práci ve skupině a v celé třídě.

Když se nebudeme těmto problémům ve škole vyhýbat, můžeme tak podle našeho názoru **přispět k psychickému zdraví našich žáků**. Nejde ale jen o uklidnění citlivých jedinců, jde také o to **umožnit žákům uspokojovat vyšší potřeby**, které se objevují, když je člověk saturován 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 dle mnohých (viz např. Frankl, 2006; Křivohlavý, 2009) podstatou lidské existence.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ



Maslowova pyramida potřeb

Zdroj: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maslowova_pyramida_pot%C5%99eb_-_barevn%C4%9B.jpg

GRV podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.

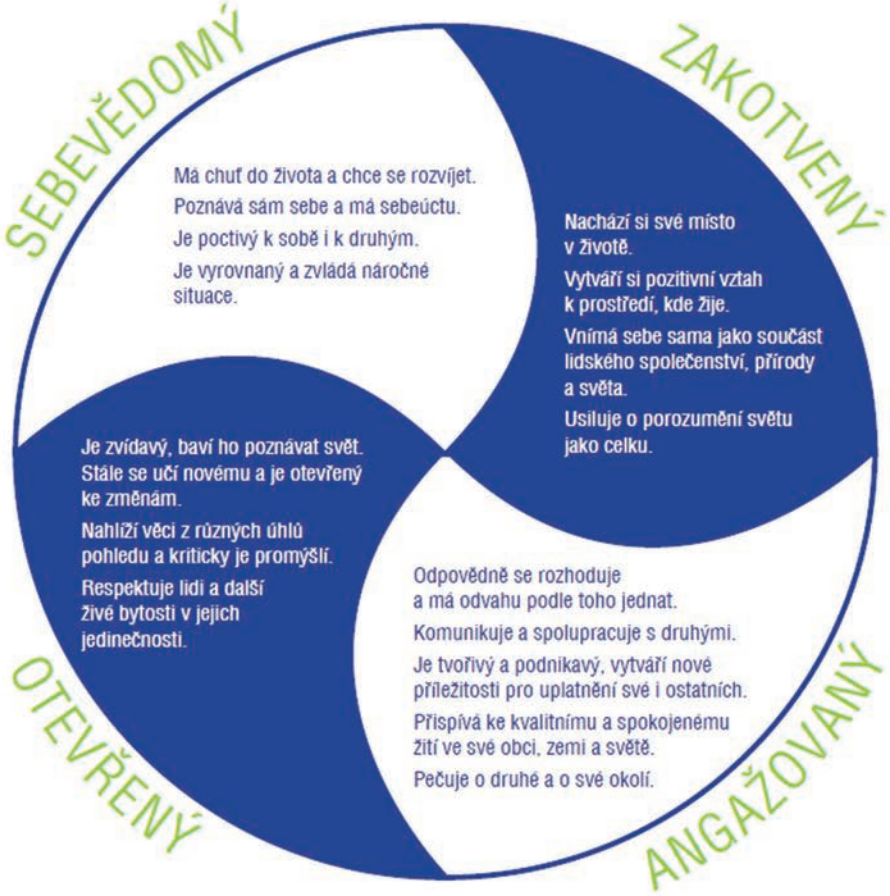
B. Další odpovědí na otázku, proč je dobré zařazovat GRV do výuky, může být odpověď zdůrazňující zájem společnosti: **Zájmem společnosti je výchova lidí, kteří budou usilovat o zajištění důstojného života pro všechny jedince na světě a přitom budou akceptovat demokratické principy.**

Pojetí občanství se mění. Je potřeba reagovat na jiné formy občanské angažovanosti, nárůst populismu v politice i médiích, vzrůstající vliv nejbohatších lidí na politická rozhodnutí, uvědomování si závislosti lidí na různých místech světa, ztrátu kulturní identity mnohých mladých Evropanů apod. Je potřeba předefinovat pojetí občanství směrem ke globální odpovědnosti (Birzea, 2000).

Tento zájem společnosti vyvolal např. iniciativu odborníků z akademického prostředí a různých nevládních organizací a platforem. Zmínění se pokusili o zformulování vize vzdělávání, která je znázorněna v níž uvedeném diagramu. Z něj je patrné, že právě globální dimenze prostupuje všemi formulovanými kompetencemi, ke kterým by, podle jejich tvůrců, mělo vzdělávání vést.

VIZE VZDĚLÁVÁNÍ PRO ČESKO

Vzdělávání má vést k tomu, aby všichni lidé ze všech míst světa měli možnost žít důstojný život podle svých představ a aby pečovali o své okolí a o Zemi. Vzdělávání v České republice má proto směřovat k výchově člověka, který je:



Vizi vzdělávání pro Česko společně vytvořili zástupci těchto organizací a oborových platforem:
Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy v Praze, Člověk v tísni, o. p. s. – program Varianty, EDUin, o. p. s., České fórum pro rozvojovou spolupráci FoRS, Glopolis, o. p. s., Informační centrum OSN v Praze, NaZemi, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Sdružení TEREZA, Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory SEVER, Zelený kruh.

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

ČESKÁ REPUBLIKA POMÁHÁ

Zdroj: http://ucimekvalitne.cz/2015/wp-content/uploads/2015/04/Vize-vzdel-pro-CR_02_web.pdf

Rozvoj postojů a hodnot v oblasti, která by se dala nazvat globální občanství, se v současnosti stává jedním z hlavních cílů vzdělávání. To potvrzuje i dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky 2020* (dostupné na: www.vzdelavani2020.cz), ve kterém jsou vzdělávacími prioritami (pro vzdělávací období 2015-2020) vzdělání pro udržitelný rozvoj a aktivní občanství.

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 mj. vyžaduje porozumění souvisejícím ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, samozřejmě klade vysoké nároky na subjekty vzdělávání (a samozřejmě i na jejich učitele). Učitelé musí (a mnozí z nich již tak učinili,) vystoupit z pozice „garanta pravdy" (Spilková, 2005) a musí se stát „pouze" facilitátory učení svých žáků, ale i učení sebe sama, což je samozřejmě mnohem náročnější.

Uvést sebe sama i své žáky do problematiky GRV může učitel různými diskusními metodami, ve kterých žáci sdílejí své názory, učí se jeden od druhého nahlížet na věci jinak, získávají nové informace a měla by vzrůstat jejich motivace o problémech přemýšlet a získávat k nim informace. Takové diskusní aktivity mohou „nastartovat" jejich přemýšlení a změny v chování v běžném neškolním životě.

Jednou z takových aktivit může být například jednoduchá hra **Bingo**. Každému žákovi rozdáme níže uvedenou tabulku. Jejich úkolem bude najít ve třídě ke každému tvrzení jednoho (případně dva) spolužáky, pro kterého je tvrzení pravdivé. Učitel žákům sdělí, že nejde tolik o nejrychlejší vyplnění tabulky, jako o to popovídat si se se spolužáky o tom, co je na hracích kartách napsáno, a zjistit jejich postoje a názory. Až bude mít první žák vyplněna jména u všech políček, vykřikne Bingo a hra končí. Učitel pak může moderovat krátkou diskusi (Jak jste se při hře cítili? Co vás překvapilo? Chceš svůj postoj nějak zdůvodnit? apod.).

Uvedené příklady může učitel samozřejmě měnit podle potřeb své třídy. Jsou určené pro starší žáky (SŠ):

Raději jím potraviny vyrobené nebo vypěstované v ČR než dovezené ze zahraničí. *	Už jsem se zúčastnil(a) nějaké protestní akce či kampaně. *
Obvykle vím, co se ve světě aktuálně děje. *	Jsem pesimista v tom, jak se svět bude dál vyvíjet. *
Jsem optimista v tom, jak se svět bude dál vyvíjet. *	Myslím si, že život je pro lidi teď mnohem lepší než před 50 lety. *
Myslím, že by se ČR měla postavit vstřícněji k uprchlíkům. *	Výchova k multikulturalismu nefunguje. *
Zastavit globální oteplování je nerealistický cíl. *	V českých školách by se měli všichni žáci učit o základech křesťanství. *
*	*

Pro žáky mladší můžeme použít například tuto tabulku:

U nás v rodině třídíme odpad. *	U nás v rodině třídíme i biologický odpad. *
Když si čistím zuby, nenechám přitom puštěný kohoutek s vodou. *	Umím uvést příklad toho, jak bychom se ve třídě mohli chovat více ohleduplně k životnímu prostředí. *
Umím uvést příklad toho, jak bych se sám/sama mohl/a chovat více ohleduplně k životnímu prostředí. *	Myslím si, že život je pro lidi teď mnohem lepší než před 50 lety. *
Uprchlíků je mi často líto. *	Jsem ochotný/ochotná vzdát se určitého výrobku (nekoupit si ho), pokud vím, že při jeho výrobě docházelo k porušování lidských práv (dětská práce, práce ve škodlivém prostředí). *
Už jsem někdy přispěl(a) na nějakou dobročinnou sbírku. *	Už jsem někdy poučil(a) někoho, že se nechová ohleduplně k životnímu prostředí. *
  *	 *

Další nápady, jak zjišťovat postoje žáků a jak se pokoušet je kvalitativně rozvíjet, nabízí projekt programu Varianty o. s. Člověk v tísni **Kvalita nebo kvantita?**, jehož jednotlivé aktivity může učitel najít na: http://www.wp.varianty.cz/aktivity.

