



# Výzkum potřeb pedagogů v oblasti GRV v rámci projektu

## Global Issues – Global Subjects

Výzkumná zpráva

Milan Hrubeš, Terezie Vávrová

2019



GLOBAL ISSUES  
GLOBAL SUBJECTS



CENTRUM  
OBČANSKÉHO  
VZDĚLÁVÁNÍ



## Obsah

1	Zadání.....	3
2	Metodologie kvantitativní části.....	4
2.1	Realizace dotazníkového šetření .....	4
3	Výsledky dotazníkového šetření.....	7
3.1	Výukové aktivity a materiály.....	7
3.2	Kompetence.....	12
3.3	Témata globálního rozvojového vzdělávání a předměty .....	25
4	Závěr kvantitativní části .....	30
5	Metodologie kvalitativní části .....	31
6	Vyhodnocení kvalitativní části.....	32
6.1	Význam a důležitost výuky globálního rozvojového vzdělávání.....	32
6.1.1	Jak moc je pro pedagogy výuka témat globálního rozvojového vzdělávání důležitá?.....	32
6.1.2	Jak důležité je pro pedagogy stanovovat si cíle výuky (v rámci GRV témat)?..	34
6.2	Náročnost výuky globálního rozvojového vzdělávání .....	35
6.3	Pedagogická vybavenost učitelů věnujících se globálnímu rozvojovému vzdělávání	37
6.3.1	Jaké dovednosti pedagogům nejvíce pomáhají ve výuce globálního rozvojového vzdělávání? .....	38
6.4	Ideální vzdělávací seminář o tématech globálního rozvojového vzdělávání.....	38
6.5	Ideální výukový materiál o tématech globálního rozvojového vzdělávání .....	39
6.6	Jak si pedagogové představují spolupráci s kolegy ve výuce GRV témat? A jak důležité jsou pro ně mezipředmětové vazby? .....	41
7	Závěr kvalitativní části.....	42

## 1 Zadání

Cíle výzkumu byly v úvodu definovány následovně: obecně zmonitorovat potřeby učitelů ve vztahu k výuce GRV témata a zjistit konkrétně, co by pedagogům pomohlo kvalitně tato témata vyučovat. Na základě dohody po úvodních konzultacích jsme k zodpovězení těchto otázek přistoupili tak, že jsme se zaměřili na to, co a jak učitelé v rovině výuky GRV témat dělají, na jaké kompetence se u žáků zaměřují a jaké kompetence k tomu sami využívají. Zjištění a pochopení těchto aspektů výuky GRV poslouží k přípravě dalších vzdělávacích aktivit a materiálů. Ty tak budou připraveny na základě znalosti a pochopení, co pro učitele a učitelky znamená vyučovat GRV témata.

Výzkum potřeb pedagogů v oblasti GRV v rámci projektu *Global Issues – Global Subjects* byl realizován jak v rovině kvantitativního šetření, tak v rovině kvalitativního šetření. První sběr dat proběhl dotazníkovou formou, druhý sběr dat proběhl formou tzv. fokusních skupin a polostrukturovanými rozhovory. Kvantitativní část usilovala především o zmapování klíčových faktorů ve vztahu k zadání výzkumu, kvalitativní část se zaměřila na detailní poznání vybraných aspektů potřeb pedagogů a na porozumění zásadních souvislostí, které se k výuce a potřebám pedagogů v oblasti GRV váží.



## 2 Metodologie kvantitativní části

Jak již bylo zmíněno výše, sběr dat v rámci kvantitativní části výzkumu byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Cílem této části bylo zmapování tří klíčových oblastí: Výukové aktivity a materiály, Kompetence a Témata globálního a rozvojového vzdělávání a (školní) předměty. Klíčové oblasti byly zvoleny na základě expertní znalosti a požadavku zadavatele s ohledem na jeho již proběhlá šetření. Některé závěry z těchto šetření byly zohledněny v definování klíčových oblastí, včetně konkrétních otázek dotazníku. Finální podoba dotazníku se tedy skládala celkem ze čtyř částí:

- 1) Výukové aktivity a materiály
- 2) Kompetence
- 3) Témata globálního a rozvojového vzdělávání a předměty
- 4) Osobní údaje

Klíčovou oblastí, která přímo vychází ze zadání, představuje oblast *Kompetence*. V této části jsme se dotazovali nejenom na kompetence pedagogů ale rovněž na kompetence, které ve své výuce chtějí u žáků rozvíjet. Toto „dvojí“ zaměření na kompetence nám umožnilo získat daleko širší vhled do výuky GRV ve vztahu k potřebám samotných pedagogů. Tato oblast je doplněna zbývajícími oblastmi *Výukové aktivity a materiály* a *Témata globálního a rozvojového vzdělávání a předměty*, které se více zaměřovaly na širší záběr potřeb ve vztahu k výuce GRV. V první případě na získání přehledu o využívaných výukových aktivitách, jejich prací s nimi, v případě druhém na pojetí výuky GRV z hlediska zařazování témat GRV do různých vyučovacích předmětů a mezipředmětovým vazbám. Kvalitativní část potom primárně navazuje na oblast *Kompetencí*, částečně se zaměřuje i na představu ideálního výukového materiálu a kurzu. Druhé zmíněné zaměření v rámci kvalitativní části sloužilo k vyjasnění si podstatných souvislostí mezi ideální podobou materiálů a kurzu a kompetencemi pedagogů.

Kompletní dotazník je uveden jako příloha této zprávy.

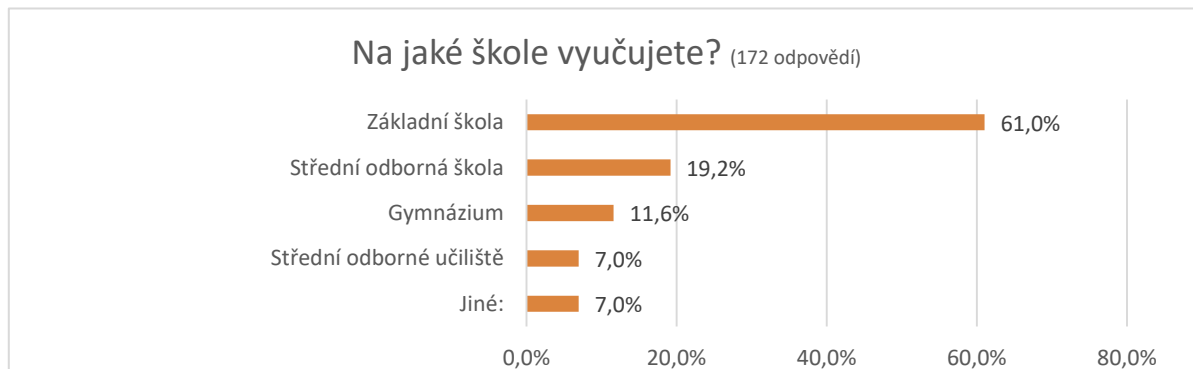
### 2.1 Realizace dotazníkového šetření

Dotazník byl vytvořen pomocí nástroje Google Formuláře. Během října a listopadu roku 2018 byl pomocí e-mailu distribuován více než 4500 vyučujících základních a středních škol. Dotazník vyplnilo 172 vyučujících, což znamená, že návratnost činila necelá 4 %<sup>1</sup>. Vzhledem k tomu, že se vyučující<sup>2</sup> sami rozhodovali, zdali se do výzkumu zapojí či nikoli, nelze považovat vzorek za zcela reprezentativní. Je tedy nutné si být vědom limitů, které z toho plynou pro zobecnitelnost výsledků.

<sup>1</sup> Jedná se o velmi nízké číslo, které ovšem není zcela výjimečné. Zvláště pak pro výzkumy, které jsou činěny pomocí online dotazování s využitím e-mailového kontaktování. Takto nízkou návratnost nelze rovněž apriorně považovat za problematickou. Viz Nulty, D.D. 2008. The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 33, No. 3, pp. 301–314.

<sup>2</sup> Právě pedagogové patří z hlediska dotazování k jedné z nevytíženějších skupin, což snižuje její ochotu na různých výzkumech – dotazníkových šetřeních participovat.

Ze 172 zúčastněných bylo 139 žen (80,8 %) a 33 mužů (19,2 %), což téměř odpovídá poměru žen a mužů vyučujících na základních a středních školách v ČR (74,8 % žen a 25,2 % mužů)<sup>3</sup>. Složení výzkumného souboru podle typu školy zachycuje níže uvedená tabulka.

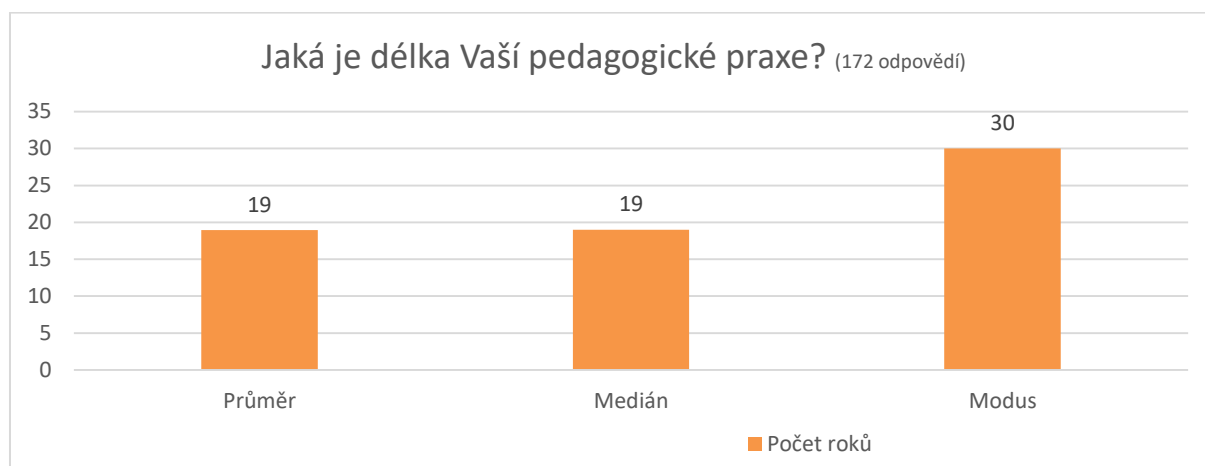


Graf 1. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)

61 % (105) učitelů a učitelek vyučuje na základní škole, na střední škole vyučuje 37,8 % (65), z čehož nejpočetnější část vyučovala na středních odborných školách, konkrétně 19,2 % (33), na gymnáziích 11,6 % (20) a na středních odborných učilištích 7 % (12).

Co se délky praxe týče, je vhodné uvést nejenom aritmetický průměr, ale i další ukazatele, které zkoumaný vzorek popíší detailněji.

Graf 2.

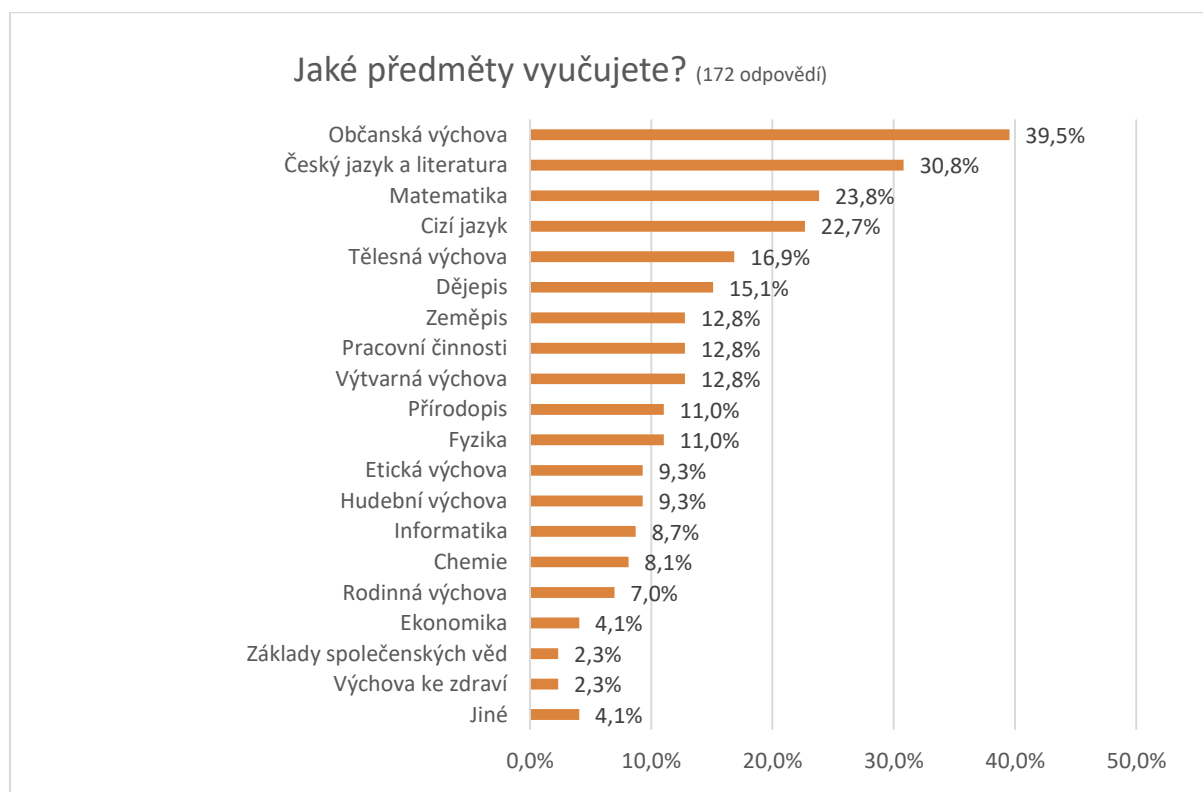


Průměrná délka pedagogické praxe učitelů a učitelek z našeho výzkumného souboru je 19 let. Stejně hodnoty dosahuje i medián, což znamená, že 50 % učitelů a učitelek vyučuje méně než (nebo rovno) 19 let, a 50 % učitelů a učitelek více než (nebo rovno) 19 let. Nejčastěji uváděnou délkou praxe (modus) pak bylo 30 let.

<sup>3</sup> Údaje pochází ze statistické ročenky školství, poslední dostupné údaje z roku 2017/2018, dostupné na <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.

Velmi pestré bylo složení z hlediska vyučovaných předmětů, jak ukazuje níže uvedený graf.

Graf 3. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Více jak 1/3 pedagogů a pedagožek z výzkumného souboru (39,8 %, 68) vyučuje *Občanskou výchovu*, lehce pod 1/3 učitelů a učitelek (30,8 %, 53) vyučuje *Český jazyk a literaturu*. Nad 20 % zastoupení se dostali učitelé a učitelky vyučující *Matematiku* a některý z *Cizích jazyků*. 12 z 20 vyučovaných předmětů se pak vešlo do rozmezí 10 % (16,9 % až 7,0 %). Mezi nejméně zastoupené patřili učitelé a učitelky vyučující *Základy společenských věd* a předmětu *Výchova ke zdraví*.

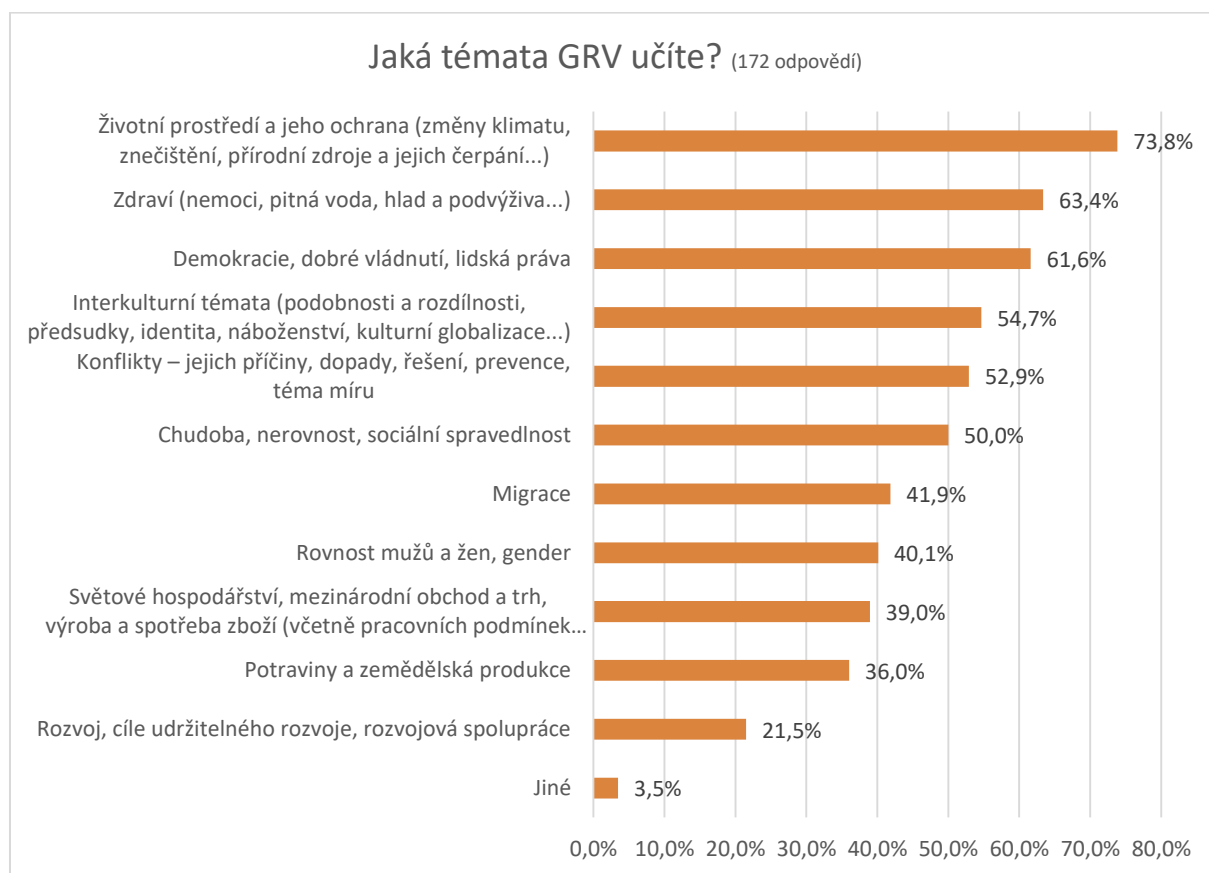
## 3 Výsledky dotazníkového šetření

### 3.1 Výukové aktivity a materiály

V první části dotazování jsme se zaměřili na stávající výuku v rámci globálních rozvojového vzdělávání. Zajímali jsme se o to, jakým tématům se vyučující věnují, s jakými materiály pracují, jaké výukové aktivity používají, zda na výuce spolupracují se svými kolegy a zda a jak vyhodnocují výuku GRV. Zaměřili jsem se rovněž i na zjišťování důvodů, proč učitelé a učitelky některé z výše uvedeného nečiní, abychom zjistili, jaké faktory vstupují do výuky GRV. Tyto faktory mohou být důležité z hlediska následné přípravy vzdělávacích materiálů i kurzů.