Zkrácenou ukázku jedné z aktivit uvádíme (v neúplném znění) zde:

Není rajče jako rajče

Co aktivita zjišťuje?

Cílem aktivity je zjistit, jaké informace o kupovaném zboží bere žák v úvahu při výběru rajčat. Co ho dokáže přesvědčit ke koupi konkrétního produktu? Je schopen vzít v potaz pouze osobní výhody (cena rajčete, jeho vzhled či výživová hodnota a chuť), nebo přemýšlí i v mnohem komplexnějších souvislostech (kde bylo rajče vypěstováno, kolik vody bylo na jeho vypěstování spotřebováno a v jaké lokalitě, zda bylo geneticky či chemicky upravováno nebo kolik obalového materiálu bylo použito)?

Co potřebuji?

Fotografie produktů, záznamový arch 1 (pro každého žáka, nebo nakreslený na tabuli) a záznamový arch 2.

Jak postupovat?

- Promítněte žákům nabídku produktů nebo do dvojice rozdejte barevně vytištěnou nabídku rajčat.
- Řekněte žákům: *„Máte před sebou nabídku rajčat. Které z nich byste vložili do nákupního košíku a proč?“.* Upozorněte žáky, že si mají *„své“* rajče nejen vybrat, ale v následné diskuzi budou svou volbu i zdůvodňovat.
- V průběhu individuální práce žáků nakreslete na tabuli záznamový arch 1. Poté, co si žáci mezi rajčaty vyberou, vybídněte je, aby svou volbu postupně sdělili. Do prvního sloupce tabulky postupně vpisujte čárky symbolizující počet žáků, kteří dané rajče zvolili. Zeptejte se žáků:
    - *Víte o nějakém rajčeti, které byste zvolili raději než ta v nabídce?*
    - *Proč jsou lepší než ta v nabídce?*

Tipy na další rajčata zapisujte do řádku „jiné“.

- Prohlédněte si se žáky výsledek a začněte diskutovat postupně o jednotlivých rajčatech. Ptejte se žáků:
    - *Proč byste rajče vložili do košíku? Z jakého důvodu jste ho vybrali?*
    - *Proč byste naopak toto rajče nekoupili?*

Zapisujte všechny důvody, které žáky vedly buď k výběru, nebo odmítnutí daného rajčete. Společně diskutujte o jednotlivých kritériích nákupu (např. cena, vzhled nebo obalový materiál) a zjišťujte, proč jsou pro žáky tak důležitá.

Jak analyzovat výstupy aktivity?

- Ze záznamového archu 1 (který jste vyplnili se žáky v hodině) vypište všechna kritéria nákupu rajčat, která žáci jmenovali (cena, chuť, vzhled, místo, kde bylo rajče vypěstováno apod.) a rozřaďte je do záznamového archu 2 (viz příklad). Počet odpovídá tomu, kolikrát se tvrzení týkající se určitého kritéria ve třídě objevila.
- Záznamový arch 2 (obsahuje údaje z prvního archu rozřazené podle kritérií výběru).

Kritéria	**Počet**	**Které z uvedených důvodů žáků patří k určitému kritériu?**
Vzhled zboží, značka a chuť.		
Cena zboží.		
Kvalita produktu, výživová hodnota.		
Dopad na životní prostředí (doprava, pesticidy, obalový materiál, místo, kde produkt nakoupím).		
Způsob produkce (místní pěstitel, samopěstitelství, produkt intenzivního zemědělství).		
Jiné.		

- Poté, co tabulku vyplníte, můžete snadno vyhodnotit, které kritérium žáci ve vaší třídě preferují a proč.
- Existuje předpoklad, že žáci v úvodním zjišťování zvolí spíše argumenty (oblasti), které se týkají jich samotných – jejich potřeb (levné, cenově přístupné, dobře vypadající a výživné zboží), teprve později začnou přemýšlet více „globálně" (zboží, které tolik nezatěžuje životní prostředí – doprava na vzdálená místa, několik obalů apod.).

Fotografie

Zdroj aktivity: http://www.wp.varianty.cz/aktivity/2

C. Dalším důvodem, proč je potřeba GRV do výuky zařazovat, je, že **GRV je požadováno českými kurikulárními dokumenty.**

Témata a principy GRV jsou začleněna do většiny vzdělávacích oblastí RVP ZV – na 1. stupni zvl. ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, na 2. stupni ZŠ ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost (výchova k občanství), Člověk a příroda (přírodopis a zeměpis), ale na obou stupních škol i v českém a cizích jazycích, výchovných oblastech apod. Z velké části se témata překrývají s průřezovými tématy (zejm. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Environmentální výchova, Multikulturní výchova a Výchova demokratického občana). (viz Zpráva ČŠI 2016: http://www.csicr.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/flipviewerxpress.html)

Na webových stránkách Charity ČR si lze stáhnout náměty na realizaci GRV ve výuce na 2. stupni ZŠ, a to v
dějepisu: http://svet.charita.cz/res/archive/033/003899.pdf?seek=1418829266,
zeměpisu: http://svet.charita.cz/res/archive/026/003019.pdf?seek=1392828453,
matematice: http://svet.charita.cz/res/archive/040/004590.pdf?seek=1435044394.

Z výše uvedeného důvodu může učitel používat při plánování GRV materiál ***Doporučené očekávané výstupy. Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách.*** V tomto dokumentu je uvedena nabídka výstupů (doporučených očekávaných výstupů), kterých by měl žák dosáhnout. Právě formulování konkrétních výstupů (v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání u průřezových témat nejsou uvedeny) může pomoci učiteli uvědomit si, k jakým výstupům by mohly/měly jednotlivé lekce/aktivity směřovat. Materiál je mimo jiné dostupný na webových stránkách: http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=28981&view=3951 Doporučujeme pracovat především s vymezením doporučených očekávaných výstupů k průřezovému tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech – s. 33–42).

Pro orientaci v obsahu průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a pro náměty k výuce může učitel využít další rozpracování doporučených očekávaných výstupů této vzdělávací oblasti do námětů ve výuce formou nástinu otázek a aktivit, kterými se učitel může ve výuce zabývat: http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4005

Uvádíme zde ukázku z tohoto materiálu:

Žijeme ve společném světě

Tematický okruh vede žáky k uvědomění si skutečnosti, že všichni jsme obyvatelé jednoho společného světa a všichni máme svůj díl zodpovědnosti za jeho současný stav a další vývoj. Žáci jsou proto směrováni k vyjádření vlastních hodnot a postojů. Těžištěm tohoto okruhu je vlastní iniciativa, vyhledávání možností, jak přispět ke zlepšení situace v nejbližším okolí, a tím případně napomoci i k řešení problémů, jež mají globální přesah.

Vybraná témata a náměty na činnosti

Klimatické změny

Jak můžeš přispět k ochraně životního prostředí ve svém okolí a pomoci předejít negativním proměnám přírody? Co bys odpověděl/a tomu, kdo říká, že ho to nezajímá? Co bys navrhl/a změnit ve vaší domácnosti a ve vaší škole? Proč se v ČR zmenšuje plocha úrodné půdy pro pěstování plodin? Má nějakou odpovědnost za to, že se kácí deštné pralesy, bohatý svět? Proč? Mohla by nějaká školní nebo jiná akce ve vaší obci upozornit na podobné problémy a přispět k jejich řešení? Co byste mohli společně uskutečnit?

Nákupní zvyklosti

Zamyslete se nad tím, co můžete pozitivně či negativně ovlivnit, pokud si koupíte např. čerstvé jahody dovezené ze Španělska. Co všechno byste měli při výběru různého zboží (nejen potravin) zvažovat, pokud se chcete chovat šetrně k životnímu prostředí? Je důležité zabývat se tím, do čeho je zboží zabaleno? Proč? Co můžeme způsobit tím, když při výběru zboží podléháme reklamám? Čím a proč se nechávají lidé ovlivňovat při nákupech např. v období Vánoc? Co je výsledkem ze strany prodejců a ze strany zákazníků? Mohou mít naše nákupní zvyklosti nějaký vliv na využívání dětské práce nebo chudobu ve světě? Jak můžeme obchodníky ovlivnit v tom, jaké zboží budou prodávat?

Doporučené očekávané výstupy (1. stupeň)

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

Zdroj: http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=69045&view=4005

Objevujeme svět

Tematický okruh poskytuje žákovi prostor pro prozkoumání a objevení globálního rozměru současných jevů a procesů skrze jeho konkrétní zkušenosti a znalosti místního okolí. Globální problémy jsou propojovány s každodenním životem žáků i s událostmi ve světě. Žáci se zamýšlejí nad jejich dopady na různé části světa a oblasti života společnosti. Na základě vlastních zkušeností a osobního poznání je žák veden ke schopnosti si některé jevy a procesy zobecnit.

Vybraná témata a náměty na činnosti

Globalizace a světový obchod

Budete-li cestovat do jiné země, co čekáte, že tam bude jiné? Co naopak předpokládáte, že vám bude známé? Čím si to vysvětlujete? Co vám osobně přináší to, že je svět propojený? V čem může být propojenost světa nevýhodná? Zamyslete se i nad životy lidí v jiných částech světa. Je globalizace pro každého stejně „dobrá" nebo „špatná"? Napadnou vás konkrétní příklady, kdy může být přínos globalizace vnímán rozdílně? Kde a v jakých obchodech dříve nakupovali vaši prarodiče a kde nakupujete vy dnes? V čem je to jiné a proč? Jak do tradic a zvyků zasahuje světový obchod? Jak nadnárodní společnosti zasahují do vašeho života? Čím se necháte vy nebo vaši rodiče ovlivnit? Jaký vliv mají nadnárodní společnosti na vzhled a život vaší obce? Jak souvisí světový obchod například s úbytkem deštných pralesů? Jaké další proměny v současném světě jsou spojeny se světovým obchodem?

Problémy dnešního světa

Zjistěte, s jakými problémy se potýká vaše obec. Mohou se tyto problémy týkat i jiných obcí a proč? Jsou nějak spojeny s tím, co se děje i jinde ve světě? Jakým způsobem se je snaží řešit vaši radní? Kdo další by se mohl na jejich řešení podílet a jak?

Doporučené očekávané výstupy (2. stupeň)

Žák:

- na konkrétním příkladu vysvětlí, jakým způsobem ovlivňuje globalizace život lidské společnosti
- porovná život svých vrstevníků žijících v různých místech Evropy a světa a v různém sociokulturním prostředí
- objasní vliv prostředí na kulturní, společenské a ekonomické odlišnosti ve světě
- vysvětlí, jakým způsobem vzájemné působení místních a mimoevropských vlivů utváří současnou Evropu a svět
- na příkladech ilustruje nerovnost ve světě v oblasti ekonomické i sociální
- vysvětlí příčiny nerovnosti ve světě a její další dopady na rozvoj v oblasti sociální, ekonomické, politické, environmentální i kulturní
- vyhledá ve svém okolí problém, který má globální přesah, analyzuje jeho příčiny a odvodí důsledky, navrhne jeho řešení, zváží výhody a nevýhody řešení
- analyzuje možnosti řešení globálních problémů prostřednictvím institucí, organizací, významných dohod, rozhodnutí a dokumentů
- rozpozná vliv přírodních, ekonomických a sociálních podmínek na životní styl lidí v různých částech Evropy a světa

Zdroj: http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=69042&view=4005

II. Jaká jsou věková specifika pro GRV různě starých žáků?

Je zřejmé, že učitel musí cíle GRV konkretizovat a uzpůsobovat vzhledem k vývojovým předpokladům žáků, se kterými pracuje. Následující charakteristiky vývojových fází dítěte vychází z publikace J. Staré (2015), jsou však doplněny a aktualizovány.

A. Dítě ve věku 3–6 let

je v období tzv. **konkrétního předoperačního myšlení**. Je pro něj typické **názorné myšlení** – nepřemýšlí tedy prostřednictvím logických operací, ale myšlenek, které jsou opřeny o názorné (obvykle vizuální) představy (co dítě dřív vidělo). Myšlení je vázáno na činnost dítěte, bývá často **egocentrické**, tedy jedinec má tendenci posuzovat věci a jevy ze svého pohledu (*Prší, protože si čteme a nejsme venku.*), **antropomorfické**, tzn., že má tendenci věci „polidšťovat" (*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 (viz 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.

Kromě získávání těchto zkušeností jde v tomto věku ještě o něco jiného. Zvláště prostřednictvím pohádek, které tvoří podstatnou součást života takto starých dětí, se dětem 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 vciťuje 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 v dobro.**

B. Dítě mladšího školního věku (6–11 let)

je sice většinou již schopno **operačního myšlení**, ale jevy, které jsou jím zprostředkovány, chápou děti **subjektivně**, asi jako literární vyprávění. Nedochází tedy u nich většinou k pochopení historicko-časových souvislostí mezi vyučovanými 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 takto starých dětí náročnější charakter.

Můžeme využít přirozené potřeby dětí tohoto věku být **aktivní** a **spolupracovat**. Dále děti tohoto věku přirozeně touží **poznávat okolní svět**, prožívat **radost ze získávání dovedností**. U takto starých dětí snadno vzniká zájem o něco nového, na čem si ověřují svou kompetenci (Čáp, Mareš, 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 je rozdíl od období předškolního, ale i od období následujícího dospívání, kdy fantazie a snění mají výraznější úlohu (Čáp, Mareš, 2007, s. 231).

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.) a hlavně vzhledem k potřebám současných dětí (viz výše), není možné důsledně uplatňovat pro výuku prvouky a vlastivědy tradiční *domovědný princip*, kdy se děti seznamují důkladně s nejbližším okolím a život jiných kultur, ale i zemí a regionů, jim je zprostředkováván až později a často jako něco vzdáleného a cizího (blíže viz Dvořáková 2013). Naopak někteří odborníci (Brophy, Aleman, 2006) doporučují výuku reálií v tomto věku postavit hlavně na porovnávání tzv. ***kulturních univerzálií*** (způsob bydlení, stravování apod.) buď v rámci historického vývoje, nebo v rámci různých kultur.

Ukázka zprostředkování kulturních univerzálií:

Alex žije ve Francii

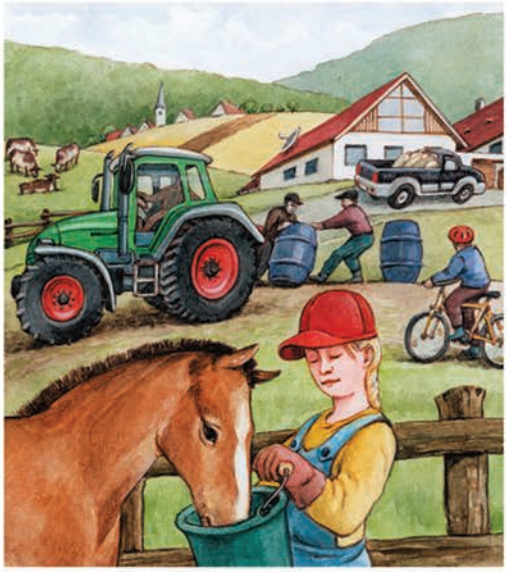
Salut! To znamená: **Ahoj!**
Jmenuji se Alex. Naše rodina žije v Bretani. To je část Francie. Leží u Atlantského oceánu. Povolání většiny lidí v našem městečku nějak souvisí s rybami nebo mořem. Na obrázcích vidíte, jak to u nás vypadá.

Nejraději jsem se strýčkem v jeho lodi na moři. Rád také jezdím na kole, hraji si na počítači nebo fandím fotbalu. Líbí se mi i ve škole.

34 Co víte o Francii? Jaká povolání mají asi lidé v městečku, kde žije Alex? Jak mohou trávit volný čas? Jaká jsou pravděpodobně obvyklá jídla tamních lidí? Proč? Jak se zřejmě asi liší život Evropana Alexe a život Fily (africká dívka z Prvouky 1)? Proč? V čem mohou být jejich životy podobné? (Salut se vyslovuje saly.)

Zdroj: DVOŘÁKOVÁ, M.; STARÁ, J.; *Prvouka 2: učebnice*. Plzeň: Fraus, © 2008, s. 34. ISBN 978-80-7238-765-6.

Způsob života



Jmenuji se Karolína. Žijeme na Šumavě. Do školy to mám daleko. Táta nebo máma mne tam vozí autem. Někdy jedu na kole. Už jsme tu také měli tolik sněhu, že jsem se do školy dostala jen na lyžích. Starší sourozenci jezdí vlakem do města. Když se vrátíme ze školy, pomáháme rodičům se starat o farmu. Umím proto nejen na koni jezdit, ale také o něj pečovat a sedlat ho. Naši pracují doma, proto jsme hodně spolu.

Jmenuji se Ondřej. Žijeme v Brně. Do školy to mám jen přes ulici. Po vyučování jsem v družině, protože táta i máma jsou v zaměstnání. Jsou lékaři. Večer, když se sejdeme, připravujeme večeři, povídáme si nebo si hraji na počítači. O víkendu táta nebo máma mívají službu v nemocnici. Když mají volno, jezdíme na výlety do přírody. Jeden rok táta pracoval až v Africe. Byli jsme tam s ním. Tehdy jsem se naučil anglicky.

Lidé žijí různým způsobem života.
To, jak se oblékají, jaké jídlo jedí, jaké hry hrají, jaké písně zpívají, jaké svátky slaví, závisí na tom, z jakého prostředí pocházejí.

Co jste se dozvěděli o Karolíně a Ondřejovi? Co se vám líbí na životě Ondřeje? A co na životě Karolíny? Co může být na jejich životě obtížné? Na co byste se jich ještě chtěli zeptat? Jak se jejich život liší od života Alexe? Proč? Žijí všichni Češi stejně? Co myslíte, žijí všichni Francouzi stejně jako Alex?