Následující graf uvádí, která témata GRV patří mezi vyučovaná.

Graf 4. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)

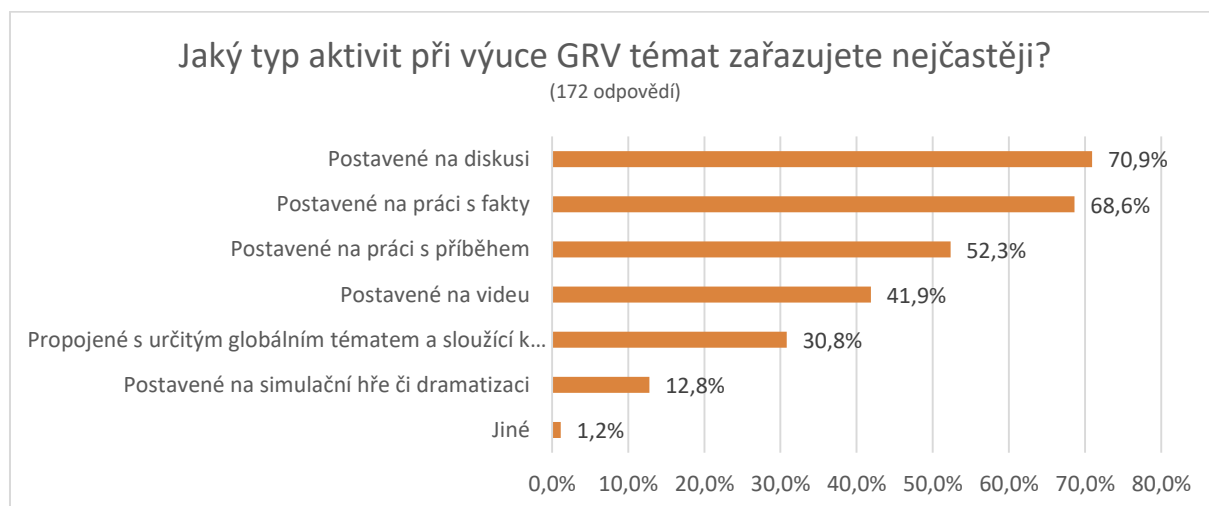


Z hlediska nejčastěji vyučovaných témat Globální rozvojové vzdělávání se na první místě umístilo téma *Životní prostředí a jeho ochrana*. Tomuto tématu se věnuje 73,8 % (127) vyučujících. Naopak nejméně do výuky zařazovaným tématem je *Rozvoj, cíle udržitelného rozvoje a rozvojová spolupráce*. Toto téma bylo do výuky zařazeno pouze 21,5 % (37) respondenty a respondentkami. Témata, která jsou vyučována polovinou nebo více než polovinou vyučujících patří mezi témata, ke kterým jsou zpravidla velmi dobře dostupné výukové materiály, které se nás v negativní rovině bezprostředně dotýkají (patrné především v případě tématu *Životního prostředí*)

a rovněž témata, které patří mezi často zastoupená v aktivitách nejznámějších českých neziskových organizací, např. Člověka v tísní<sup>4</sup>.

Ve spojitosti s výše uvedenými tématy, učitelé a učitelky při výuce využívají různé aktivity. Ptali jsme se jich, jaký typ aktivit při výuce nejčastěji zařazují.

Graf 5. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Jako převládající aktivity, které učitelé a učitelky ve výuce témat GRV využívají, lze označit *aktivity postavené na diskusi* a *aktivity postavené na práci s fakty*. Aktivity postavené na diskusi využívá 70,9 % (122) a aktivity postavené na práci s fakty 68,6 % (118) respondentů a respondentek. Nejméně využívané aktivity jsou ty, které jsou založeny *na simulační hře či dramatizaci*. Tyto aktivity využívá 12,8 % (22) respondentů a respondentek, přestože z kvalitativního šetření realizovaného v roce 2014 vyplynulo, že aktivity, které považují z hlediska výuky za ideální jsou takové, které jsou založeny na osobní prožitku (buď zprostředkovaném skrze např. dramatizaci apod.)<sup>5</sup> Z kvalitativního šetření (viz část ke kvalitativnímu šetření) však víme, že právě práce s fakty a aktivity postavené na diskusích patří k tomu, co je pro pedagogu a pedagožky nejnáročnější.

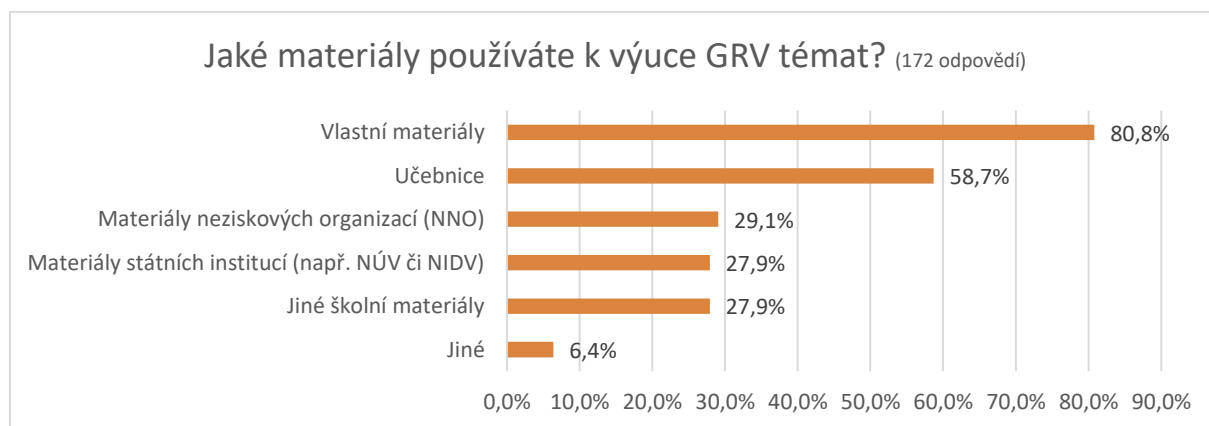
Jedním z klíčových faktorů výuky GRV jsou výukové materiály, proto jsme se ptali, jaké materiály k výuce GRV témat učitelé a učitelky využívají.

<sup>4</sup> Člověk v tísní patří rovněž k jednomu z neaktivnějších a nejviditelnějších neziskových organizací zaměřujících se na vzdělávání (nejen) v oblasti GRV.

<sup>5</sup> Viz Hruběš, M., Protivinský, T., Čáp, P. 2004. Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání, Brno: Centrum občanského vzdělávání, MU.



Graf 6. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



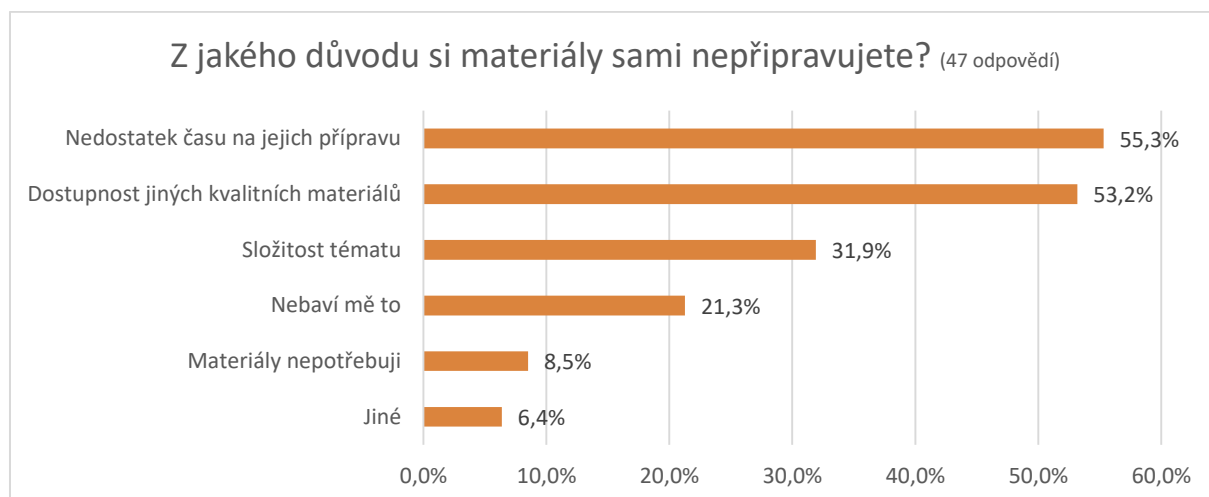
Do jisté míry může být překvapivé, že nejvyužívanějšími materiály používanými k výuce GRV témat jsou vlastní materiály, tj. takové, které si učitelé a učitelky sami připravili. Vlastní materiály využívá 80,5 % (139) respondentů a respondentek. Jedná se o překvapivou informaci ve vztahu k tomu, že nedostatek času na přípravu, patří mezi jeden z klíčových faktorů, které brání učitelům a učitelkám v realizaci efektivní výuky GRV témat<sup>6</sup>. Kvalitativní šetření nám však ukazuje, že materiály, které učitelé používají, si velmi často upravují, aby vyhovovaly jejich specifickým požadavkům ve vztahu k určené výuce. Rovněž podoba ideálních materiálů by dle respondentů a respondentek kvalitativního šetření měla zahrnovat především takové materiály, které si lze dodatečně a na míru upravit. V tomto kontextu se lze domnívat, že učitelé a učitelky za vlastní materiály mohou považovat i takové materiály, které jsou např. materiály neziskových organizací, avšak upravené učiteli a učitelkami tak, aby jim vyhovovali. Druhým nejčastěji využívaným materiálem jsou učebnice, které využívá 58,7 % (101) učitelů a učitelek. Méně než 30 % pedagogů a pedagožek uvedlo, že využívají materiály neziskových organizací, či státních organizací (např. NÚV a NIDV) či jiné školní materiály. Ve vztahu k předchozímu se lze domnívat, že tato čísla se vztahují k materiálům, které si učitelé dále neupravují.<sup>7</sup>

S výše uvedeným souvisí i otázka, která se ptala na to, zda si učitelé připravují materiály sami. 77,3 % (133) vyučujících si materiály připravuje samo, 22,7 % (39) si materiály sami nepřipravují. Následující otázkou jsme se zaměřili na důvody, které vyučující vedou k tomu, že si materiály sami nepřipravují.

<sup>6</sup> Viz část ke kvalitativnímu šetření dále v textu a Hrubeš, M., Protivínský, T., Čáp, P. 2004. Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání, Brno: Centrum občanského vzdělávání, MU.

<sup>7</sup> Tomuto specifickému problému by bylo vhodné se věnovat v dalším výzkumu.

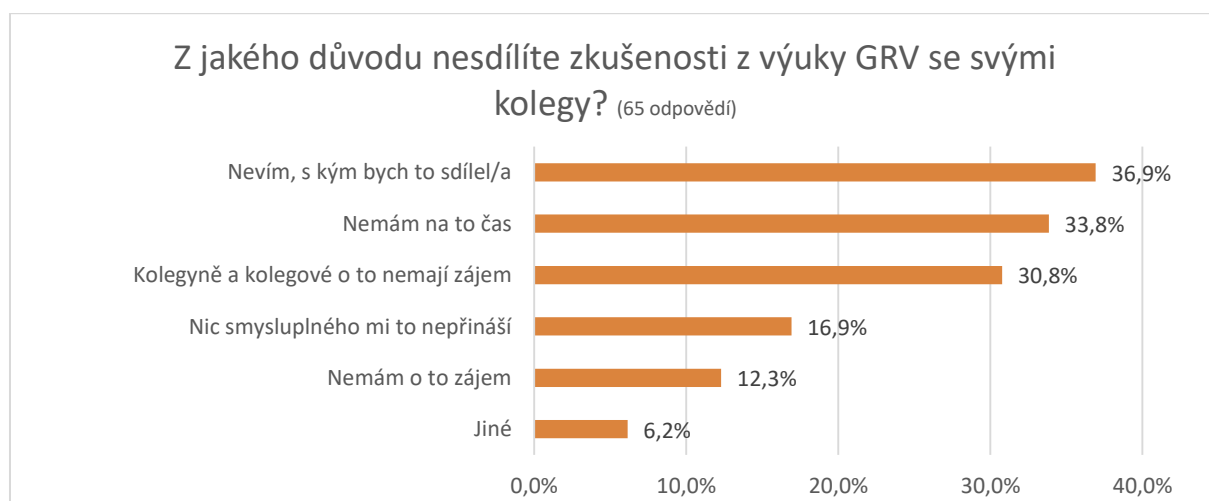
Graf 7. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Ze 47 respondentů a respondentek této otázky se více jak polovina vyjádřila, že mají *nedostatek času na přípravu* (55,3 % (26)) nebo, že jsou *dostupné jiné, kvalitní materiály* (53,2 % (25)). Výše uvedené ukazuje, že nedostatek času je důležitým faktorem, který ovlivňuje podobu výuky témat GRV. Pro téměř třetinu vyučujících (31,9 % (15)) jsou témata GRV složitá tak, že je to odrazuje od přípravy vlastních materiálů, více jak pětina (21,3 % (10)) jako důvod, proč si nepřipravují vlastní materiály, uvedla, že je to nebaví.

Z obdržených vypovědí je patrné, že 64 % (110) učitelů a učitelek sdílí zkušenosti z výuky GRV se svými kolegy a kolegyněmi. 36 % (62) naopak své zkušenosti se svými kolegy nesdílí. Opět jsme se v následující otázce zaměřili na ty, kteří zkušenosti nesdílejí.

Graf 8. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)

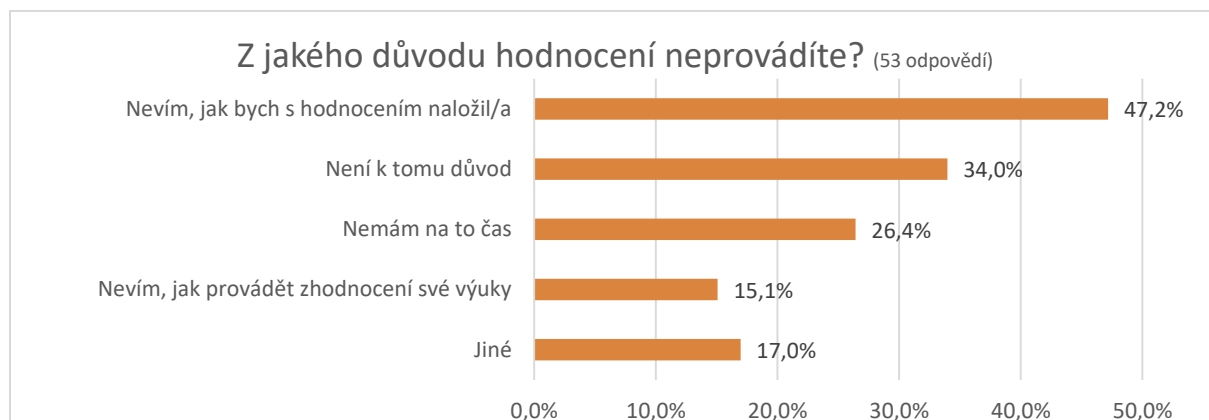


Téměř shodné výsledky vykazují tři důvody, proč učitelé a učitelky nesdílejí zkušenosti se svými kolegy. V první řadě *neví, s kým by zkušenosti sdíleli* (36,9 % (24)), *nemají na to čas* (33,8 % (22)) případně jako důvod uvádějí, že *kolegové a kolegyně o sdílení nemají zájem* (30,8 % (20)). Přibližně kolem čtvrtiny

respondentů a respondentek uvádí, že jim to *nic smysluplného nepřináší* (16,9 % (11)), případně o *sdílení nemají sami zájem* (12,3 % (8)).

Mezi jeden z velmi důležitých aspektů výuky GRV témat patří hodnocení výuky. Nejen však v rovině hodnocení žáků, ale i v rovině hodnocení toho, co se učitelům a učitelkám při výuce GRV témat dařilo a co nikoliv. 64 % (110) respondentů a respondentek uvedlo, že si hodnocení, co se jim při výuce podařilo, dělá. Zbývajících 36 % (62) toto vyhodnocení nedělá. Proč tak nečinní bylo obsahem následující otázky.