35

Zdroj: DVOŘÁKOVÁ, M.; STARÁ, J.; *Prvouka 2: učebnice*. Plzeň: Fraus, © 2008, s. 35. ISBN 978-80-7238-765-6.

Dítě na 1. stupni základních škol tak může získat povědomí o mnoha pro GRV klíčových oblastech – o vlivech globalizace a jejich pozitivech a negativech, o situacích lidí žijících v odlišných životních podmínkách a některých příčinách a důsledcích těchto podmínek, o rozdílech v ekonomické a sociální situaci lidí na světě a jejich příčinách a důsledcích, o propojenosti různých oblastí světa. Myšlení tohoto věku je někdy označované jako **povšechné, holistické**. Nemůžeme si tedy dělat iluzi, že je možné takto staré dítě vybavit dostatečným množstvím strukturovaných faktů, 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 stále většinou **konkrétní** (Piaget a 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, kdy 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 tohoto věku má také přirozenou **potřebu získat úspěch a uznání za výkon**. Je 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**, např. přijmout zodpovědnost za sebe a svět, ve kterém žiji, 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.

C. Období staršího školního věku (11–15 let)

je období tzv. prepuberty a nástupu puberty (Čáp, Mareš, 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 k přechodu do etapy tzv. **formálních operací** k **abstraktnímu myšlení** (Piaget a Inhelderová, 2010). 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 naučit se vymezit problém, analyzovat ho, využívat nástrojů demokracie při podílení se na veřejném životě, myslet systémově, hledat souvislosti apod.

Jak uvádějí Čáp a Mareš (s. 235–236), značná část mladistvých nevyužívá svých intelektových předpokladů vzhledem k nedostatečné motivaci a k množství nezvládnutých 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.

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 komunikativní dovednosti, uspokojovat jejich sociální potřeby, získávat sociální zkušenosti. Dále se ukazuje, jak důležité je zvláště v tomto věku socioemoční učení. V GRV je mnoho příležitostí, jak se mohou žáci učit vyjadřovat své pocity, reagovat na vyjádřené city a pocity druhých, učit se je transformovat do projevů akceptovatelných různými subjekty, učit se 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 postkonvenční (autonomní, principiální) morálky. 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.

Vývoj všech prepubescentů ale není stejný. Mnoho jedinců nerozvíjí intelekt ani morálku tak, jak bylo výše uvedeno. Mimo jiné je důvodem také podlehnutí tlaku prostředí, zejména tlaku vrstevníků. Učitel se tak setkává v tomto věku 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 svou výuku podle nich přizpůsobovat.

Ukázka zprostředkování tématu Dělení světového bohatství (hodnota spravedlnosti)

Použité pomůcky: slepá mapa světa do skupin

Žetony (kartičky s nápisy):

Afrika (3×)
Asie (15×)
Evropa (3×)
Severní Amerika (1×)
Jižní Amerika (2×)

Narodil(a) jsem se v Asii. (15×)
Narodil(a) jsem se v Evropě. (3×)
Narodil(a) jsem se v Severní Americe. (1×)
Narodil(a) jsem se v Jižní Americe. (2×)

Minimálně 18 + 18 větších a 1 menší bonbonů

Čokoláda rozdělená na 24 větších a 1 menší dílků

Scénář aktivity:

Žáci se rozdělí do skupin a každá dostane slepou mapu světa. Do ní žáci doplní názvy kontinentů. Každá skupina dostane 24 žetonů. Ty představují lidskou populaci (1 žeton = přibližně 52 milionů lidí). Žáci žetony rozmístí na mapě podle toho, jak odhadují, kolik na nich žije lidí. Své odhady pak porovnají se skutečností:

Afrika: 3 žetony
Asie: 15 žetonů
Austrálie a Oceánie: 0 žetonů
Evropa: 3 žetony
Severní Amerika: 1 žeton
Jižní Amerika: 2 žetony

Potom učitel žákům rozdá bonbony, které představují světové bohatství (peněžní hodnota všech vytěžených surovin a veškerého zboží vyprodukovaných za rok). Žáci bonbony rozmístí na mapě podle toho, jak odhadují, kolik bohatství se na nich spotřebuje. Své odhady pak porovnají se skutečností:

Afrika: 1 malý bonbon
Asie: 6 bonbonů
Austrálie a Oceánie: 0 bonbonů
Evropa: 9 bonbonů
Severní Amerika: 8 bonbonů
Jižní Amerika: 1 bonbon

Nakonec následuje diskuze, ve které žáci mluví o poměru žetonů a bonbonů.

Pokračovací aktivita:

V této aktivitě žáci ještě hlouběji prožijí rozpor, který objevili v předchozí činnosti (zprostředkované citové zaujetí). Učitel rozdá kartičky s větou „Narodil(a) jsem se…“, do kterých žáci doplňují místa podle pokynů učitele. Při 24 žácích jsou počty následující (při jiném počtu je nutné, aby poměr zůstal zachován):

15× Narodil(a) jsem se v Asii.
3× Narodil(a) jsem se v Evropě.
1× Narodil(a) jsem se v Severní Americe.
2× Narodil(a) jsem se v Jižní Americe.

Potom se žáci rozdělí do skupin podle místa narození a učitel jim rozdá kousky čokolády:

Afrika (3 žáci): 1 malý kousek
Asie (15 žáků): 6 větších kousků
Evropa (3 žáci): 9 větších kousků
Severní Amerika (1 žák): 8 větších kousků
Jižní Amerika (cca 2 žáci): 1 větší kousek

Žáci potom spontánně vyjadřují své pocity nespravedlnosti.

Žáci diskutují a hovoří o tom, jak byly kousky čokolády rozděleny a jak spravedlivé je rozdělení světového bohatství. Nakonec učitel rozdá čokoládu i těm žákům, na které se nedostalo.

(Aktivita byla upravena dle Bigelow a Peterson, 2002.)

III. Základní východiska pro plánování výuky a výuku GRV

A. „Velké“ myšlenky jako možné vodítko pro konstruování učiva GRV

Při hledání pojetí GRV se nám jeví jako inspirativní hledat v rámci této oblasti tzv. „velké myšlenky“ (viz např. Harlen, 2010; Stará, Krčmářová, 2014). Uvnitř sledovaného tématu to mohou být např. myšlenky: Děti žijící velmi daleko od nás mají s námi mnoho společného. Způsob života je ovlivněn podmínkami, ve kterých žijeme/jaké plodiny se v místě pěstují, jaká zaměstnání jsou v místě k dispozici, jaké prostředky má rodina k dispozici apod. I život v relativně skromných podmínkách může být kvalitní. Mnohé děti na světě i v ČR žijí v mnohem skromnějších podmínkách než já.

Na podporu koncipování učiva „okolo“ velkých myšlenek uvádějí Brophy, Alemanová a Halvorsenová (2013), že současné děti jsou vystaveny velkému množství verbálního a vizuálního zprostředkování, často ale bez potřebných souvislostí, takže je pro ně obtížné si poznatky udržet. Toto zprostředkování (ve filmech, televizi, dětských knihách a jiných médiích) bývá často velmi zkreslené a různě pokřivené. To vše ztěžuje dětské pokusy vyznat se v tom, co je reálné a co ne (realita x fikce) nebo co je trvalé a co dočasné. V této složité situaci zmínění odborníci navrhují jako řešení komplexně pojatou výuku, která směřuje k rozvoji uceleného (propojeného) porozumění důležitým tématům. Tvrdí, že je proto potřeba plánovat výuku na základě dobře vybraných „velkých myšlenek“.

Český učitel, který je přesvědčen o důležitosti GRV, by podle nás mohl sám začít přemýšlením o tom, jaké myšlenky v rámci GRV by chtěl dětem zprostředkovat. Nutné je podotknout, že nejde o to předávat žákům postoje, ale umožnit jim přemýšlení o zásadních skutečnostech, na kterých je učivo postaveno.

B. Kulturní univerzálie jako další možný základ GRV

Brophy, Allemanová a Halvorsenová (2013) se domnívají, že základem učení o společnosti zvláště v primární škole mají být tzv. **kulturní univerzálie** (s. 139), někdy nazývány také jako sociální univerzálie nebo základní kategorie lidské sociální zkušenosti, definované jako domény lidské zkušenosti, které existují ve všech lidských kulturách, v minulosti i přítomnosti. Ač jsou všem kulturám společné, jejich projevy se mohou v různých kulturách (ale i v rámci jedné kultury) výrazně lišit. (viz také Brophy, Alleman, 2006, s. 5; Dvořáková 2012, s. 30). Americký antropolog George Peter Murdock se ve své eseji *The Common Denominator of Cultures* pokusil vymezit kulturní univerzálie společné všem kulturám, např. uvádí dávání darů, pozorování počasí, pravidla dědění, zdobení těla, žertování, bydlení aj. (Němcová, 2016; Murdock, 1945).