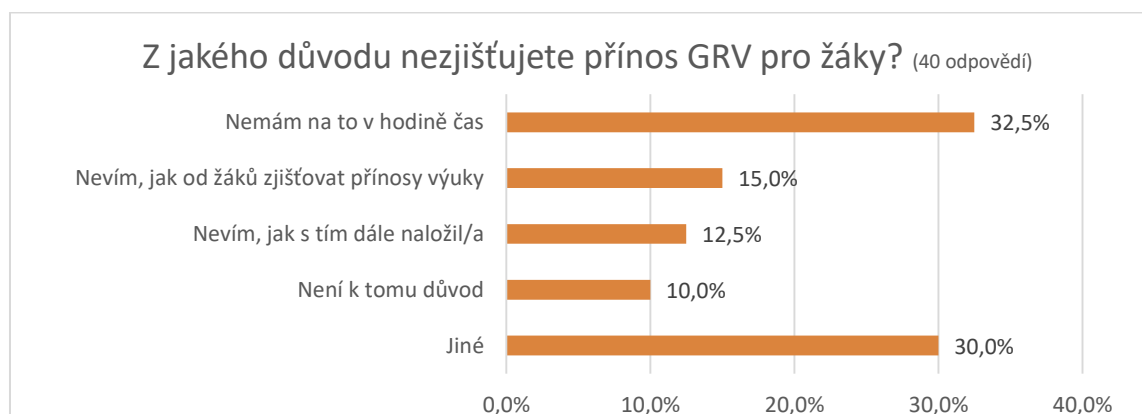
Graf 9. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Téměř polovina odpověděla, že *neví, jak by s hodnocením naložila* (47,2 % (25)), více jak třetina (34 % (18)) uvedla, že *není důvod hodnocení provádět*. Pro 26,4 % (14) respondentů a respondentek na hodnocení *nemá čas* a 15 % (8) *neví, jak by zhodnocení své výuky mělo provádět*.

S předchozí otázkou souvisí i následující otázka, kterou jsem pedagogům a pedagožkám položili. Ptá se po tom, zda si učitelé zjišťují, co výuka GRV témat žákům přinesla. 78,5 % (135) respondentů a respondentek uvedlo, že si zjišťují, co výuka témat GRV žákům přinesla. Naopak 21,5 % (37) učitelů a učitelek odpovědělo, že si uvedené nezjišťují. Z jakého důvodu tak nečinní, je obsahem následujícího grafu.

Graf 10. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



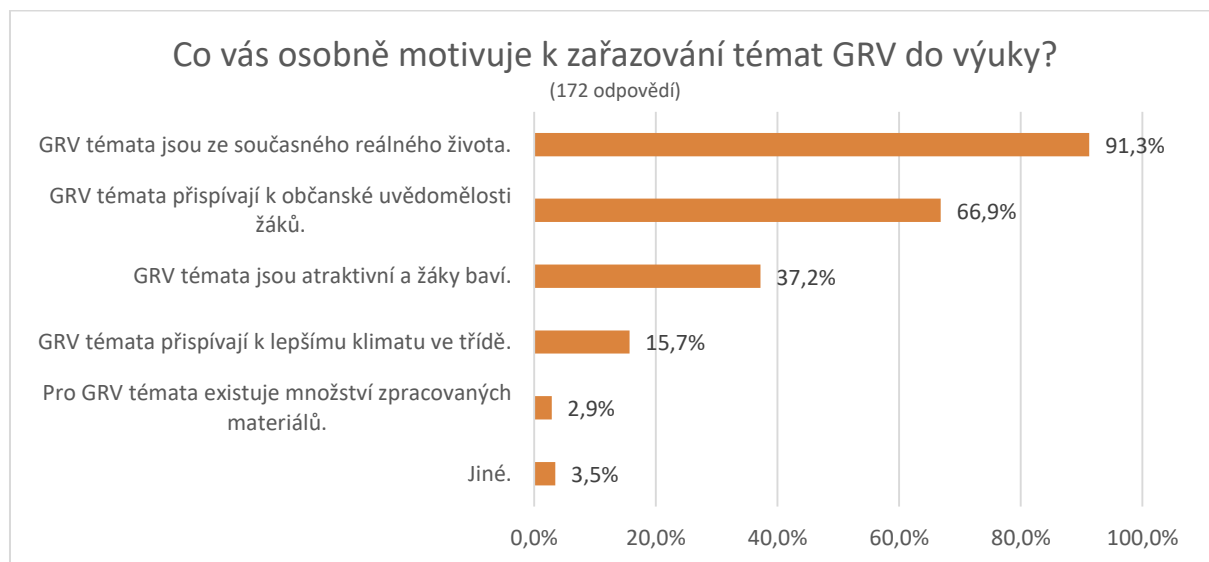
Nejčastější důvodem, proč si učitelé a učitelky nevyhodnocují, co výuka GRV témat žákům přinesla, je to, že na to *nemají v hodině čas* (32,5 % (13)). 15 % (6) respondentů a respondentek *neví, jak přínosy výuky zjišťovat*, 12,5 % (5) *netuší, jak by s výsledky naložilo* a 10 % (4) *k vyhodnocování nespátřují důvody*. Poměrně značná část (30 % (12)) uvedlo *jiné* než nabízené důvody. Nejčastěji se objevoval důvod, že dopady není možné hodnotit okamžitě, ale že budou patrné až v dospělosti.

### 3.2 Kompetence

V této části dotazníku jsme se učitelů a učitelek dotazovali na otázky, které přímo souvisely se zadáním výzkumu. Otázky směřovaly na kompetence vyučujících ve vztahu k výuce GRV témat, avšak rovněž se zaměřovaly na to, jaké kompetence učitelé a učitelky u žáků v rámci výuky GRV témat podporují či podporovat chtějí. Vycházeli jsme z toho, že se jedná o „spojitou nádobu“, tj. že to, co učitelé výukou témat GRV zamýšlejí souvisí s tím, jakými kompetencemi sami disponují a v jaké míře jimi disponují. Krom toho nás zajímalo, jaké jsou zdroje (vybraných) kompetencí, neboť je to rovněž otázka velmi úzce související s vybaveností učitelů ve vztahu k výuce GRV témat. Takto komplexněji vytvořený obraz o kompetencích vyučujících by dle našeho názoru měl poskytnout řadu podnětů k tomu, jak zpracovávat materiály a jaké kurzy pro pedagogy a pedagožky navrhnout, aby jim vyhovovaly a podpořily je přesně tam, kde je to třeba a kde se podpory nedostává.

Základní otázka, která otevírá téma kompetencí, se ptá na osobní motivaci k výuce GRV témat.

Graf 11. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)

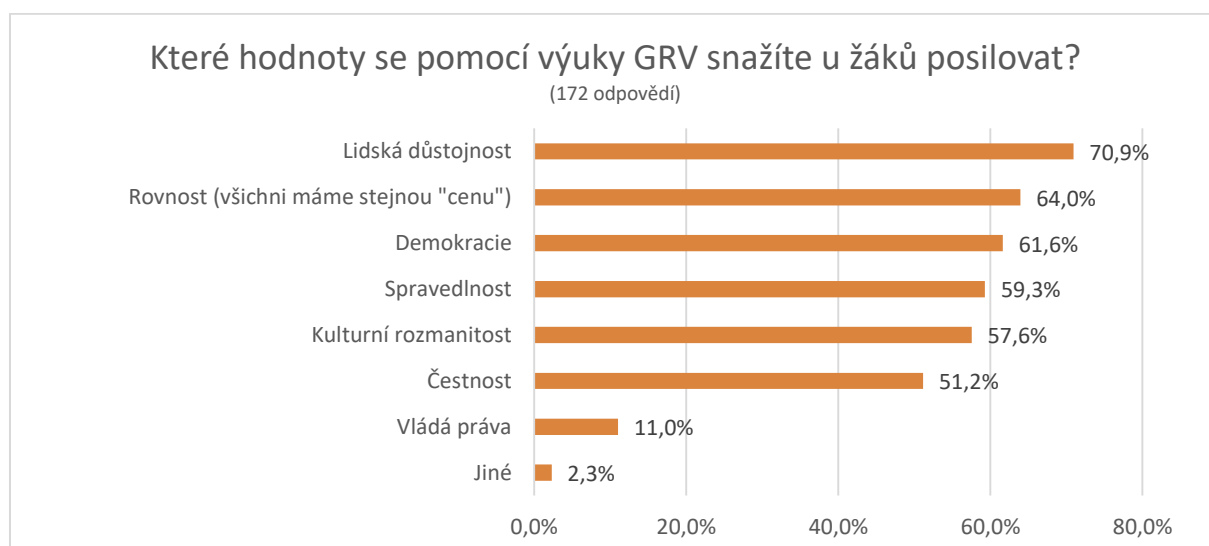


Téměř všichni učitelé (91,3 % (157)) se shodli na tom, že GRV témata jsou součástí našeho života. Naopak dostupnost materiálů k tématům GRV je důvodem pro jejich výuku pouze u 2,9 % (5) respondentů a respondentek. Motivace k výuce GRV témat pramenící z přesvědčení, že *GRV témata přispívají k občanské uvědomělosti žáků*, jsme našli u dvou třetin (66,9 % (115)) vyučujících, 15,7 % (27) učitelů a učitelek je motivováno k výuce GRV témat tím, že *výuka těchto témat přispívá k lepšímu klimatu*

ve třídě. Tyto dva zdroje motivace k výuce GRV témat lze chápat jako zdroje, které souvisí s chápáním GRV jakožto nikoliv pouze zdroje informací, ale i výchovného nástroje. Právě tento aspekt byl učiteli a učitelkami vyzdvihován v rámci kvalitativního šetření. Celkově se odpovědi na otázku motivace ve velké míře shodují se zjištěními z kvalitativního šetření. Aspekt toho, že GRV témata jsou témata reálného světa a výuka GRV témat je přípravou na žití v takovémto světě, stejně jako pojetí GRV jakožto výchovného nástroje patří mezi zásadní zdroje motivace a významu, které GRV pro učitele a učitelky má. Pro část pedagogů a pedagožek, konkrétně pro 37,2 % (64) z nich, je motivací k výuce GRV témat přesvědčení, že GRV témata jsou pro žáky atraktivní a žáky baví. Tuto odpověď pak ve své podstatě rozvíjí kvalitativní šetření, které upozorňuje na to, jak (někteří) učitelé a učitelky vnímají stávající žáky a žákyně (viz kvalitativní šetření dále v textu).

Výše uvedená otázka je dále rozvíjena následující otázkou, která se zaměřuje na hodnoty, které se učitelé a učitelky snaží výukou GRV témat podporovat.

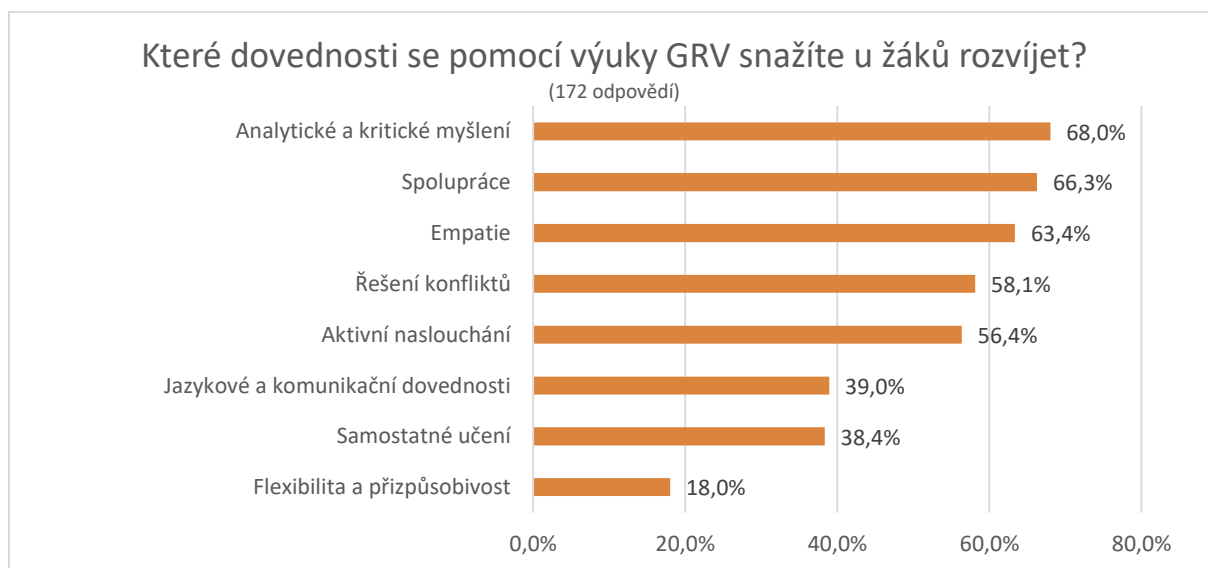
Graf 12. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Téměř dvě třetiny pedagogů a pedagožek (70,9 % (122)) se pomocí výuky GRV témat snaží posilovat hodnotu *lidské důstojnosti*. Další hodnoty, které se učitelé a učitelky snaží pomocí výuky GRV podporovat, patří *rovnost* (64 % (110)), *demokracie* (61,6 % (106)), *spravedlnost* (59,3 % (102)) a *kulturní rozmanitost* (57,6 % (99)). Zaměření na posilování těchto hodnot je přibližně stejné (v rozmezí 7 %). Naopak jen velmi málo učitelů a učitelek se pomocí výuky GRV témat snaží posilovat hodnotu *vlády práva* (11 % (19)). Jak je z výše uvedeného patrné, učitelé a učitelky převážně usilují pomocí výuky GRV témat o posilování „tradičních“ hodnot spjatých s GRV. Hodnoty, které s GRV primárně nejsou spojovány, avšak jsou ve spojitosti s GRV tématy rovněž důležité a pro některá témata zásadní (např. *vláda práva* pro témata demokracie, konflikty apod.), zůstávají ve většině případů bez povšimnutí.

Výuka (nejen) GRV témat cílí nejenom na práci s hodnotami žáků, ale i na dovednosti, proto jsme se zajímali i o dovednosti, které se učitelé snaží u žáků pomocí výuky GRV témat rozvíjet.

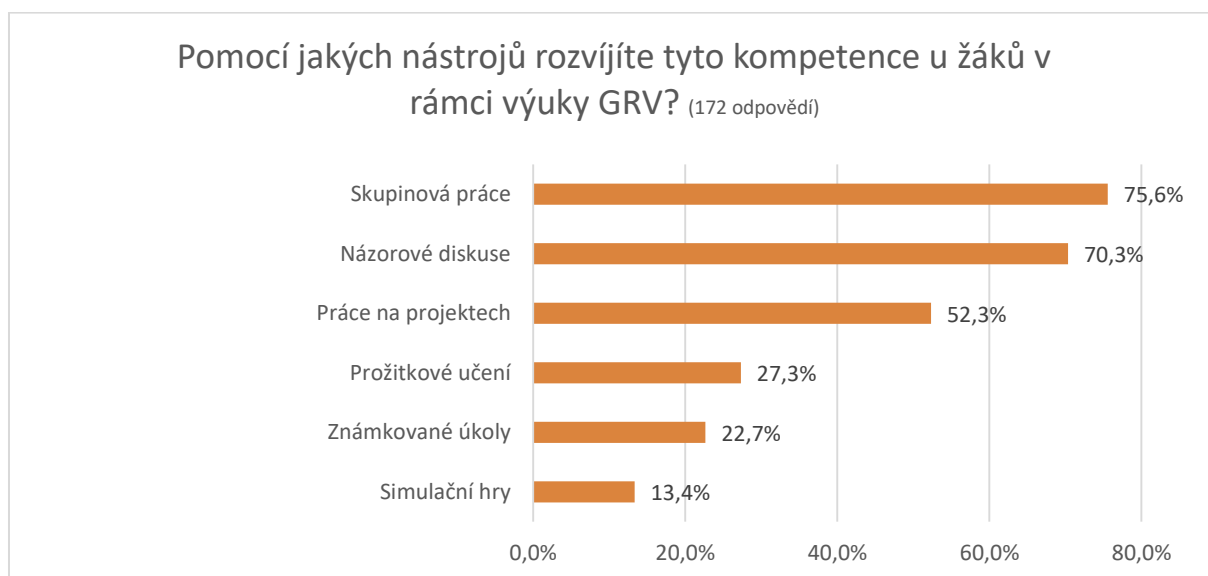
Graf 13. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Učitelé a učitelky se v přibližně stejné míře snaží u žáků rozvíjet analytické a kritické myšlení (68 % (117)), spolupráci (66,3 % (114)) a empatii (63,4 % (109)). Výrazně méně skrze výuku GRV témat cílí na rozvoj jazykových a komunikačních dovedností (39 % (67)), samostatné učení (38,4 % (66)) a především flexibilitu a přizpůsobivost (18 % (31)). Podobně jako u předchozí otázky, pedagogové a pedagožky skrze GRV témata podporují dovednosti, které jsou primárně asociovány s GRV výukou.

Následující graf ukazuje výsledky dotazování na využívání různých nástrojů k rozvíjení výše uvedených kompetencí (hodnoty a dovednosti) u žáků pomocí výuky GRV témat.

Graf 14. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)

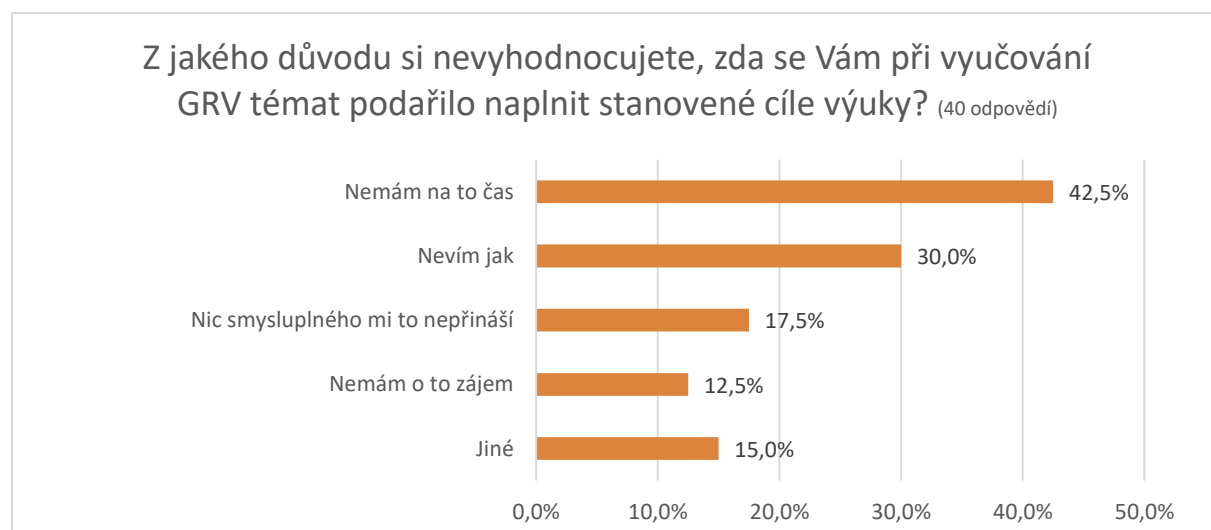


Výsledky ve větší míře korespondují s odpověďmi na předešlé otázky. Jak již bylo zmíněno u grafu, který ukazuje četnost zařazování určitých vzdělávacích aktivit při výuce GRV témat, simulační hry patří mezi nejméně využívané aktivity, a to

i v souvislosti s rozvíjením uvedených kompetencí žáků. Pouze 13,4 % (23) používá simulační hry. Ani známkové úkoly (22,7 % (39)) či prožitkové učení (27,3 % (47)) nepatří k nástrojům, které by využívalo většina množství učitelů a učitelek. Hodnocení bývá u výuky GRV často problematickým aspektem<sup>8</sup>, v případě využívání prožitkového učení se jedná o zajímavé zjištění. Předešlé (kvalitativní) šetření<sup>9</sup> ukázalo, jak důležitý je (reálný či simulovaný) prožitek na straně pedagoga či pedagožky pro to, aby byl motivovaný k výuce GRV témat a zároveň jak důležité jsou aktivity založené na tomto principu klíčové pro to, aby byly žáci a žákyně zaujati pro výuku, a především pro to, aby si osvojili/rozvíjeli některé z kompetencí. Přestože byl důraz na prožitkovou výuku jedním z klíčových zjištěných předešlého výzkumu, kvantitativní část ukazuje, že v praxi prožitkové učení využívá malý počet učitelů a učitelek. Je tedy otázkou pro další zkoumání, proč tomu tak je, tj. jaké jsou příčiny malého počtu učitelů a učitelek zařazující prožitkové aktivity do výuky GRV témat za účelem rozvíjení některé z uvedených kompetencí.

V následující otázce jsme se zaměřili na to, jak si vyučující vyhodnocují, zda se jim daří naplňovat stanovené cíle. 77,9 % (134) učitelů a učitelek si vyhodnocuje, jak se jim stanovené cíle daří naplnit, 22,1 % (38) tak nečiní. Důvody, proč tak nečiní jsou uvedeny v následujícím grafu.

Graf 15. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Nejčastěji uváděným důvodem, proč si pedagogové a pedagožky nevyhodnocují, jak se jim podařilo naplnit stanovené cíle, je to, že na to *nemají čas* (42,5 % (17)) a to, že *nevědí, jak* by to dělali (30 % (12)). Přibližně stejné procento vyučujících v hodnocení naplnění stanovených cílů *nevidí smysl* (17,5 % (7)), nebo o to *nemají zájem* (12,5 % (5)). *Nedostatek času* je, jak se i v předešlých grafech ukázalo, podstatným faktorem, který souvisí s výukou GRV témat. Na časovou náročnost upozorňují respondenti i v kvalitativním šetření (viz část ke kvalitativnímu šetření dále v textu). Kromě časové náročnosti stojí za povšimnutí i odpovědi: *nic smysluplného mi to nepřináší* a *nemám o to zájem*. Tyto odpovědi jsou ve své podstatě reflektovány

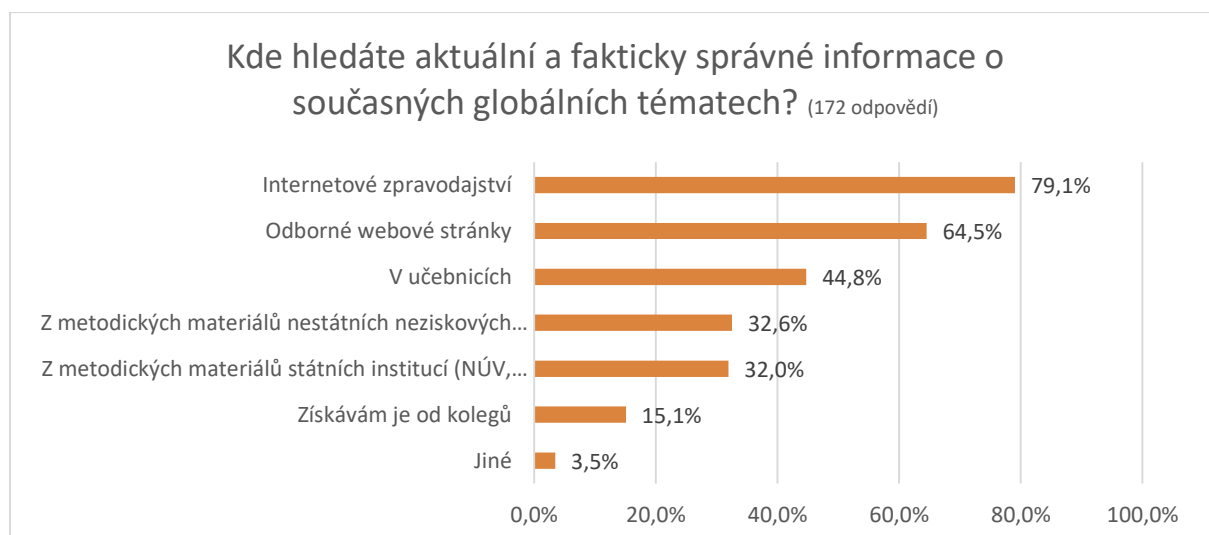
<sup>8</sup> Viz část ke kvalitativnímu šetření dále v textu a Hrubeš, M., Protivínský, T., Čáp, P. 2004. Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání, Brno: Centrum občanského vzdělávání, MU.

<sup>9</sup> Viz Hrubeš, M., Protivínský, T., Čáp, P. 2004. Postoje a potřeby učitelů ve vztahu ke globálnímu rozvojovému vzdělávání, Brno: Centrum občanského vzdělávání, MU.

v kvalitativní části této zprávy, kdy právě práce s cíli, je považována za „teoretickou“ poučku, která v praxi ztrácí na významu a aplikovatelnosti, neboť učitelé daleko více začnou výuku strukturovat na základě získaných zkušeností, a především pedagogické intuice (viz část ke kvalitativnímu šetření dále v textu).

Důležité téma, které zmiňovali učitelé a učitelky i v kvalitativní části výzkumu, se týká faktických informací potřebných k výuce GRV. V kvantitativní části výzkumu jsme se ptali, kde hledají aktuální informace o současných globálních tématech:

Graf 16. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)

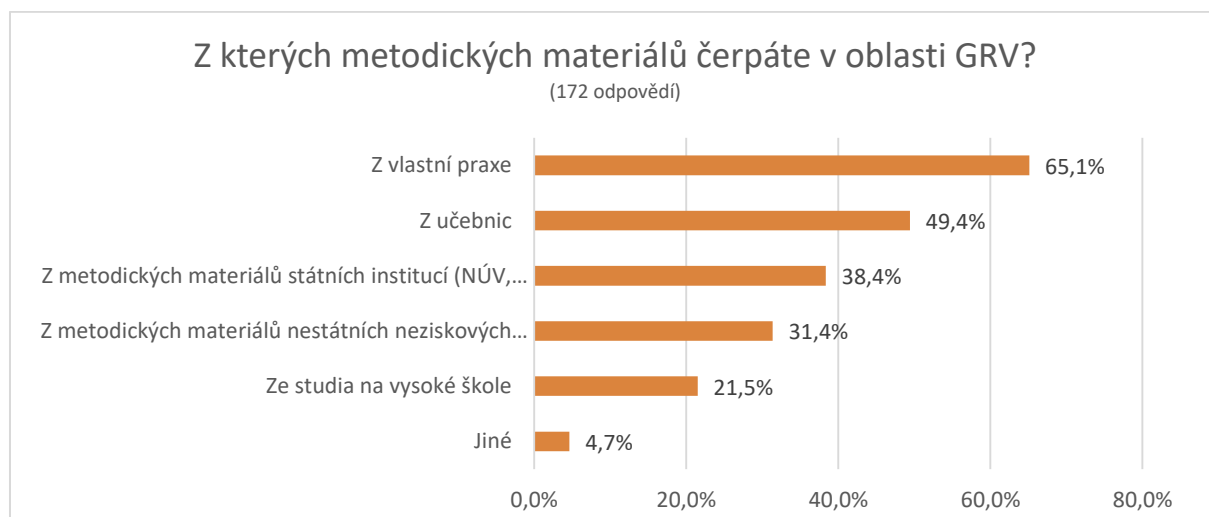


Převážná většina vyučujících hledá informace v rámci *internetových zpravodajských serverů* (79,1 % (136)), případně na *odborných webových stránkách* (64,5 % (111)). Nejméně vyučujících pak informace získává od svých kolegů (15,1 % (26)). Z učebnic čerpá necelá polovina (44,8 % (77)) a z metodických materiálů ať již nestátních neziskových organizací, či státních institucí čerpá 32,6 % (56), resp. 32 % (55) vyučujících. Internetové zpravodajství a odborné webové stránky nabízejí z povahy internetu nejaktuálnější informace, na učitele a učitelky však kladou zvýšené nároky na rozpoznání kvalitních zdrojů, které poskytují „fakticky správné“ informace. Kvalitním zdroji by naopak měly být učebnice a materiály státních institucí, avšak s ohledem na dynamiku světového dění nejsou dané materiály vždy zárukou informací aktuálních.

Kromě otázky týkající se čerpání faktických informací jsme se ptali i na to, z jakých metodických materiálů v oblasti GRV učitelé a učitelky čerpají.



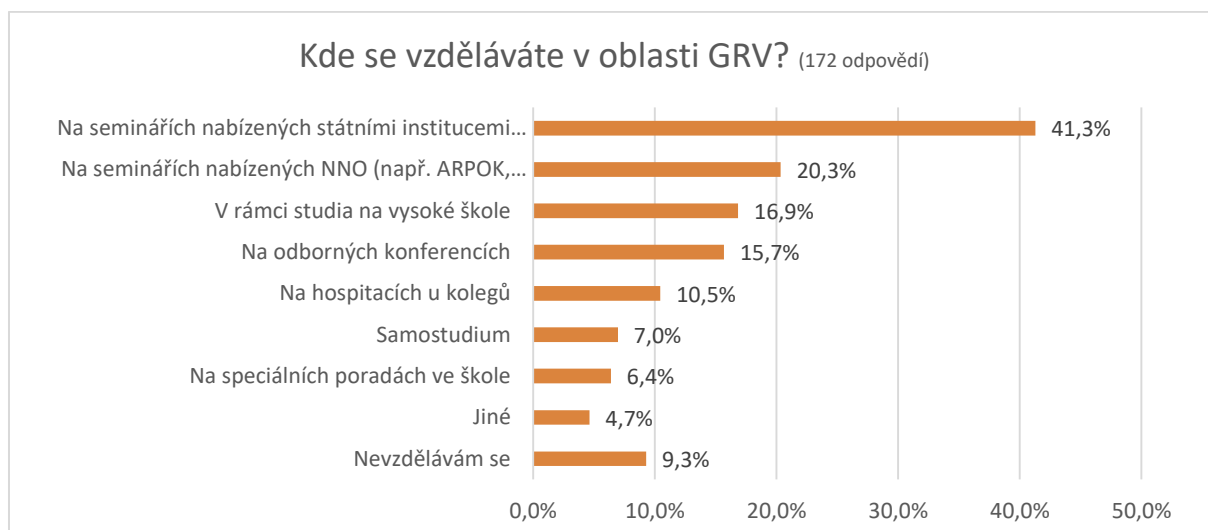
Graf 17. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Nejvíce učitelé a učitelky čerpají z *vlastní praxe*. Činí tak 65,1 % (112) vyučujících. Ukazuje se tedy, že vlastní praxe (zkušenosti) jsou důležitým faktorem výuky GRV, což naznačuje i kvalitativní šetření v rámci tohoto výzkumu. Je však otázkou, která by si zasloužila další zkoumání, jaká je souvislost mezi odpovědí z *vlastní praxe* a druhou nejčastěji uváděnou odpovědí z *učebnic* (49,4 % (85)) a věkem respondentů a respondentek. Tento vztah by nám více prozradil o tom, jak se s průběhem nabývání pedagogické praxe proměňují zdroje, ze kterých učitelé a učitelky čerpají. Nejméně vyučující čerpají ze svých *studí na vysoké škole*, činí tak pouze 21,5 % (37) respondentů a respondentek. Metodické materiály jak nestátních neziskových organizací, tak státních institucí využívá přibližně třetina vyučujících, konkrétně 38,4 % (66) resp. 31,4 % (54). Tato i předešlá otázka jsou podstatné pro různé aktéry působící v oblasti přípravy (faktických i metodických) materiálů. Především pak ve vztahu k tomu, proč učitelé čerpají primárně z vlastní praxe a nikoliv např. z metodických materiálů různých institucí, které se dané problematice věnují.

Vše uvedené otázky jsme doplnili otázkou zjišťující, kde se učitelé a učitelky vzdělávají v oblasti GRV.

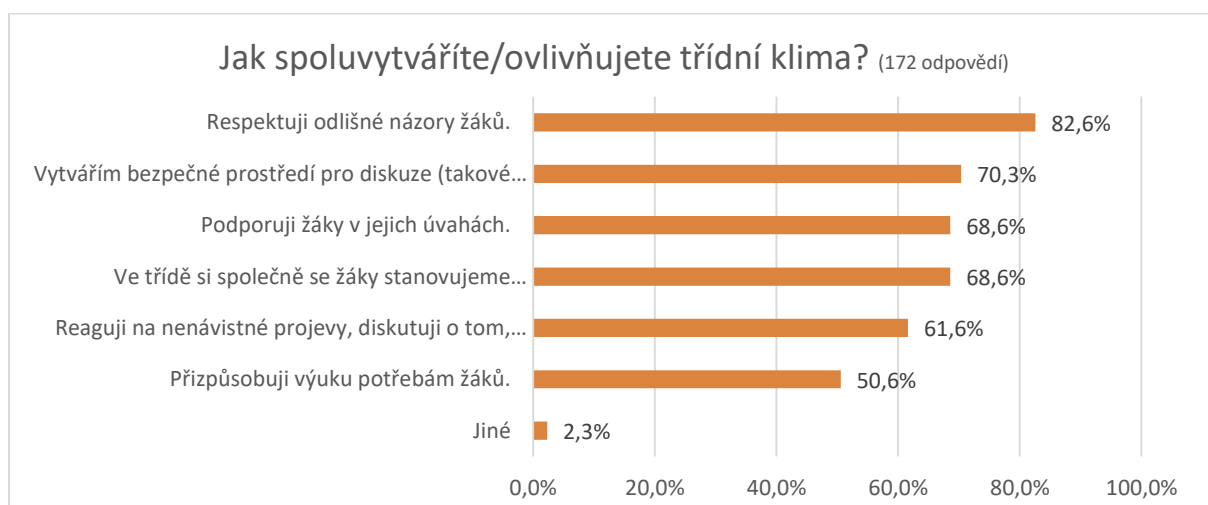
Graf 18. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Učitelé a učitelky si rozšiřují své vzdělání v oblasti GRV na mnoha různých místech. Nejvíce z nich se však vzdělává na *seminářích nabízených státními institucemi* (41,3 % (71)) a na *seminářích nabízených nestátními neziskovými organizacemi* (20,3 % (35)). *Samostudiem* a na *speciálních poradách* se vzdělává nejméně učitelů a učitelek. Konkrétně 7 % (12) učitelů a učitelek se vzdělává *samostudiem*, 6,4 % (11) učitelů a učitelek se vzdělává na *speciálních poradách ve škole*. Teměř desetina vyučujících se dále v oblasti GRV nevzdělává. Ačkoliv jsou semináře státních institucí a nestátních neziskových organizací na prvních dvou místech, tj. nejvíce učitelů a učitelek se dále vzdělává právě v těchto dvou typech organizací, v absolutních číslech se tyto výsledky zásadně neliší od výsledků těchto typů organizací v rámci otázek zaměřených na čerpání informací a metodické podpory. Státní instituce i nestátní neziskové organizace se tak těší přibližně stejnému zájmu (výsledky se pohybují v rozmezí deseti procent).

Ve vztahu ke kompetencím učitelů je důležitá i otázka, jak učitelé *spoluvytvářejí/ovlivňují* třídní klima.