Brophy, Allemanová a Halvorsenová (2013) argumentují, že při zabývání se kulturními univerzáliemi, jako fenomény integrujícími poznání ze sociální geografie, historie, sociologie, politologie, ekonomie, aj., získávají žáci poznatkovou základnu pro fundamentální porozumění životu ve společnosti, protože kulturní univerzálie odrážejí každodenní život a jsou tak přirozeným začátkem rozvoje počátečního sociálního porozumění.

Brophy, Allemanová a Halvorsenová (2013) tvrdí, že pokud děti nepochopí, že dění ve společnosti má své příčiny a následky a chování lidí a společnosti je motivováno různými potřebami, nemohou rozumět tomu, co se kolem nich děje. Pokud se výuka zaměřuje na analýzu příčin a následků určitých jevů a motivace různých aktérů pro určité chování, děti jsou pak schopnější rozumět jevům, které jim připadaly tajemné, mysteriózní, „divné“. Získají také intelektuální nástroje, jak se v těchto oblastech rozvíjet.

Na základě výzkumů dětských předporozumění kulturním univerzáliím Brophy a Allemanová (2006) konstatují, že děti mají tendenci ztotožňovat se s vlastní zemí, kulturou, se známým, inklinují k „šovinismu“ (neznámé praktiky označují jako „divné“, „směšné“), při vysvětlování určitých skutečností (proč lidé bydlí v takových obydlích, proč se zabývají takovými ekonomickými aktivitami apod.) obvykle neprokazují porozumění roli klimatu a dalších omezení, která do značné míry určují život lidí v určitých oblastech. Jejich představa o jiných místech kombinuje přesné informace se stereotypy a miskoncepcemi. Děti v tomto věku mají také problémy rozumět vícevrstevné zeměpisné lokalizaci (oblast uvnitř státu, regionu, národa, státu, zemské polokoule apod.). Brophy, Allemanová a Halvorsenová (2013) vyvozují, že je důležité pomoci dětem vciťovat se do jiných kultur, učit je vnímat jejich situaci v kontextu místa a vidět jejich aktivity jako přirozené a citlivé adaptace na kontextuální podmínky, ve kterých žijí. Uvádějí, že v procesu vzdělávání se může vnímání jiných kultur výrazně měnit, může se stát více diferencovaným a objektivním (děti např. už v rámci 1. stupně ZŠ jsou schopny oceňovat pozitiva i negativa života v různých kulturách).

Výzkumy Brophyho, Allemanové a Halvorsenové ukázaly, že děti, které jsou vedeny k vysvětlování příčin a následků kulturních specifik, odpovídají na zadané otázky více sofistikovaně. Jako důležité považují zmínění odborníci předkládat informace o jiných kulturách co nejkomplexněji a nesoustředit se na exotičnost (Brophy, Alleman, Halvorsen, 2013, s. 141).

Výše uvedené výzkumy dále ukázaly, že znalosti, které děti akumulují prostřednictvím každodenní zkušenosti, jsou většinou tacitní, omezené v šíři, slabě propojené a často zkreslené naivními myšlenkami či jednoznačnými miskoncepcemi. Jsou zaměřeny na snáze pozorované formy a funkce objektů a akcí souvisejících s kulturními univerzáliemi, bez proniknutí do porozumění méně zřejmým vztahům a porozuměním příčinám a následkům těchto jevů. Tato zjištění Brophy a Allemanová (2006) nepovažují za překvapivá, protože většina dětských zkušeností s kulturními univerzáliemi je podle nich primárně neformální a neobsahuje podporovaný diskurz uspořádaný podle klíčových myšlenek. Domníváme se, že i v českém prostředí je potřeba zabývat se kulturními univerziáliemi systematicky a umožnit tak žákům rozkrýt a pochopit vztahy, příčiny, následky a kontextové souvislosti studovaných jevů.

C. Zjišťování prekonceptů žáků a práce s nimi

Podle dnes všeobecně přijímané teorie pedagogického konstruktivismu má žák (jakéhokoli 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 poznání v oblasti daného oboru. 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 atp. (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 apod. 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 např. ze strategií tvorby poznámek či značek do textu (např. v programu RWCT používaná metoda INSERT), formulováním otázek, párového či skupinového sdílení, badatelských činností apod.

Pro dokreslení tematiky stručně charakterizujeme dva možné způsoby (techniky) diagnostiky žákovských prekoncepcí vztahující se ke globálnímu rozvojovému 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 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 např. 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, 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 vtahují 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 různýho 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 prekoncepcí 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 prekoncepcí 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 nevýhodu 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 potravinami – již 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 potravinami" – 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 jako takovou v globálním smyslu). Technika myšlenkového 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.

D. Grafické organizátory jako podpora uvědomování si vztahů mezi jevy

Pro vedení žáků k uvědomování si vztahů a souvislostí GRV je vhodné využívat různých schémat, grafů, organizátorů postupu, které žákům patřičné vztahy pomáhají odkrýt a uvědomit si. Níže uvádíme tipy na vhodné grafické organizátory postupu doplněné o ukázky jejich využití.

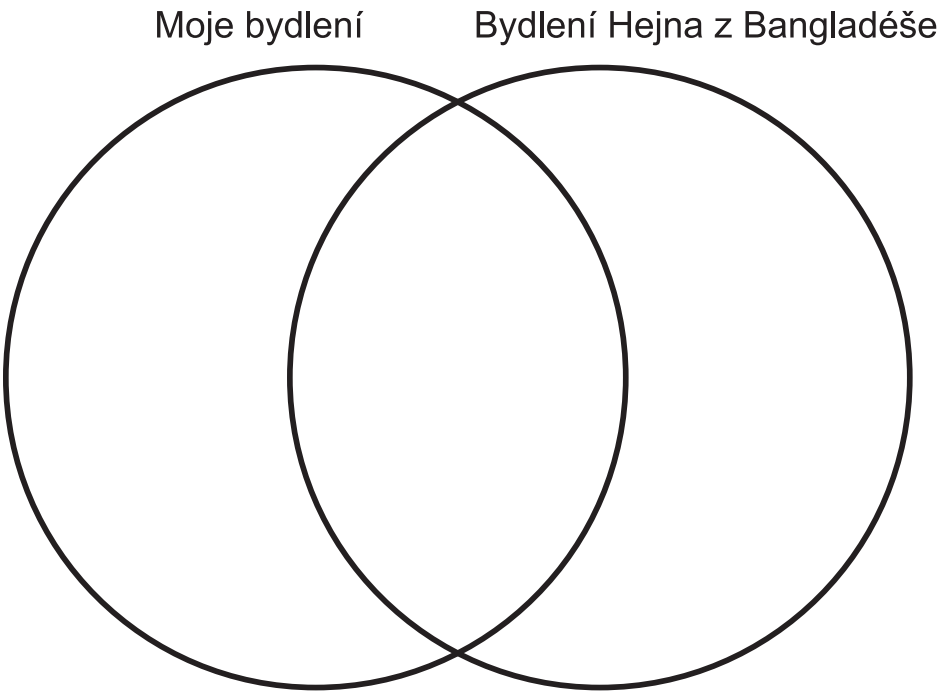
Porovnávání

Pro porovnávání různých vlastností, parametrů a jevů lze využít tzv. Vennovy diagramy. Žáci do patřičných částí kruhů vpisují, co mají 2 (nebo více) různých jevů společného a co je pro ně specifické. Pro rozvoj hlubší analýzy je pak dobré, když učitel při dialogu ve třídě podporuje přemýšlení žáků poukazováním na společné prvky a rozdíly například těmito signálními slovy: liší se, je podobné, je v protikladu, nicméně, avšak, na rozdíl od, naopak, naproti tomu, kdežto…

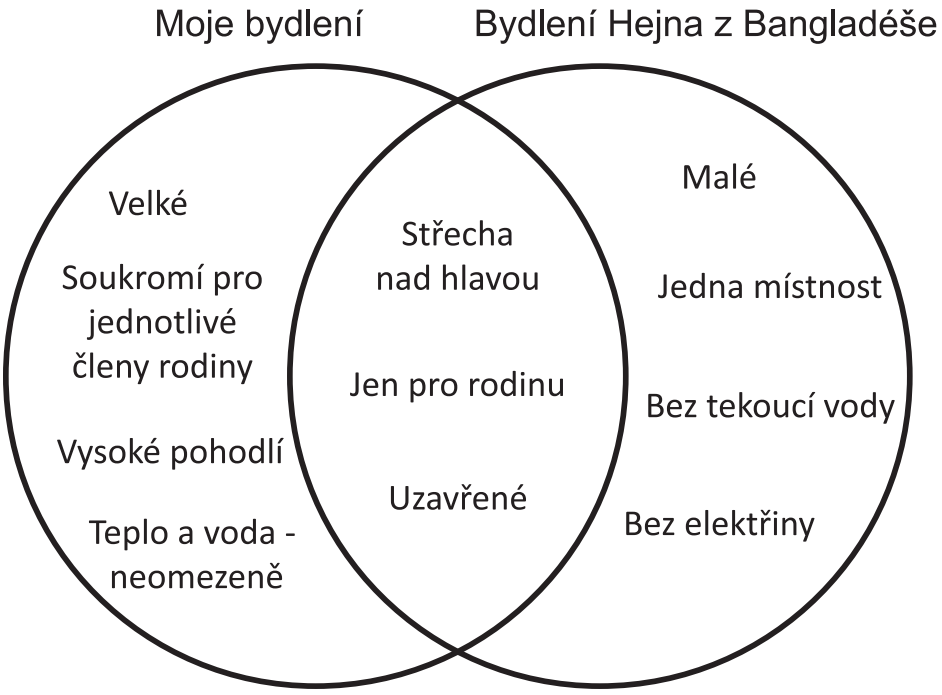
Příklad úlohy:

Zdroj: https://pixabay.com/en/poverty-slum-shanty-town-shanty-216527/

Porovnej způsob svého bydlení a bydlení Henja z Bangladéše (na obrázku):



Možné řešení:



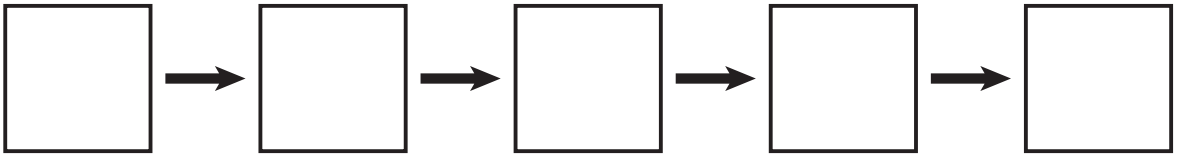
Příčina – následek

Jako zásadní pro výuku GRV se jeví vedení žáků k uvědomování si příčin a následků různého chování, jednání, jevů. Podpořit rozvíjení této kompetence mohou např. grafické organizátory, které poukazují na vztahy mezi jednotlivými skutečnostmi.

Příklad úlohy:

Doplň následující události, které z první události pravděpodobně vyplývají, a doplň je v logickém pořadí:

Dva roky za sebou byla velmi malá úroda – Až děti vyrostou, těžko si budou hledat práci – Děti nemohou navštěvovat školu – Děti nebudou umět číst – Rodina musela omezit své výdaje



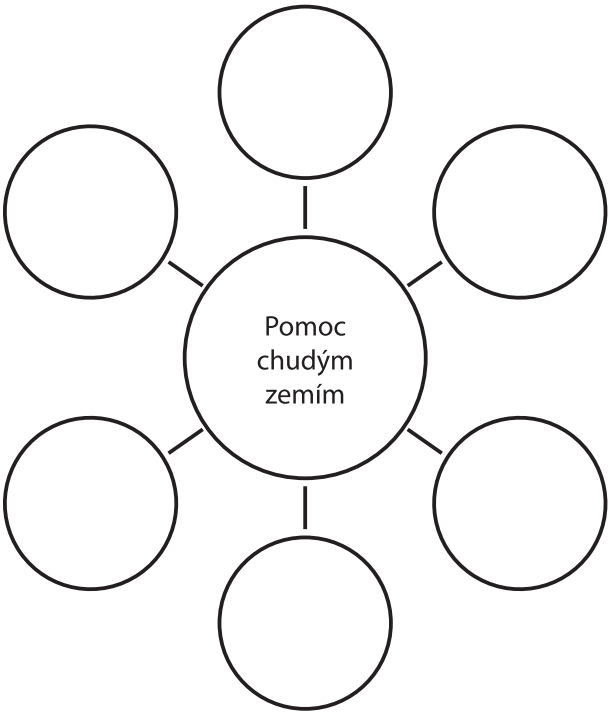
Řešení:
Dva roky za sebou byla velmi malá úroda → Rodina musela omezit své výdaje → Děti nemohou navštěvovat školu → Děti nebudou umět číst → Až děti vyrostou, těžko si budou hledat práci

Popis

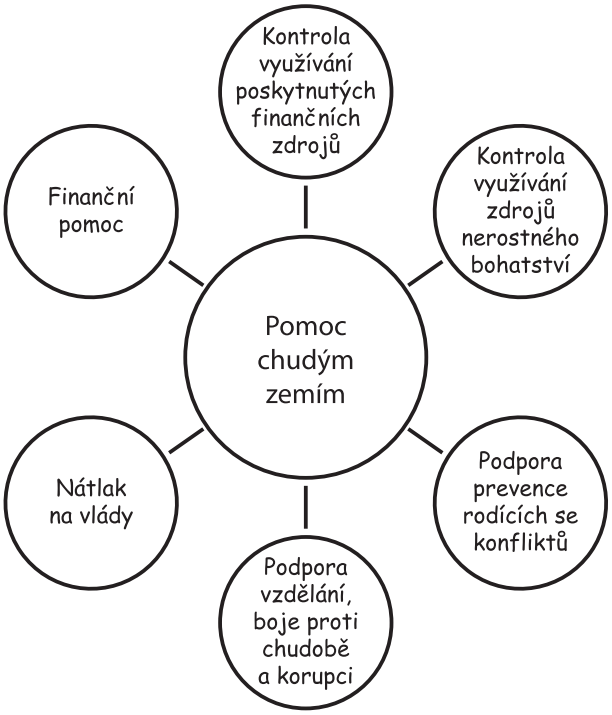
Pro uvědomění si problému v jeho komplexnosti jsou dobré různé techniky, kdy žáci vypisují všechny vlastnosti, možná řešení, principy daného problému či jevu. Vhodné je, aby své výpisky organizovali do dané struktury. Samozřejmě se nabízí (nemusí to tak být vždy), aby při řešení úlohy tohoto typu pracovali ve skupině a obohacovali se tak o své znalosti, dovednosti, nápady a diskutovali je. Do tohoto grafu je možné zapisovat také výsledky třídního/skupinového brainstormingu.

Příklad úlohy (9. ročník ZŠ):

Co se ti vybaví, když se řekne „Pomoc chudým zemím"? Vyplňte se spolužáky ve skupině následující graf:



Možné řešení:

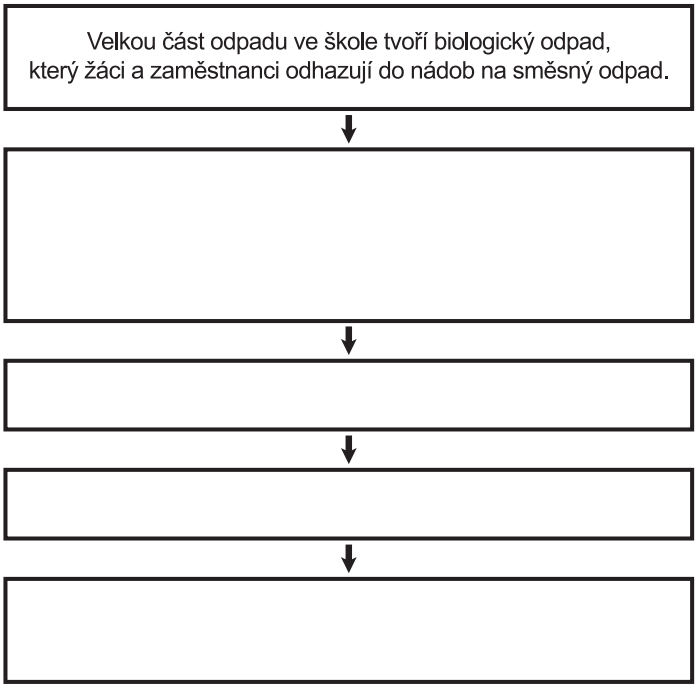


Problém – řešení

Pro řešení problémů je důležité problém identifikovat, analyzovat, diskutovat různé možnosti řešení, dohodnout se a přijmout jeden postup řešení, rozdělit si úkoly, splnit je, zhodnotit splnění úkolů a dosažení výsledků, oslavit úspěch a poučit se z procesu řešení pro příště. Grafické organizátory pomohou žákům plánovat, uvědomit si, co je potřeba udělat, a co již bylo uděláno.

Příklad úlohy:

Doplňte se spolužáky následující graf:



Možné řešení:

Velkou část odpadu ve škole tvoří biologický odpad, který žáci a zaměstnanci odhazují do nádob na směsný odpad.

↓

Naše třída navrhne systém opatření a přednese na školním parlamentu (osvěta, zajistit informovanost, sehnat prostředky a zbudovat kompost, zajistit nádoby na biologický odpad, vymyslet a zajistit odnášení odpadu na kompost, odborné starání se o kompost...)

↓

Návrh bude (po případných úpravách) schválen.

↓

Žáci naší třídy si rozdělí úkoly tak, aby mohl být návrh realizován.

↓

Na školní zahradě bude vybudován kompost. Žáci a pracovníci školy budou třídit biologický odpad a dávat jej na kompost.

Váhy

V rámci GRV se setkáváme s problémy, které jsou kontroverzní a nemají jedno správné řešení. Důležité je podporovat mezi žáky diskusi, učit je nahlížet na problém z mnoha perspektiv, být ochoten připustit argumenty druhých a hledat seriózní informace. Pro objektivní analýzu problematiky je dobré klást argumenty vedle sebe a učit žáky poměřovat jejich váhu.