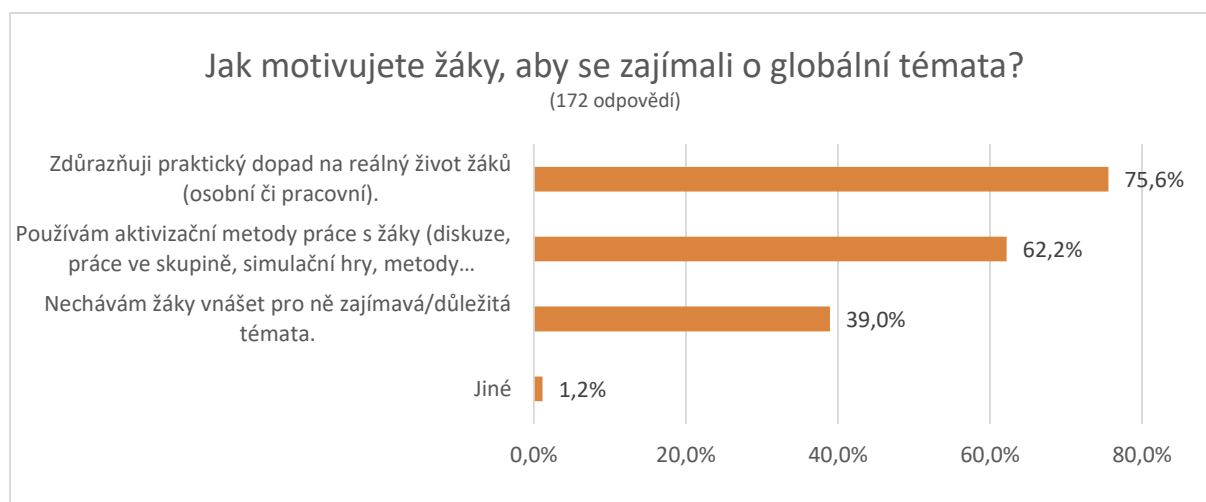
Graf 19. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Z výsledků dotazování vyplývá, že učitelé a učitelky spoluvytvářejí či ovlivňují třídní klima mnoha rozdílnými způsoby. Nejčastěji využívaným způsobem formování klimatu ve třídě je *pomocí respektu odlišných názorů* 82,6 % (142), nejméně využívaným pak přizpůsobování výuky potřebám žáků (50,6 % (87)). Více než polovina dotazovaných však spoluvytváří či ovlivňuje třídní klima alespoň jedním (z nabízených) způsobů, tj. více než polovina nějakým způsobem s klimatem třídy pracuje. Rozdíly v tom, jakými způsoby tak činí, nejsou zásadní, minimálně mezi odpověďmi ve středu grafu: *vytvářím bezpečné prostředí pro diskuze* (70,3 % (121)), *podporuji žáky v jejich úvahách* (68,6 % (118)), *ve třídě si společně se žáky stanovujeme základní pravidla* (68,6 % (118)) a *reaguji na nenávistné projevy, diskutuji o tom, proč nejsou vhodné* (61,6 % (106)).

Kromě práce s klimatem ve třídě nás zajímalo, jak učitelé a učitelky motivují žáky k zájmu o globální témata.

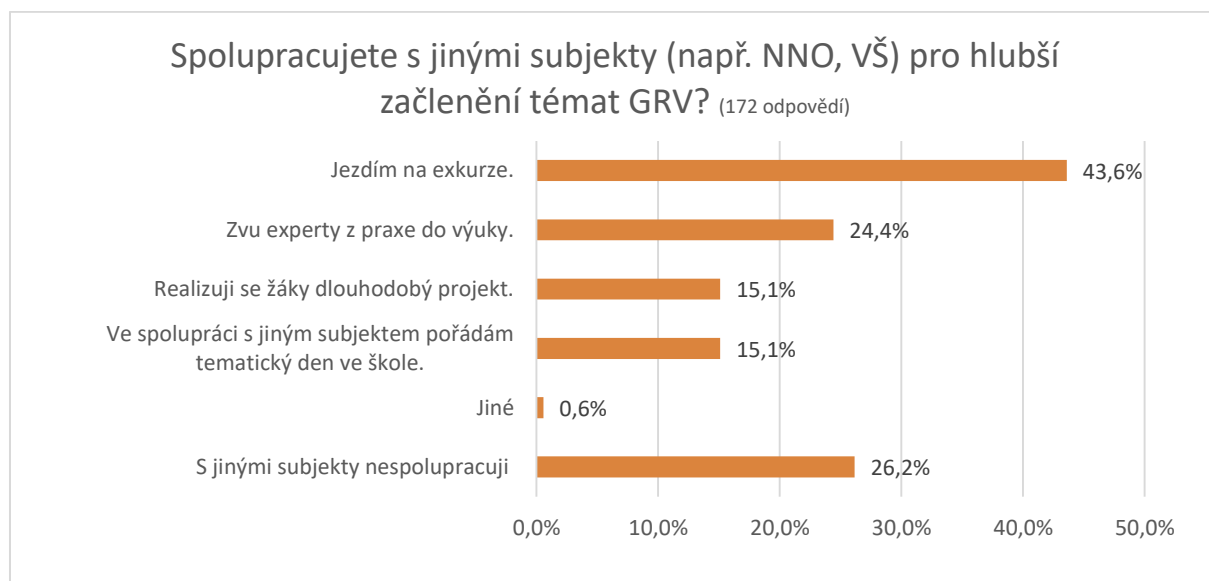
Graf 20. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Učitelé a učitelky nejčastěji motivují žáky skrze *zdůrazňování praktického dopadu na reálný život žáků* (75,6 % (130)). Tento výsledek koresponduje s vnitřní motivací vyučujících, kteří jsou nejčastěji motivováni k výuce GRV právě na základě přesvědčení, že témata GRV jsou ze současného reálného života. Kromě využívání tohoto způsobu motivace, vyučující používají *aktivizační metody práce s žáky*. Tento způsob používá 62,2 % (107) učitelů a učitelek. Motivaci v podobě *umožnění žákům vnášet pro ně zajímavá/důležitá témata do výuky* využívá 39 % (67) vyučujících. Ve spojitosti s předchozím grafem je patrné, že učitelé a učitelky dávají prostor žákům, aby mohli výrazněji formovat klima třídy a mohli do výuky vnášet pro ně zajímavá a důležitá témata. Pro polovinu respondentů a respondentek to však není nástroj ani prostředek, jak ovlivnit výuku GRV témat.

Další otázkou jsme zjišťovali, jak učitelé a učitelky spolupracují s jinými subjekty, např. nestátními neziskovými organizacemi nebo vysokými školami na výuce GRV.

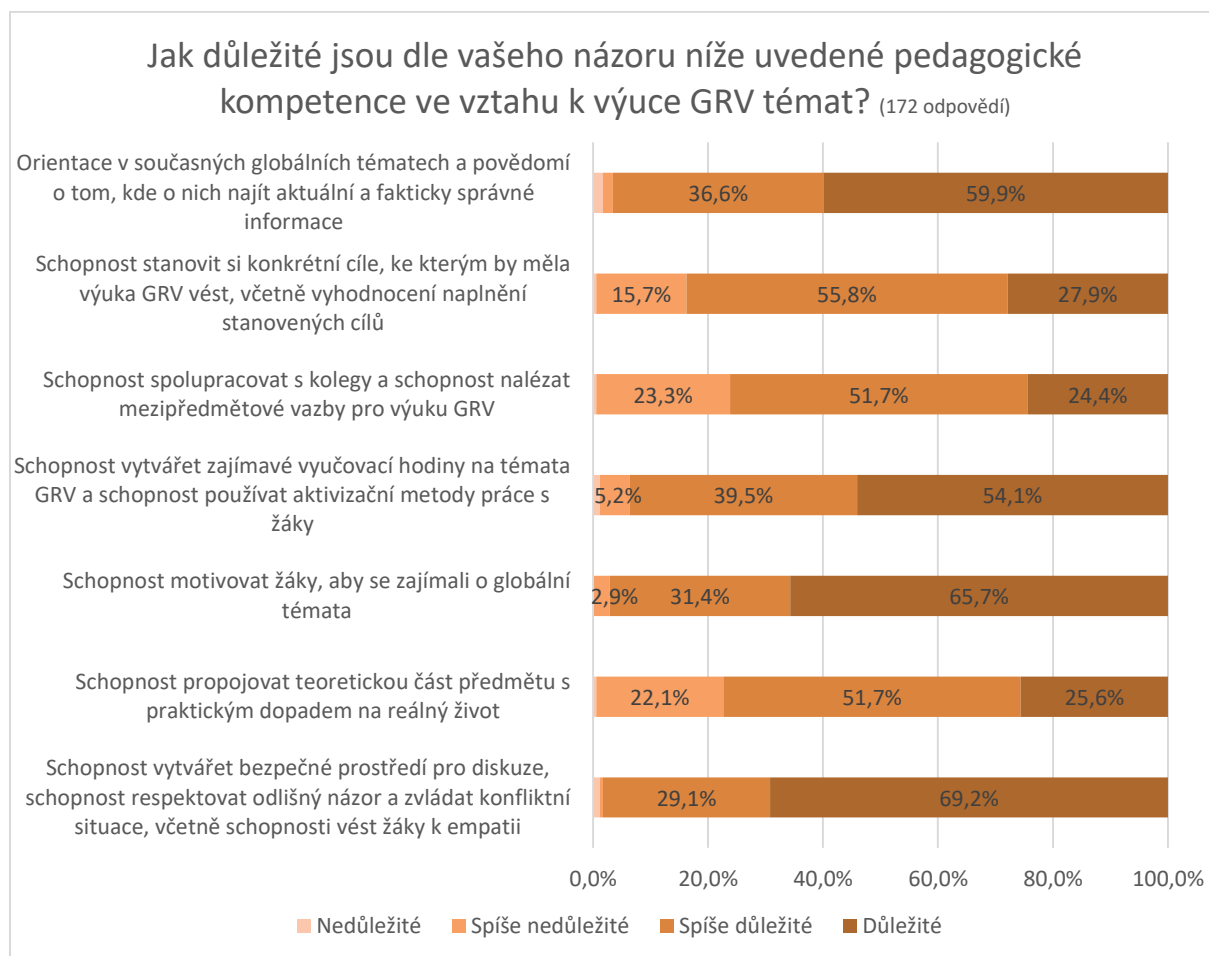
Graf 21. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



V rámci spolupráce s dalšími subjekty, nejvíce vyučující *jezdí na exkurze* 43,6 % (75). *Experty do výuky* si zve 24,4 % (42) učitelů a učitelek. 15,1 % (26) vyučujících realizují s žáky *dlouhodobé projekty* či *pořádají tematické dny* (ve spolupráci s jiným subjektem). Více než čtvrtina vyučujících *však s dalšími subjekty na výuce GRV nespolupracuje*.

Následující čtyři otázky jsme zaměřili přímo na kompetence učitelů a učitelek vyučujících GRV témata. První otázka se týkala důležitosti vybraných kompetencí.

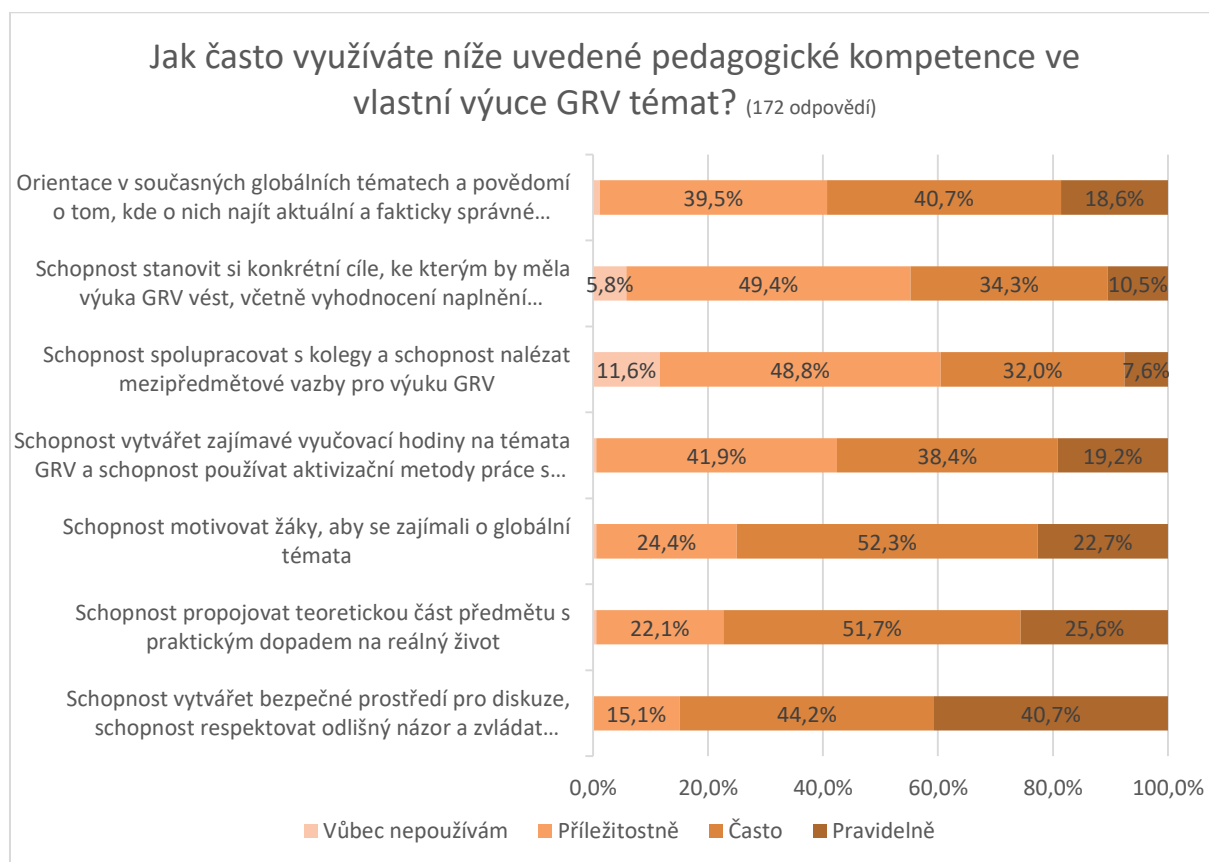
Graf 22.



Primárním zjištěním je, že významná většina pedagogů a pedagožek považuje vyjmenované kompetence za spíše důležité či důležité. Pokud bychom sečetli hodnoty *důležité* a *spíše důležité* zjistíme, že kompetence: *orientace v současných globálních tématech a povědomí o tom, kde o nich najít aktuální a fakticky správné informace*, *schopnost vytvářet zajímavé vyučovací hodiny na témata GRV a schopnost používat aktivizační metody práce s žáky*, *schopnost motivovat žáky, aby se zajímali o globální témata*, *schopnost vytvářet bezpečné prostředí pro diskuzi*, *schopnost respektovat odlišný názor a zvládat konfliktní situace, včetně schopnosti vést žáky k empatii* označilo jako důležité, či spíše důležité přes 97% učitelů a učitelek. Pouze tři čtvrtiny respondentů a respondentek považují za důležité či spíše důležité *schopnost spolupracovat s kolegy a schopnost nalézat mezipředmětové vazby pro výuku GRV* a *schopnost propojovat teoretickou část předmětu s praktickým dopadem na reálný život*. Nejvíce učitelů a učitelek označilo za *důležité* kompetence *schopnost vytvářet bezpečné prostředí pro diskuzi*, *schopnost respektovat odlišný názor a zvládat konfliktní situace, včetně schopnosti vést žáky k empatii* (69,2 % (119)) a *schopnost motivovat žáky, aby se zajímali o globální témata* (65,7 % (113)). Nejvíce vyučujících se jako o *spíše nedůležitých* či *nedůležitých* kompetencích vyslovilo v případě *schopnost spolupracovat s kolegy a schopnost nalézat mezipředmětové vazby pro výuku GRV* (23,3 % (40)) a *schopnost propojovat teoretickou část předmětu s praktickým dopadem na reálný život* (22,7 % (39)).

Následující otázka se zaměřila na to jak, často vyučující využívají vyjmenované kompetence při výuce GRV témat.