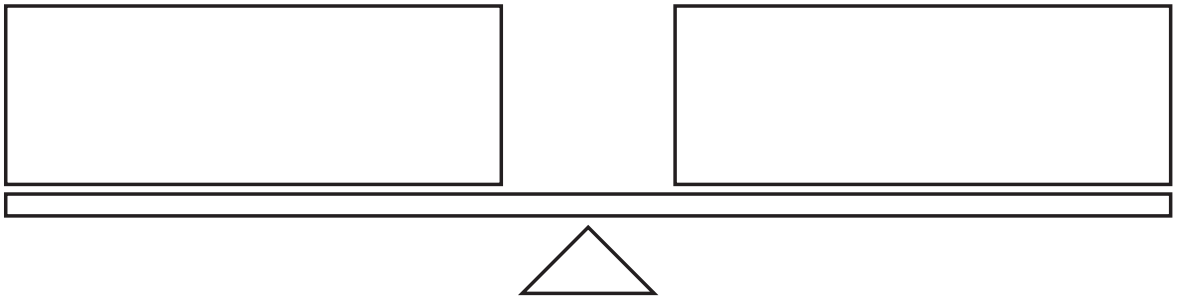
Příklad úlohy:

Enghtuji žije s rodiči v Mongolsku. Bydlí v jurtě, jíž vyrobil tatínek. Jurta má lehkou dřevěnou konstrukci, aby ji unesl kůň. Rodina cestovala z místa na místo, aby mělo jejich stádo ovcí a koz dostatek pastvy. Stádo poskytovalo rodině mléko a maso.

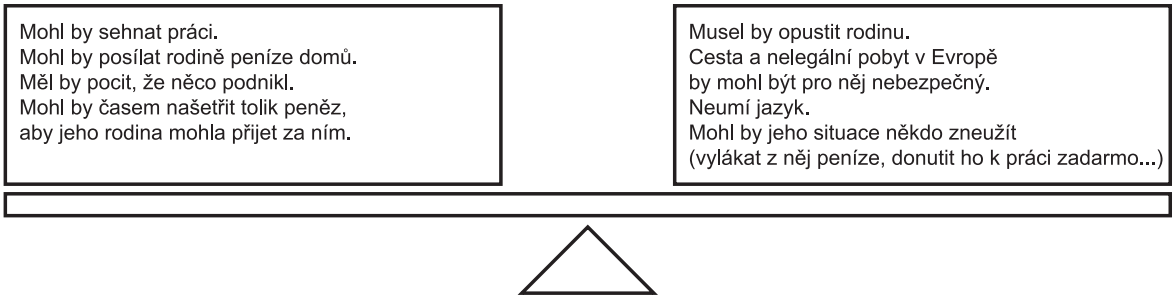
Letos ale rodina kvůli tuhé zimě přišla o všechen dobytek. Rodiče nemají práci, našetřené peníze utratí za dobytek a za nejnutnější jídlo. Tatínek přemýšlí, že by dal zbytek peněz lidem, kteří by mu zařídili cestu do Evropy a práci tam. Vydělané peníze by posílal rodině do Mongolska. Časem by snad vydělal tolik peněz, aby se mohl vrátit a koupit v Mongolsku nové stádo.

Co by se vám v životě Enghtuji líbilo? Co ne? Proč je pro rodinu dívky výhodné bydlet v jurtě? Proč nežijí lidé u nás obvykle v jurtě? Co asi obvykle jí Enghtuji?

Měl by tatínek Enghtuji emigovat do Evropy?



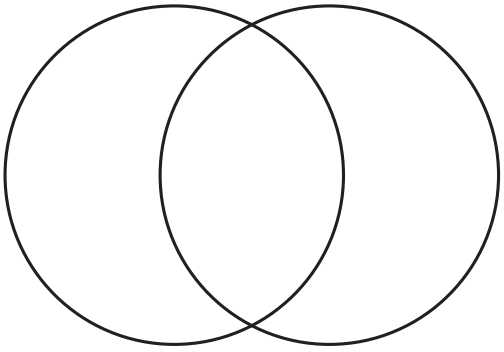
Možné řešení:



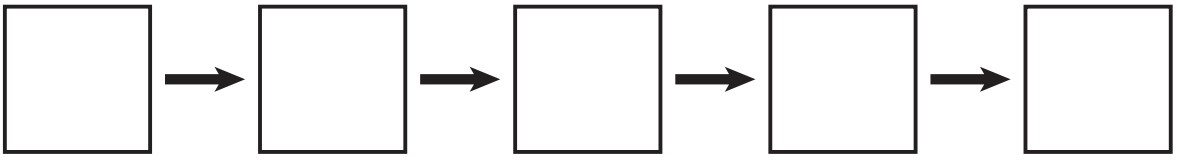
Příběh inspirovaný z učebnice Společnost 4 (Dvořáková, Stará, Strašák, 2010, str. 50).

Tipy na grafické organizátory využitelné v GRV

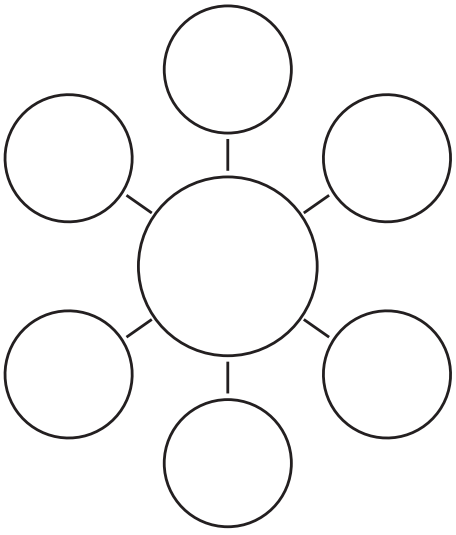
Porovnávání (Vennovy diagramy)



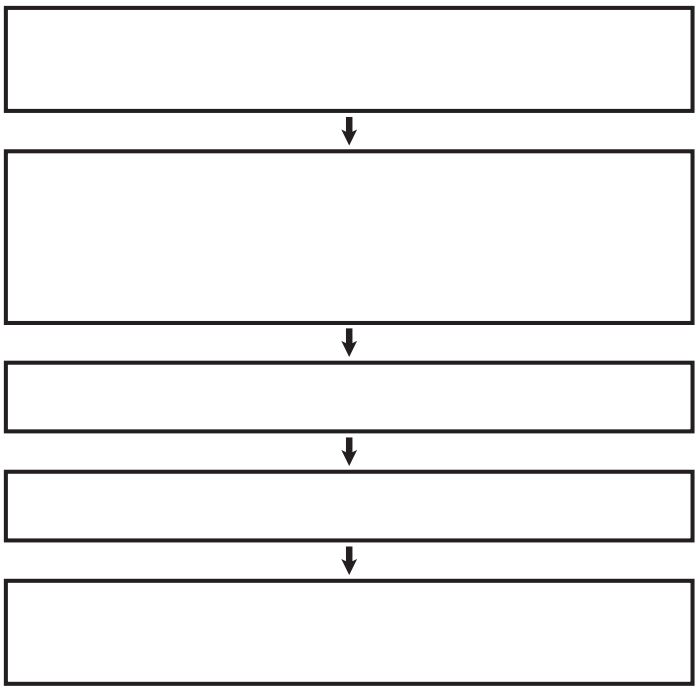
Příčina–následek:



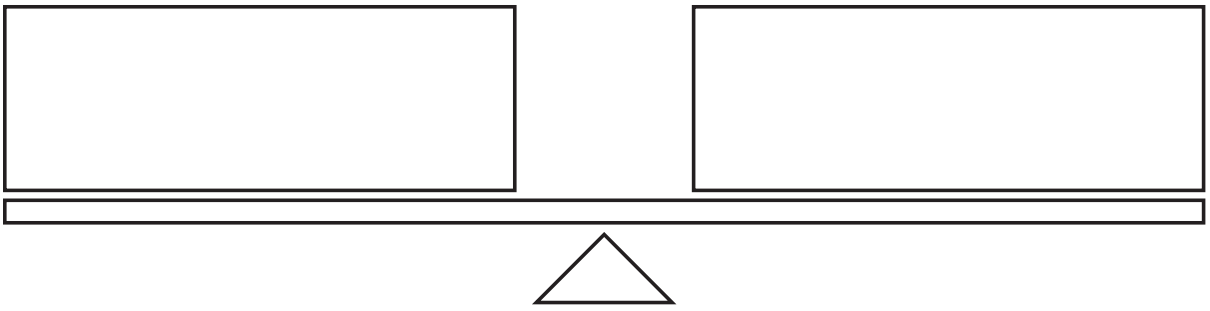
Popis:



Problém – řešení:



Váhy:



Závěrem

Ambicí příručky bylo přispět k motivaci učitelů zařazovat globální rozvojové vzdělávání v rámci povinného školního vzdělávání a poskytnout jim nápady, jak pokud možno přirozeně, efektivně a kompetentně zařazovat konkrétní učební úlohy GRV do jejich výuky.