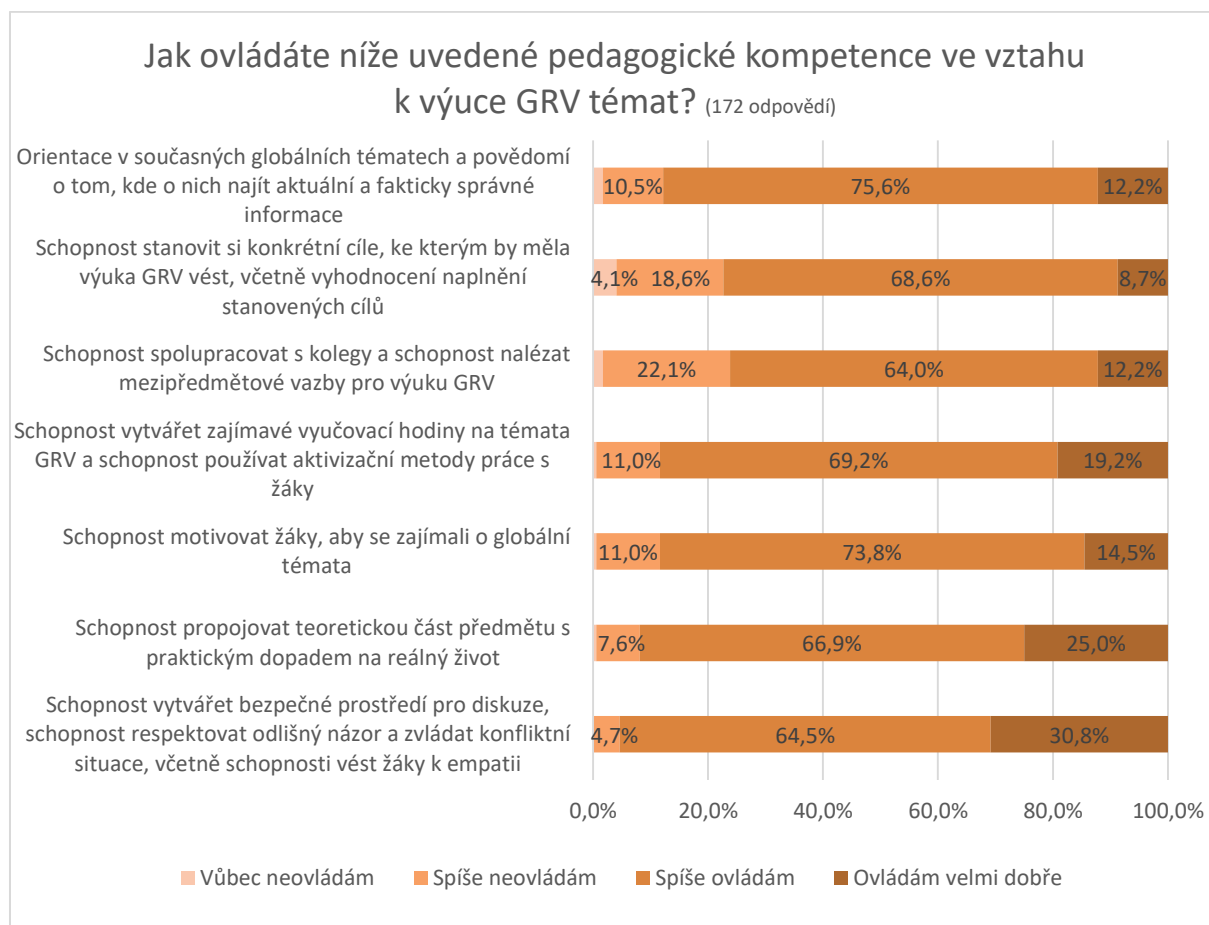
Graf 23.



Oproti předchozímu jsou výsledky této otázky daleko pestřejší. Pravidelně některou z kompetencí používá nanejvýše 40,7 % (70) učitelů a učitelek, jedná se o kompetenci *schopnost vytvářet bezpečné prostředí pro diskuzi, schopnost respektovat odlišný názor a zvládat konfliktní situace, včetně schopnosti vést žáky k empatii*. V součtu hodnot *pravidelně* a *často* zmíněnou kompetenci používá 85 % (146) vyučujících. Kompetenci *schopnost propojovat teoretickou část předmětu s praktickým dopadem na reálný život* v součtu hodnot *pravidelně* a *často* využívá 77 % (133) vyučujících. Naopak kompetence *schopnost spolupracovat s kolegy a schopnost nalézat mezipředmětové vazby pro výuku GRV a schopnost stanovit si konkrétní cíle, ke kterým by měla výuka GRV vést, včetně vyhodnocení naplnění stanovených cílů* vůbec nepoužívá nebo používá jen příležitostně 60,5 % (104) 55,2 % (95) učitelů a učitelek. Zde se opět nabízí důležité zjištění z kvalitativní části tohoto výzkumu, konkrétně zjištění související s tématem zkušeností, a především pedagogické intuice a otázka toho, zda tato kompetence není využívána, či je využívána příležitostně právě proto, že vyučující spoléhají na svoje zkušenosti a pedagogickou intuici spíše než na jasné metodické vedení výuky k vytyčenému cíli.

Zásadní otázkou ve vztahu k výuce GRV je, jak vyučující vyjmenované kompetence ovládají.

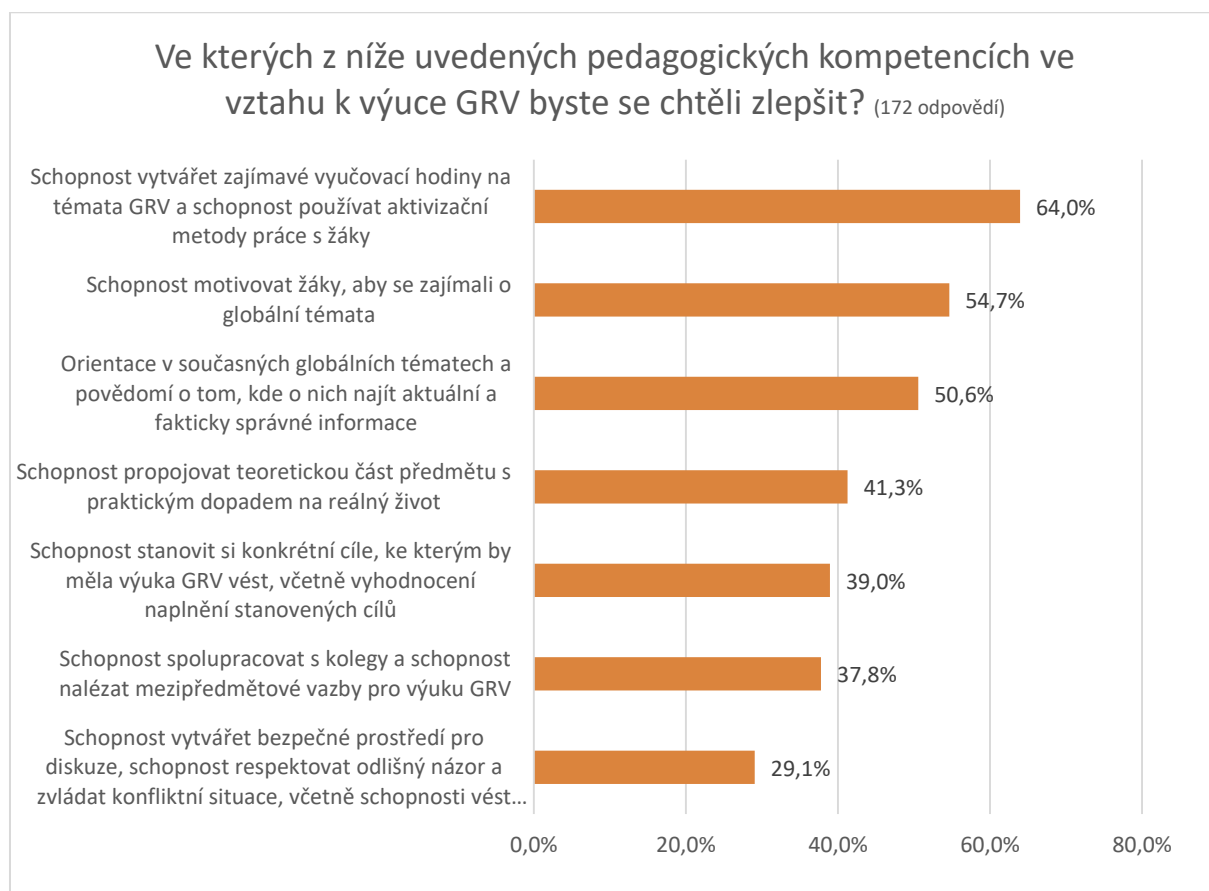
Graf 24.



U všech vyjmenovaných kompetencí většina vyučujících (dvě třetiny až tři čtvrtiny) označila možnost *spíše ovládám*, a to v poměrně malém rozptylu, cca 10 %. Pokud bychom sečetli hodnoty u odpovědí *spíše ovládám* a *ovládám velmi dobře*, dostaneme u kompetence *schopnost vytvářet bezpečné prostředí pro diskuzi, schopnost respektovat odlišný názor a zvládat konfliktní situace, včetně schopnosti vést žáky k empatii* informaci, že tuto kompetenci *spíše ovládá* či *ovládá velmi dobře* 95 % (164) vyučujících. V součtu hodnot *vůbec neovládám* a *spíše neovládám* se vyjádřilo nejvíce pedagogů a pedagožek u kompetencí *schopnost spolupracovat s kolegy a schopnost nalézat mezipředmětové vazby pro výuku GRV* a *schopnost stanovit si konkrétní cíle, ke kterým by měla výuka GRV vést, včetně vyhodnocení naplnění stanovených cílů* s konkrétními hodnotami 23,8 % (42). resp. 22,7 % (39). V případě kompetence *schopnost stanovit si konkrétní cíle, ke kterým by měla výuka GRV vést, včetně vyhodnocení naplnění stanovených cílů* se výsledky (v součtu zde uvedených hodnot) shodují s výsledky (rovněž v součtu hodnot) u otázky dotazující se na důležitost výše uvedené kompetence ve vztahu k výuce GRV, tj. stejné procento vyučujících danou kompetenci považuje za *nedůležitou*, či *spíše nedůležitou* a zároveň stejné procento vyučujících danou kompetenci *vůbec neovládá*, či *spíše neovládá*. Právě na vztah mezi důležitostmi uvedených témat a úrovní, na které vyučující dané kompetence ovládají, by bylo dobré se zaměřit. Znalost tohoto vztahu by posloužila jako důležitá informace pro návrh kurzu či výukových materiálů.

Poslední z otázek, které se přímo dotazovala na kompetence, se zaměřila na to, které z vyjmenovaných kompetencí by si učitelé a učitelky rádi chtěli zlepšit.

Graf 25. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



V kontextu odpovědí u předešlých otázek, které se zaměřovaly na kompetence, není překvapivé, že nejméně učitelů a učitelek (29,1 % (50)) by se chtělo zlepšit v kompetenci *schopnost vytvářet bezpečné prostředí pro diskuzi, schopnost respektovat odlišný názor a zvládat konfliktní situace, včetně schopnosti vést žáky k empatii*. Jedná se o kompetenci, kterou ovládá velmi dobře, či spíše ovládá 95 % (164) vyučujících. Podobně málo překvapivé může být zjištění u kompetence *schopnost spolupracovat s kolegy a schopnost nalézat mezipředmětové vazby pro výuku GRV*. Tuto kompetenci považuje nejvíce vyučujících za *nedůležitou*, či spíše *nedůležitou* (23,9 % (41)), což pak může vést k tomu, že „pouze“ 37,8 % (65) učitelů a učitelek, se chce v dané kompetenci zlepšit.<sup>10</sup> Kompetence *schopnost vytvářet zajímavé vyučovací hodiny na témata GRV a schopnost používat aktivizační metody práce s žáky a schopnost motivovat žáky, aby se zajímali o globální témata*, které byly hodnoceny jako *důležité*, či spíše *důležité* (94 % (161) resp. 97 % (167)) jsou těmi kompetencemi, které by si rádo zlepšilo 64 % (110), resp. 54,7 % (94) vyučujících. V tomto případě se však jedná o kompetence, které v součtu hodnot *spíše ovládám* a *ovládám* velmi dobře označilo shodně 88 % (152) pedagogů a pedagožek. Zde tedy zřejmě funguje logika, zjednodušeně řečeno, že čím důležitější kompetence pro výuku GRV, tím více učitelů i učitelek se chce v daném

<sup>10</sup> Podobně je tomu v případě kompetencí *schopnost stanovit si konkrétní cíle, ke kterým by měla výuka GRV vést, včetně vyhodnocení naplnění stanovených cílů*.

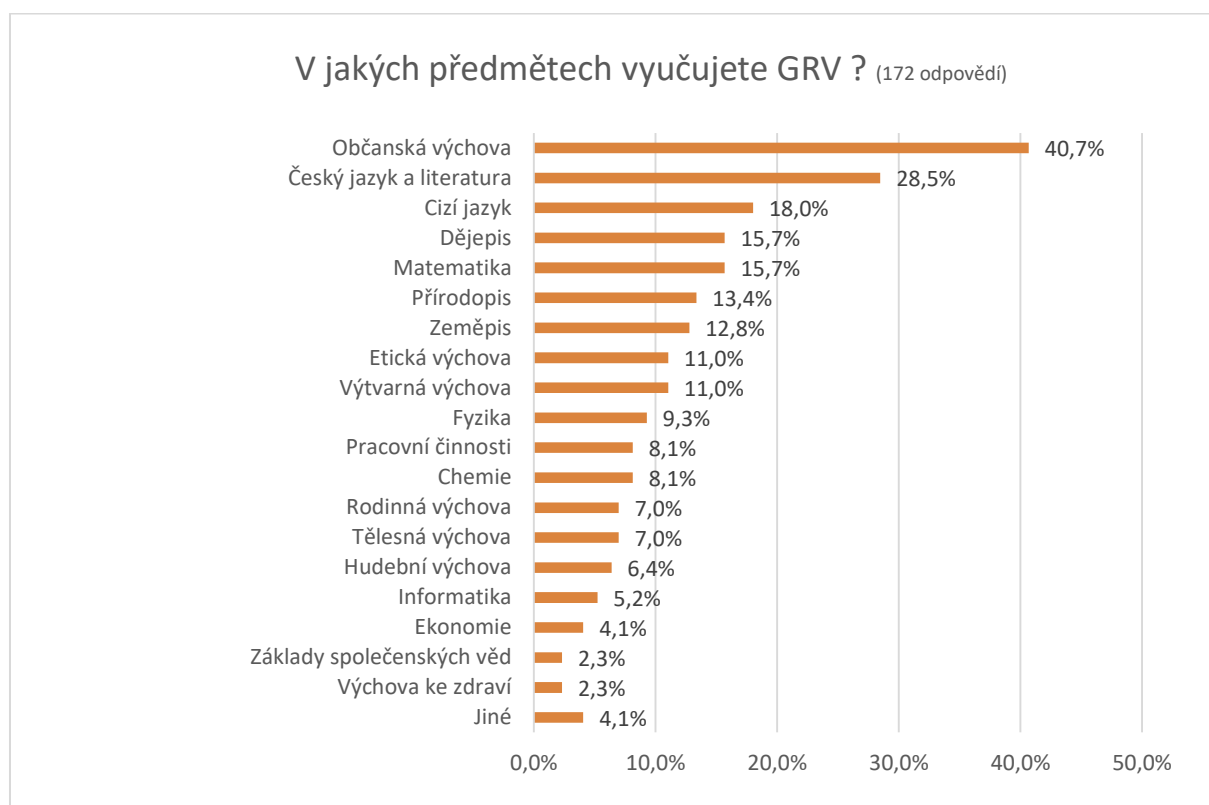


tématu zlepšovat, a to i přes to že dané kompetence ovládají *velmi dobře*, či *spíše ovládají*. V případě kompetence *schopnost motivovat žáky, aby se zajímali o globální témata* se navíc jedná o kompetenci, kterou nejvíce vyučujících *spíše ovládá* (73,8 % (127)), což signalizuje, že zde je (větší) prostor pro zlepšování.

### 3.3 Témata globálního rozvojového vzdělávání a předměty

Základní informaci, kterou jsme v úvodů této části zjišťovali, se týkala předmětů, ve kterých učitelé a učitelky témat GRV vyučují.

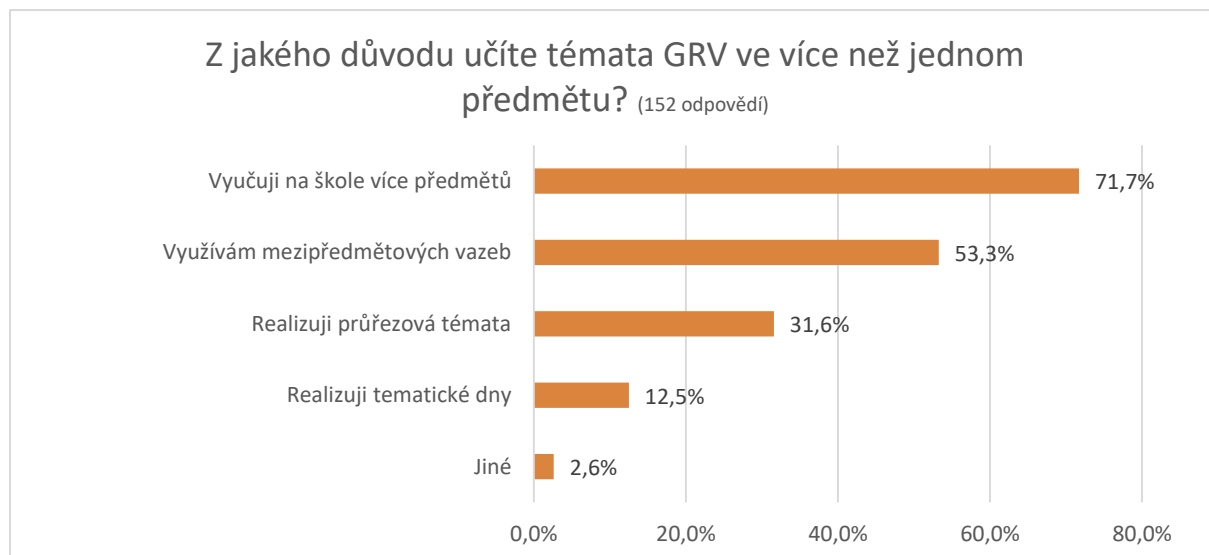
Graf 26. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Výuku GRV témat realizuje 40,7 % (70) vyučujících v rámci výuky Občanské výchovy, 28,5 % (49) učitelů a učitelky GRV témata probírá v rámci výuky Českého jazyka a literatury. Třetím předmětem, v jehož rámci učitelé a učitelky vyučují GRV témata, je Cizí jazyk. V tomto předmětu GRV vyučuje 18 % (31) pedagogů a pedagožek. V případě tří předmětů, konkrétně *Ekonomie*, *Základů společenských věd* a *Výchovy ke zdraví* v jejichž rámci vyučuje témata GRV nejméně učitelů a učitelky, se může jednat o překvapivé výsledky. Tyto předměty jsou velmi úzce spjaty s tématy GRV, avšak jedná se o předměty, které jsou primárně odborné (*Ekonomie*) či nejsou vždy jako samostatné předměty vyučovány (*Výchova ke zdraví*). Na řadě škol je tedy jakožto samostatně zařazené předměty ve výuce nenalezneme. Důvodem, proč i *Základy společenských věd* jsou pro výuku GRV využívány tak málo učiteli a učitelkami (2,3 % (4)) může být to, že tento předmět je primárně pojímán jakožto předmět teoretický, a jak již víme z předchozích grafů, propojování teoretických znalostí s reálnými problémy není prioritou vyučujících.

V další otázce jsme se ptali na důvody, proč učitelé a učitelky vyučují témata GRV ve více než jednom předmětu. Primárně jsme se tedy v této otázce a v otázkách následujících zaměřovali na mezipředmětové vazby.

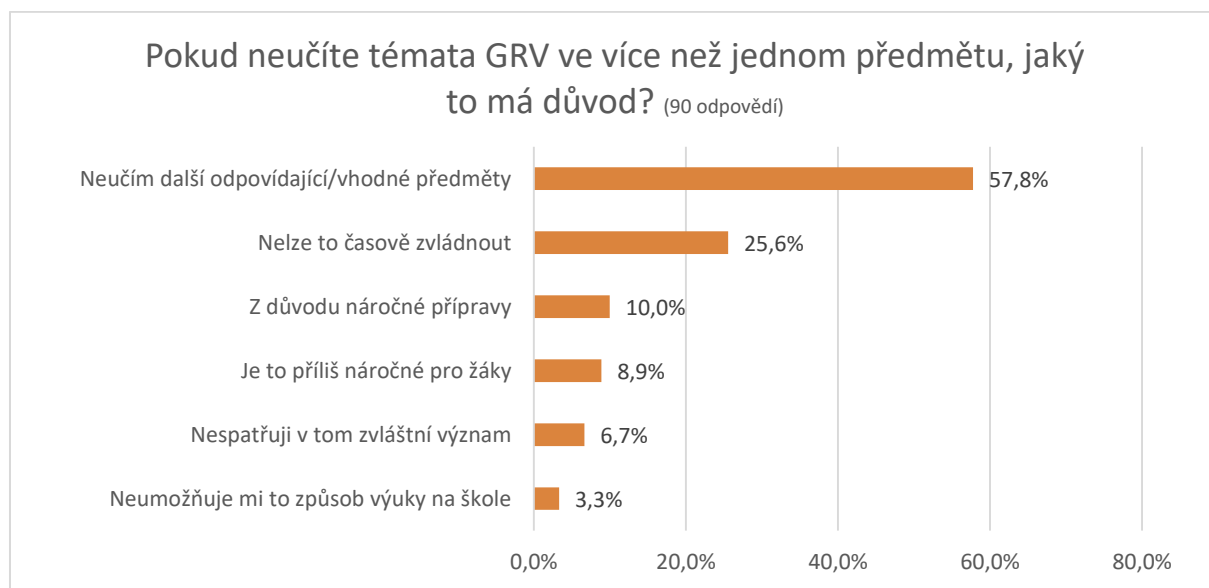
Graf 27. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Nejvíce vyučujících se věnuje tématům GRV ve více než jednom předmětu z toho důvodu, že *na škole učí více předmětů* (71,7 % (109)). Více jako polovina učitelů (58,3 % (81)) a učitelek tak činí z toho důvodu, že takto realizují mezipředmětové vazby. Realizaci průřezových vazeb uvedlo jako důvod 31,6 % (48) vyučujících. Pouze 12,5 % (19) učitelů a učitelek vyučují témata GRV ve více předmětech, neboť takto realizují tematické dny.

V souvislosti s předchozí otázkou nás rovněž zajímala ta část učitelů a učitelek, která výuku GRV témat ve více než jednom předmětu nerealizuje. Ptali jsme se jich na důvody, proč tak nečiní.

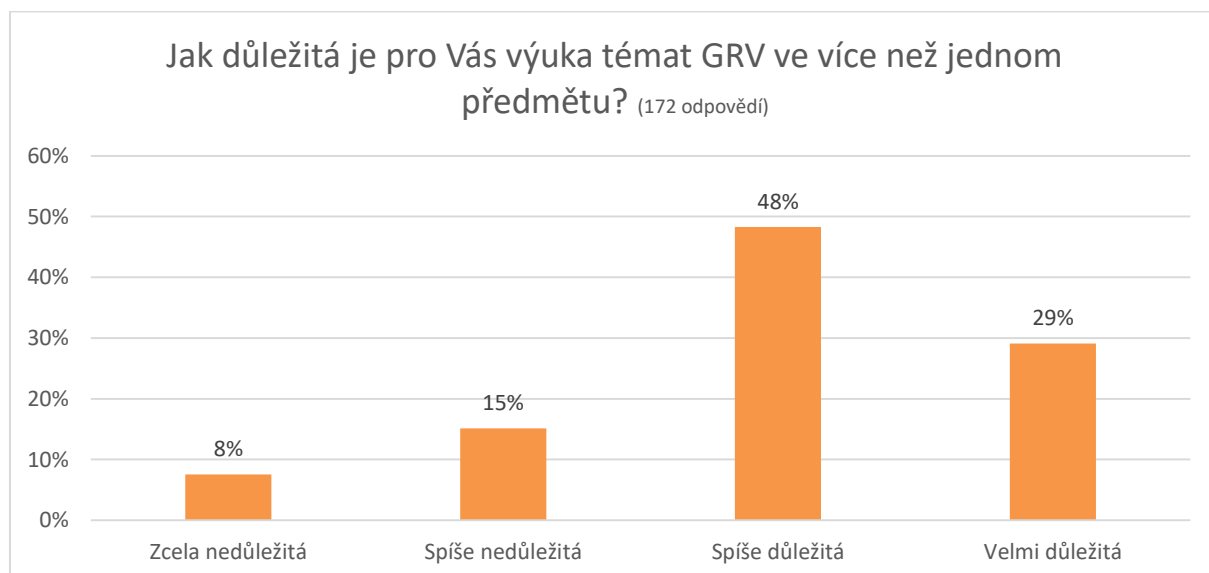
Graf 28. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Více než polovina respondentů a respondentek (57,8 % (52)) odpověděla, že neučí další odpovídající/vhodný předmět, v jehož rámci by mohla vyučovat témata GRV. Druhým nejčastěji uváděným důvodem bylo to, že to nelze časově zvládnout (25,6 % (23)). Pouhá 3,3 % (3) respondentů a respondentek uvedla, že jim výuku GRV témat ve více než jednom předmětu neumožňuje způsob výuky na škole.

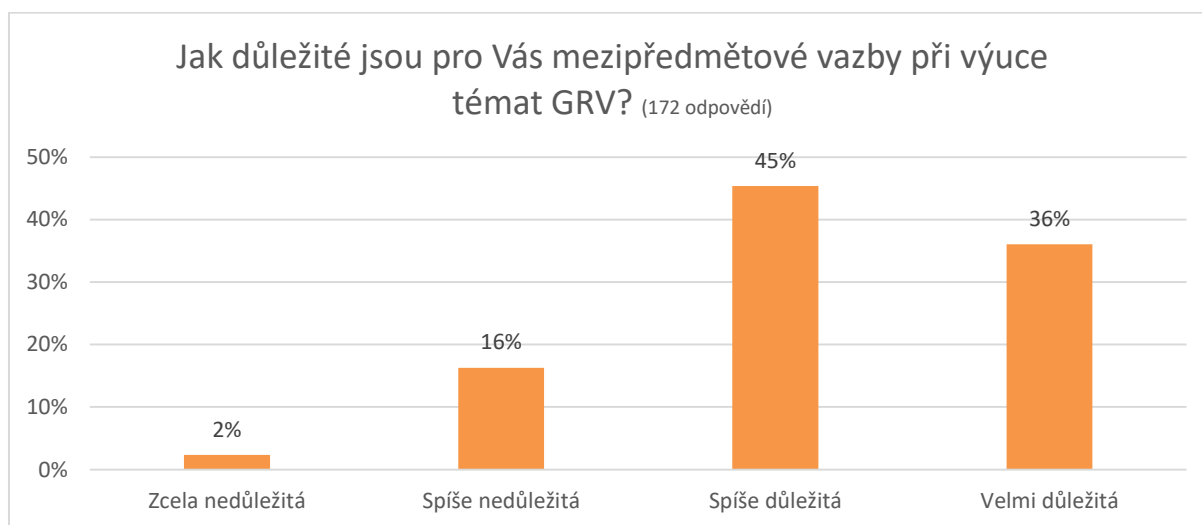
Výše uvedené výsledky dále doplňujeme odpověďmi na otázku, jak důležitá je pro učitele a učitelky výuka témat GRV ve více než jednom předmětu.

Graf 29. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Za *velmi důležité* považuje výuku GRV ve více než jednom předmětu téměř třetina učitelů a učitelek (29 %, (50)), necelá polovina vyučujících (48 % (83)) pak za *spíše důležitou*. V součtu obou odpovědí se dostaneme k 77 % (133) vyučujících, tj. k více než třem čtvrtinám. Naopak 23 % (39) učitelů a učitelek výuku témat GRV ve více než jednom předmětu považuje za *zcela nedůležitou* či *spíše nedůležitou*.

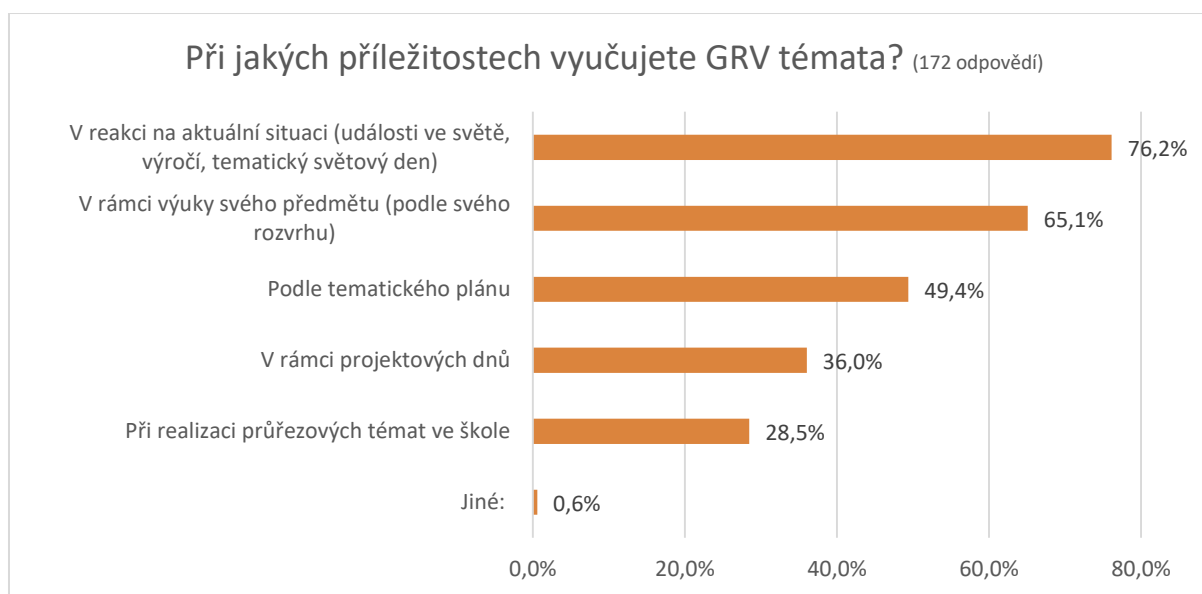
Graf 30. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Ačkoliv jsou mezipředmětové vazby při výuce témat GRV pro 81 % (140) vyučujících *spíše důležité* (45 % (78)) nebo *velmi důležité* (36 % (62)) pouze 37,8 % (65) by se v této kompetenci (*schopnost spolupracovat s kolegy a schopnost nalézat mezipředmětové vazby pro výuku GRV*), která se týká i mezipředmětových vazeb, chtěla zlepšit. Význam mezipředmětových vazeb vyzdvihují i učitelé dotazovaní v rámci kvalitativního šetření, ti ovšem upozorňují, že v této oblasti je potřeba podpory vedení, aby se mezipředmětové vazby realizovaly ve větší míře. Je tedy možné, že jelikož realizace mezipředmětové výuky nemá přímý vliv na výuku témat GRV, učitelé v této rovině vlastní iniciativu příliš nevyvíjejí, i když dané považují za důležité. Naznačuje to i následující graf, přičemž důvody lze identifikovat s těmi, které byly uvedeny v grafu č. 8.

Poslední otázka se zaměřila na otázku, při kterých příležitostech učitelé a učitelky GRV témata vyučují?

Graf 31. (Bylo možné zvolit více odpovědí, proto je součet vyšší než 100 procent.)



Nejvíce učitelů a učitelek (76,2 % (131)) se věnuje tématům GRV v *reakci na aktuální situaci (události ve světě, výročí, tematický světový den)* či v rámci *výuky svého rozvrhovaného předmětu* (65,1 % ((112)). Téměř polovina vyučujících (49,4 % (85)) tak činní v rámci *tematického plánu*. Dvě posledně uvedené odpovědi lze interpretovat jako systematictější uchopení výuky GRV, na rozdíl od spíše „ad-hoc“ charakteru výuky GRV témat v rámci reakce na aktuální situaci či události. Pouze 28,5 % (49) vyučujících se na výuku GRV témat zaměřuje ve spojitosti s realizací průřezových témat ve škole.



GLOBAL ISSUES  
GLOBAL SUBJECTS



CENTRUM  
OBČANSKÉHO  
VZDĚLÁVÁNÍ



ARPOK

## 4 Závěr kvantitativní části

Shrnout výše uvedené do několika odstavců není snadný úkol a v tomto případě snad ani příliš smysluplný. Každý graf přináší určitou část znalosti o tom, jak učitelé vnímají GRV, jak v rámci GRV vyučují, na co kladou důraz při výuce, jaké kompetence při výuce GRV využívají, jaké kompetence chtějí podporovat výukou GRV u žáků apod. Přesto si však krátké shrnutí dovolíme, a to s ohledem na následující kvalitativní část výzkumu.

Vyučující považují GRV témata za aktuální a reálná. Je to pro většinu z nich primární motivace a zároveň klíčový argument pro motivování žáků k tomu, aby se o témata GRV zajímali. Témata GRV tak již nejsou tématy dalece vzdálenými naší každodenní realitě. Tento aspekt zdůrazňují dotazovaní učitelé a učitelky v kvalitativním šetření a dále vysvětlují, proč jsou dle jejich názoru GRV témata důležitá. Ve výuce GRV témat panuje poměrně značná pluralita. Buť jsou některá témata vyučována více učiteli a učitelkami než jiná, vyučují se téměř všechny. Výběr těchto témat, zdá se, se odvíjí od toho, jak moc jsou daná témata považována za reálná, přesněji řečeno blízká naší každodenní realitě.

Učitelé a učitelky se při výuce GRV témat hodně spoléhají na své současné znalosti a dovednosti. Podle toho, jaké kompetence chtějí výukou u žáků rozvíjet, hodnotí svoje kompetence a vyslovují zájem o další vzdělávání. Jinými slovy, je důvodné se domnívat, že v tom, co aktuálně učitelé v rámci GRV dělají, se cítí jistě, ať již po stránce faktických informací tak i po stránce metodické a kompetenční. Kvalitativní část tento, a dle našeho názoru klíčový, faktor – zkušenosti a pedagogická intuice – rozvíjí více do hloubky. A právě tento faktor může vstupovat do vztahu mezi vyučujícím a výukou GRV témat, zvláště ve spojitosti s představami o tom, jak vypadá ideální materiál či kurz k výuce GRV témat.

Byť učitelé a učitelky povětšinou vyučují GRV témata ve více předmětech, s kolegy a kolegyněmi na výuce GRV témat příliš nespolupracují. Mezipředmětové vazby jsou pro ně sice velmi (či spíše) důležité, v praxi ale podle výpovědí nejsou zcela běžnou součástí výuky GRV témat. Je tedy možné se domnívat, že výuka GRV témat je spíše individuální záležitostí.

Krom toho, že kvantitativní část přináší řadu zjištění, otevírá rovněž několik otázek, které se primárně zaměřují na souvislosti mezi některými faktory. Právě na tyto souvislosti by bylo vhodné se dále zaměřit, abychom hlouběji pronikli do výuky GRV témat.

## 5 Metodologie kvalitativní části

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

### Výzkumné otázky

#### Úvodní otázka:

- 1) Jak moc je pro Vás výuka GRV témat důležitá?

#### Otázky:

- 2) Jak náročné je vyučovat témat GRV?
  - a. V čem je to náročné?
  - b. Jak důležité pro vás je stanovovat si cíle výuky (v rámci GRV témat)?
- 3) Jaké dovednosti Vám nejvíce pomáhají ve výuce GRV?
  - a. Jakými dovednostmi by vyučující GRV měl disponovat?
- 4) Popište podobu kurzu, k výuce GRV, kterého byste se zúčastnili?
- 5) Popište podobu GRV materiálu, který byste ve výuce využili?

#### Závěrečná otázka:

- 6) Vynechali jsme něco? Je něco důležitého ve vztahu k tomuto tématu, čeho jsme se nedotkli?

#### Doplňující otázky:

- 7) Jak si představují spolupráci s kolegy ve výuce GRV témat?
- 8) Jak důležité jsou pro vás mezipředmětové vazby?