Konkrétních zdrojů nápadů pro výuku globálního rozvojového vzdělávání existuje velké množství. Věříme, že četba této příručky podnítí učitele k průzkumu dalších zdrojů, adaptaci učebnicových materiálů a tvorbě vlastních aktivit. Doufáme, že toto aktivní hledání a nalézání inspirací pro výuku a obohacování výuky o dimenzi globálního rozvojového vzdělávání přispěje k tomu, že další generace budou lépe než naše připraveny na to přijmout odpovědnost za život všech lidských bytostí na světě a budou se více radovat z různorodosti, která nás obklopuje, z aktivního zapojování do života společnosti a hledání spravedlivých a obohacujících řešení problémů.

Poznámka: Autorka děkuje za pomoc při formálních i obsahových úpravách textu studentům Pedagogické fakulty UK v Praze – Štěpánu Ročákovi a Kateřině B. Petrové.

Seznam literatury:

BIGELOW, B.; PETERSON, B. *Rethinking Globalization: Teaching for Justice in an Unjust World.* 2012. ISBN 9780942961287.

BIRZEA, C. *Education for democratic citizenship: A lifelong learning perspective.* Strasbourg: Council for Cultural Co-operation, 2000.

BROPHY, J.; ALLEMAN J. *Children's thinking about cultural universals.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006, ix, 455 p. ISBN 08-058-4894-0.

BROPHY, J.; ALLEMAN J.; HALVORSEN A. *Powerful social studies for elementary students.* 3rd ed. Belmont, Calif.: Wadsworth Cengage Learning, 2013, xxi, 336 p. ISBN 11-118-3806-2.

CLAIRE, H.; HOLDEN, C. *The challenge of teaching controversial issues.* Sterling, VA: Trentham Books, 2007, 190 p. ISBN 18-585-6415-8.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 8073672731.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství. Orbis Scholae.* 2013, roč. 7, č. 1, s. 101 - 117. ISSN 1802-4637.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva vyučování o společnosti.* Praha, 2012. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí práce Vladimíra Spilková.

FRANKL, V. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy.* Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-085-1.

HARLEN, W. (ed). *Principles and big ideas of science education.* Gosport: AshforColourPress Ltd, 2010.

HELUS, Z.; BRAVENÁ N.; FRANCLOVÁ M. *Perspektivy učitelství.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6.

JIRÁNEK, F. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu.* Praha: Ústav pro učitelské vzdělávání na Univerzitě Karlově, 1974. Pomocné učební texty.

KOŠŤÁLOVÁ, H. *Jak byl vyvinut třífázový model učení.* Praha: Kritické listy, 2002. ISBN 1214-5823.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie moudrosti a dobrého života.* Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2362-4.

MURDOCK, G. *Common Denominator of Cultures: In The Science of Men in the World Crisis.* Ralph Linton, ed., New York: Columbia University Press, 1945.

NĚMCOVÁ K. *Kulturní univerzálie ve výuce na 1. stupni ZŠ.* Praha, 2016. Ročníková práce z didaktiky 1. stupně ZŠ. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

PASTOROVÁ M. a kol. *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011. ISBN: 978-80-87000-76-2.

PIAGET, J.; INHELDER B. *Psychologie dítěte*.
Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677985.

PIVARČ, J. *Children's Conceptions of Social Pathology Phenomena: Interpretational Framework of Selected Primary School Pupils. In Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants*. Vol. IV. Hradec Králové: QUAERE, 2014. s. 1219 - 1227. ISBN 978-80-87952-04-7.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*.
Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.

SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*.
Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

STARÁ, J. *Ukotvení a specifika globálního rozvojového vzdělávání. In: Globální rozvojové vzdělávání v přípravě budoucích učitelů*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s., 2015, s. 7-18 ISBN 978-80-87456-74-3.

STARÁ, J.; KRČMÁŘOVÁ T. *Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ: Pedagogická orientace*. 2014, 24(1): 77-110. DOI: 10.5817/pedor2014-1-77.

WEST, K. *Dobrodružství psychického vývoje: kapitoly z vývojové psychologie*.
Praha: Portál, 2002. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-684-5.

DVOŘÁKOVÁ, M.; STARÁ. *Prvouka 2: učebnice*.
Plzeň: Fraus, © 2008. ISBN 978-80-7238-765-6.

DVOŘÁKOVÁ, M.; STARÁ, J.; STRAŠÁK, Z. *Společnost 4: učebnice*.
Praha: Fraus, © 2010. ISBN 978-80-7238-944-5.

DVOŘÁKOVÁ, M.; STARÁ, J.; STRAŠÁK, Z. *Společnost 5: příručka pro učitele*.
Praha: Fraus, © 2011. ISBN 978-80-7238-975-9.

Webové stránky:

HAUSENBLAS, O.; KOŠŤÁLOVÁ, H. *Co je E - U - R*. [online] Kritické myšlení. 23. 1. 2001 [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty24_eur.

Hodnotící aktivity. [online] Jak víme, že to funguje? [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: http://www.wp.varianty.cz/aktivity.

Charita ČR ve světě [online]. [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: http://svet.charita.cz/.

Metodická podpora pro výuku témat globálního rozvojového vzdělávání (GRV) na 1. a 2. stupni základních škol. [online]. Metodický portál RVP [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=4005.

Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015 a aktualizovaná pro období 2016_2017. [online] Ministerstvo zahraničních věcí České republiky [cit. 26. 10. 2016].
Dostupné na www: http://www.mzv.cz/file/2076360/Narodni_strategie_GRV_2016_2017_MZV_MSMT_web.docx.

Pomohli jsme více než 3300 iráckých dětí s návratem do škol. [online] Člověk v tísni, 28. 6. 2016 [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: https://www.clovekvtisni.cz/cs/tiskove-zpravy/pomohli-jsme-vice-nez-3300-irackych-deti-s-navratem-do-skol.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [online] MŠMT, 2014 [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: http://www.vzdelavani2020.cz/.

Tematická zpráva: Vzdělávání v globálních a rozvojových tématech v základních a středních školách. [online] Česká školní inspekce, 2016 [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: http://www.csicr.cz/html/TZ_globalni_rozvoj_temata/flipviewerxpress.html.

Vize vzdělávání pro Česko. [online] Úspěch pro každého žáka 2016 [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: http://ucimekvalitne.cz/2015/wp-content/uploads/2015/04/Vize-vzdel-pro-CR_02_web.pdf.

Zprostředkování pitné vody v Etiopii. [online] Člověk v tísni, 14. 7. 2016 [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: https://www.clovekvtisni.cz/cs/galerie/zprostredkovani-pitne-vody-v-etiopii?src=23.

Webová videa:

Cena vody. In: Youtube [online]. 27. 9. 2011 [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: https://www.youtube.com/watch?v=kC9Sulmq-lY. Kanál uživatele Člověk v tísni.

Pitná voda. In: Youtube [online]. 2. 5. 2016 [cit. 5. 10. 2016].
Dostupné na www: https://www.youtube.com/watch?v=8VieNqpaUds. Kanál uživatele Zelený kruh.

Webové obrázky:

Raveninthefog. Wikimedia.org: [online]. 4. 10. 2016 [cit. 5. 10. 2016].
Dostupný pod licencí Creative Commons na WWW: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Maslowova_pyramida_pot%C5%99eb_-_barevn%C4%9B.jpg

vleyva. Pixabay.com: [online]. 18. 7. 2008 [cit. 5. 10. 2016].
Dostupný pod licencí Public Domain na WWW: https://pixabay.com/en/poverty-slum-shanty-town-shanty-216527/.

Název: Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
Autor: PhDr. Jana Stará Ph.D.
Návrh a zpracování obálky: Vojtěch Šimek
Jazyková korektura: Mgr. Michaela Eremiášová
Vydavatel: Národní institut pro další vzdělávání
Editor: PaedDr. Eva Vincejová, Ph.D.
Tisk: Calamarus, s.r.o.
Náklad: 220 ks
Rok vydání: 2016
1. vydání

ISBN 978-80-86956-91-6

Neprodejné!
Určené pro vzdělávací potřeby pedagogických pracovníků škol a školských zařízení.

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

VÝCHOVA K MYŠLENÍ V EVROPSKÝCH A GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH

PŘÍRUČKA PRO UČITELE ZÁKLADNÍCH ŠKOL, KTEŘÍ SE ZAJÍMAJÍ O TO PROČ A JAK ZAŘAZOVAT GLOBÁLNÍ ROZVOJOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ DO SVÉ VÝUKY.

Jana Stará

Autorka vystudovala obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a po krátké praxi učitelky na ZŠ nastoupila jako odborná asistentka na Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy. Působí více než 20 let na katedře primární pedagogiky, nyní v roli vedoucí. Učí obecnou a komparativní pedagogiku, vede semináře týkající se výchovy ke globální odpovědnosti, sociálně-humanitního vzdělávání na 1. stupni ZŠ, vede praxe studentů. Je spoluautorkou učebnic prvouky a vlastivědy nakladatelství Fraus. Zabývá se mj. výzkumem užívání učebnic učiteli.

ISBN 978-80-86956-91-6

NÁRODNÍ INSTITUT PRO DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ

www.nidv.cz