Forma sběru dat	Typ školy	Datum	Účast
Fokusní skupina (1)	4x G	7. 12. 2018	4
Fokusní skupina (2)	3x SOŠ, 1x G	13. 12. 2018	4
Rozhovor (1)	ZŠ	30. 1. 2019	1
Rozhovor (2)	ZŠ	21. 2. 2019	1
Rozhovor (3)	G	16. 1. 2019	1
Rozhovor (4)	SOŠ	15. 2. 2019	1
Rozhovor (5)	G	3. 1. 2019	1
Rozhovor (6)	ZŠ	8. 1. 2019	1
Rozhovor (7)	G	2. 4. 2019	1
Rozhovor (8)	G	5. 4. 2019	1

## 6 Vyhodnocení kvalitativní části

### 6.1 Význam a důležitost výuky globálního rozvojového vzdělávání

Prvním tématem, kterému jsme se v rámci dotazování věnovali, byl význam a důležitost globálního rozvojového vzdělávání (dále v textu používaná zkratka GRV). Využili jsme dvou otázek. V první řadě jsme se učitelů ptali, jaký význam pro ně má výuka témat globálního rozvojového vzdělávání – co tato témata do jejich školní praxe přináší, jaké kompetence u žáků rozvíjí a jak celkově vnímají důležitost těchto témat ve školním vzdělávání. V druhém případě jsme se ptali na to, jak důležité je dle jejich názoru stanovovat si cíle výuky globálního rozvojového vzdělávání.

#### 6.1.1 Jak moc je pro pedagogy výuka témat globálního rozvojového vzdělávání důležitá?

Všichni zúčastnění učitelé považují výuku globálních rozvojových témat jako velice důležitou a pro rozvoj kompetencí žáků zásadním způsobem **přínosnou**. Témata totiž zprostředkovávají žákům **aktuální dění ve světě**, a jsou tak jejich **životům blízka**, bezprostředně se týkají jejich samotných a jejich budoucnosti. Témata GRV jsou učiteli vnímána jako účinný prostředek, jak žákům předat povědomí o komplexnosti a propojenosti světa, včetně jako diverzity. A zároveň žáky chtějí vybavovat **dovednostmi potřebnými pro život** v současném globálním propojeném světě. K tomu se podle nich témata GRV velmi dobře hodí.

*„Učíme je na tom, že svět není plochý, že svět je pestrý, že má určitou hloubku a záleží jenom na nich, co si z toho vezmou.“ (R 1)*

*„Tak já si myslím, že to je asi způsob jak vyučovat tak, aby studenti nebyli jenom úzce zaměřený vlastenecky, ale vnímali prostě ten celý svět, že k němu nějakým způsobem patří a že by měli respektovat i nějaké odlišnosti, které třeba lidé na jiné části světa mají a měli by se spolu naučit žít a nějakým způsobem zlepšit prostě vztahy.“ (FG 2)*

Zároveň učitelé popisují současné žáky jako individualisticky zaměřené jedince. I proto jim chtějí systematicky předávat informace o **problémech světa**, upozorňovat je na **globální výzvy** a budovat o nich přehled.

*„Přijde mi, že přemýšlí hodně individualisticky, to co se jich týká a z čeho oni sami mají nějaký prospěch, tak to je zajímavá a ty globální problémy jsou pro ně příliš odtažitý, příliš vzdálený, takže považuju za důležitý jim je připomínat, na ně nějak upozorňovat.“ (FG 2)*

*„Asi nejvýznamnější pro mě je to, že mám pocit, že děti teďka myslí samy na sebe. A chci jim předat do budoucnosti, aby vůbec myslely, že je ještě něco dál. Tak to je asi pro mě nejpodstatnější, že tady v té chvíli člověk má možnost s těmi dětmi hovořit a ony mají chvíli možnost se i zamyslet, což jako, když je běžná matematika, tak to tam jako nepadne.“ (R 2)*

Ve výuce GRV nacházejí učitelé hlubší smysl i v tom, že přinášejí do školy takové **hodnoty**, které jinak nejsou v současné době tak populární jako solidarita, čestnost a odpovědnost. Často se domnívají, že se diskusi nad podobnými tématy nikdo další v životech žáků nevěnuje. Celkově vzato právě tyto aspekty považují učitelé na výuce GRV za zásadní, neboť cítí, že **připravují žáky na život** – vybavují je



schopností argumentovat, kriticky přemýšlet a diskutovat, trénují si na nich empatii a upozorňují na vlastní **odpovědnost za jednání** každého z nás.

*„No tak pokud se tomu nebude věnovat škola, tak bohužel se tomu asi nebude věnovat nikdo, pokud se tomu nebude věnovat nikdo, tak to nebude trvat dlouho a nebudeme se mít o čem bavit, protože bud' uschneme, nebo odplaveme, nebo umřeme, nebo se otrávíme nebo něco.“ (FG 2)*

*„Že jim to může otevřít nějaký svět, který ještě nepoznali, může je to obohatit ve smyslu té problematiky, se kterou se před tím nesetkali a může to nasměrovat jejich život v oblasti studií, osobního vývoje, že třeba si uvědomí, co je potřeba udělat pro to, aby to tady na světě fungovalo lepší nebo aspoň stejně tak jako teď, aby už se to nezhoršovalo.“ (R 5)*

*„Tak oni to od nás částečně docela i vyžadují a očekávají, že to prostě potřebují znát, potřebují se v tom orientovat, takže na to kolikrát i třeba sami narazí. No a pak já si hlavně myslím, že ta výuka je daleko zajímavější.“ (R 3)*

*„Ty debaty jsou asi to nejhodnotnější. Někdy je docela zajímavé poslouchat, protože ty názory jsou ovlivněné spoustou faktorů a samozřejmě některé slyší z domu, některé ovlivňují televize, rádio a tak dál, nebo co si přečtou. Ale jejich osobní postoj se začíná formovat a zdá se, že to je i pro ně zajímavé, že tyhle věci dělají rádi.“ (FG 1)*

Zároveň učitelé oceňují ten aspekt GRV témat, že vzbuzují emoce, protože pak se o nich ve třídě dobře a poměrně snadno diskutuje. Nutno podotknout, že v **ochotě diskutovat** a **zapojovat se** do výuky se výrazně lišily názory učitelů z gymnázií (G) a středních odborných škol (SOŠ). Zatímco gymnaziální studenti práci s globálními tématy ve škole očekávají, protože patří k všeobecnému přehledu a orientace v nich jim může pomoci v dalším studiu. Na SOŠ podněcovat diskuse o GRV bývá docela náročné, protože se jich nezúčastňují všichni žáci, ale opakovaně třeba jen aktivní část třídy.

*„Tím, že jsme gymnázium, tak je tady výběr studentů, oni sem přijdou na osmileté gymnázium, musí projít zkouškami a už jsou tak trochu nasměrovaný k tomu, že budou potom studovat dál. I to prostředí kolem nich, třeba rodina, je daleko víc tlačí, daleko víc je v tomhle směruje. Dneska je docela velký rozdíl v tom, že ty děti přijdou a už mají nějakou vizi. Jsou daleko dospělejší v některých věcech. Víc se ptají, víc se zajímají.“ (R 3)*

*„No pro mě je to náročné vyučovat. Když to srovnáme s gymplem, ony jsou tady (na SOŠ – pozn. autora) jinak orientované děti. Mají hodně odborných předmětů tím pádem mají více hodin, než mají na gymplu. Takže ony to berou, jakože to je přidružené téma, že se to učí, protože se to musí učit. Takže je těžký je vůbec jakkoliv motivovat.“ (R 4)*

*„Taky narážím na problém, ale to je asi všeobecný problém SOŠ, že v každé třídě je několik žáků, kteří se o to opravdu hluboce zajímají, diskutují a pak je tam ta většina, která jenom sedí, při štěstí poslouchá, ale nelze ji aktivizovat... Třeba mají i zajímavé názory a vyjádřili by se, ale chybí jim ten impuls anebo je jim to jedno.“ (FG 1)*



Aktuálnost a různorodost témat globálního rozvojového vzdělávání zároveň oslovuje zejména ty učitele, kteří nechtějí vyučovat pořád stejným způsobem. Pestrost témat, metod a postupů, jak tato témata se žáky otevírat, jim dává prostor pro vlastní pedagogickou kreativitu a posiluje chuť objevovat něco nového.

*„Na těch globálních rozvojových tématech oceňuji, že do toho můžou proltnout veškeré obory, když se to tak vezme, protože vše souvisí se vším. Takže od geografie, psychologie, sociologie, historie, jazyky do toho pronikají, gender a tak dále. Je tam spousta témat, je to hodně variabilní, barevné a zároveň asi je to taky věc, která se dá učit tisíce způsoby nebo dá se k nim přicházet tisíce způsoby, takže to vlastně nikdy nemusí člověk nějak recyklovat nějaký jeden postup, ale může si vymýšlet do nekonečna nějaké postupy.“ (R 7)*

### 6.1.2 Jak důležité je pro pedagogy stanovovat si cíle výuky (v rámci GRV témat)?

Učitelé se shodují na tom, že oblasti cílování výuky se věnovali intenzivně během studií. Na fakultách se o cílech výuky pravidelně hovořilo a během praxí si zkoušeli, jak s cíli pracovat. Ovšem každodenní realita ve školách přinesla jiné priority, práci s cíli výuky se tolik nevěnují a spoléhají se více na svou **zkušenost a pedagogickou intuici**.

*„Teď už moc ne, protože to jsou všechno takové ty didaktické principy, co se učí na škole, že si stanovíš cíl, metody a to všechno. To je hrozně hezké, ale v podstatě jsem zjistila, že je to opravdu teorie. Já třeba mám nějakou představu, vím, co by žáci měli dělat, vím, co by měli vstřebat za tu hodinu.“ (R 8)*

Pro tu část, která si pojmenovává cíle výuky, než vzdělávací cíle je důležitější mít **cíle výchovné**. Čemuž podle učitelů témata GRV slouží velmi dobře. Jsou ochotni rezignovat na předávání některých znalostí a věnovat se cílům hodnotovým a postojovým. Snaží se těmto cílům věnovat komplexně v celém předmětu i způsobem jeho výuky.

*„Čím jsem starší, tím víc přemýšlím o tom, že cíl je vlastně ten výchovný. Protože informace zapomenou. Jak půjdou životem, tak zapomenou rok 1212. Smířil jsem se s tím a nevdá mi to. Ale všichni budou nějakými rodiči, nějakými pracovníky, nějakými šéfy, nějakými manžely, nějakými voliči... Jsem ochoten se vzdát některých faktů ve prospěch některých postojů. A to přesto, že u toho slízím, ale tohle tam dám, protože to je důležité.“ (FG 2)*

*„Já učím na SOŠ, učím češtinu, dějepis a občanku. Dějepis a občanka nejsou maturitní předměty a v češtině je mým vzdělávacím cílem to, co potřebují k maturitě. Ale vím, že 99% z těch studentů nebude pokračovat na vysoký škole, takže je možný v těch nematuritních předmětech nějaká fakta vynechat, a tady je ten cíl vychovávat je, aby se chovali slušně k sobě.“ (FG 2)*

## 6.2 Náročnost výuky globálního rozvojového vzdělávání

Nejčastěji zmiňovanou charakteristikou témat globálního rozvojového vzdělávání, která činí jejich výuku náročnou, byly **nároky na osobní erudici, informovanost a sečtělou** dotyčného pedagoga. Vyhrazený čas na přípravu jim obvykle nestačí, a tak se učitelé musí připravovat ve svém volném čase, což ne vždy stihnou. GRV se tak u většiny učitelů stává otázkou **osobního nasazení**.

*„Všechna tahle témata žádají obrovskou přípravu, protože člověk hledá, pátrá, zkoumá, zkouší něco, věnuje tomu čas, zkonstruuje hodinu, čili žádá to obrovskou přípravu.“ (FG 2)*

*„Ráda bych se více zapojila, jenomže vím, že bych si o tom musela mnohem více zjistit, načíst a na to prostě nemám kapacitu.“ (FG 1)*

S nároky na erudici pedagoga učitelé popisovali **obavy** z toho, že je žáci budou konfrontovat s jejich případnou **neznalostí**.

*„Protože děcka, ač se to nezdá, spoustu informací mají. A jakmile člověk řekne trošku něco zcestného, tak okamžitě reagují a prostě ptají se na spoustu věcí, takže člověk nemůže si vystačit s tím, co už si kdysi někde zjistil a musí neustále zjišťovat nové informace. Bez toho prostě to nejde.“ (FG 1)*

Z toho důvodu se častěji věnují tématům, která jsou jim osobně blízká (a do kterých chtějí investovat svůj čas a kapacitu navíc), než tématům třeba výsostně aktuálním.

*„Ono se to hodně odráží i v tom, co člověka zajímá. Tak to potom daleko spíš zpracuje a ve výsledku i líp podá, než témata, která jsou mu vzdálenější.“ (R 3)*

Problém s tím úzce spojený představuje **čas**, a to ve dvou rovinách. První představuje **časová náročnost samotné přípravy** takovéto výuky, včetně vymýšlení postupů, jak žákům dané téma představit. Získat samotné znalosti je první krok, po kterém ovšem následuje nutnost připravit se metodicky. Což je opět velmi časově náročné.

*„Pro mě je to velmi náročné na přípravu, informační i metodickou, a těch pár minut, které tím strávíme...“ (FG 1)*

Druhou rovinu časové náročnosti výuky GRV témat představuje potřeba dodržet a **splnit školní tematický plán** daného předmětu. Na učitele je vyvíjen silný tlak, neboť školní vzdělávací program a tematické plány jim poměrně přesně určují, co se v hodinách daného předmětu musí vyučovat.

*„Diskuse, když se rozvine a člověk tomu chce dát prostor, tak najednou zjistí, aha, jsem ve skluzu a teď jak dál, protože už jsme opravdu v časovém presu... A teď už vidím, nestihnou tohle a budu muset všechno zhušťovat, abych se dostala do tematického plánu, protože ať chceme nebo nechceme, tak je toho hrozně moc, co se má probírat v každém předmětu. A je to pro nás opravdu hrozné a pro ně taky, protože najednou potom mají třeba hodiny, kde těch informací mají hrozně moc a oni řeknou, my neděláme nic jiného, než si zapisujeme. Tak my do nich valíme informace, abychom stihli tematický plán. Takže ono nás to potom žene do stresu.“ (FG 1)*

„Časové plány nás neustále tlačí dopředu, dopředu a dopředu, a když už člověk ví, že nestíhá, protože musí dohánět jiné věci, tak je to hrozně frustrující.“ (FG 1)

S těmito momenty výrazné časové náročnosti příprav jednotlivých témat se pojí i další charakteristika GRV, jíž učitelé označují jako nepříjemnou. A to situace, kdy připravená **hodina** či **diskuse** v ní **mohou dopadnout** jinak, než očekávali. Z toho důvodu si učitelé svou osobní investici do přípravy konkrétního tématu dobře rozmyšlejí.

„Je to těžký, protože na jednu stranu to žádá ten vklad, tu energii, tu přípravu a na druhou stranu tváří v tvář prostě těm pubertálním pohledům a komentářům najednou člověk musí zahrnout někam úplně jinam a říct aha, tak dobře, uděláme to takhle. A přípravu zahodíte a začnete dělat něco jiného.“ (FG 2)

Další aspekt náročnosti globálního rozvojového vzdělávání tkví v jeho **komplexnosti**, kdy každý jednotlivý problém souvisí s nějakým dalším. Učitelé popisují jisté tápání v tom, kde určité téma ukončit, aniž by tím ohrozili návaznost na další přesahy.

„No ono se to navíc ještě košatí, protože řeknete globální, to je samo o sobě široké, ale vlastně každý z těch problémů se ještě propojuje s dalšími čtyřmi globálními problémy, protože na ně navazuje. Jestli jsem přišel o práci, tak jsem chudý, když jsem chudý, tak nemám na vzdělání, jestli nejsem vzdělaný, tak nemůžu dostat práci a tak dále a tak dále. Vlastně je obtížný to odseknout, říct dobře teď to bude o likvidaci deštných pralesů, ale ono to zahne najednou ke kaučukovým plantážím, k hamburgerům, ke konzumní společnosti, k tomu, k tomu, a k tomu a najednou jsme někde úplně jinde. Přitom to nejde rozčlenit a říct, teď je to jenom o tomhle, protože jenom o tomhle to nikdy není.“ (FG 2)

Konečně posledním zásadním aspektem náročnosti globálního rozvojového vzdělávání je **hodnocení**. Diskuse ve třídě či ve skupinách, prezentace a skupinová práce se učitelům obtížně hodnotí a obvykle za ni nejde žákům dávat kvantitativní hodnocení.

„Náročnost výuky je pro mě hlavně v tom, že se z toho strašně těžko získávají známky. Jak když je to jednohodinovka a když je nebudu učit nějaké poučky, které pak budu zkoušet nazpaměť, ale má to být nějaká reflexe, názory co-kdo-jak vnímá, jak to pak oznámkovat.“ (FG 2)

I v této kapitole narážíme na **specifika SOŠ**. Náročnost GRV se projevuje v obavách učitelů ohledně názorů některých žáků, s nimiž bývají ve třídě konfrontováni. Žáci SOŠ totiž častěji než gymnaziální studenti přinášejí do výuky **kontroverzní výroky** a **názory**. Učitelé se tedy některým náročnějším tématům vyhýbají, aby nemuseli takovéto situace, na něž se necítí být z pedagogických fakult připraveni, řešit.

„Někdy narazíme na jejich názory, který jsou opravdu kontroverzní a teď já jsem v situaci: mám je napomenout, tohle prostě ne, tohle není správný anebo to prostě mám vyslechnout a respektovat, že to je jejich názor a nijak to neumravňovat? To je třeba pro mě velká otázka.“ (FG 2)

„Ty děti bohužel často mají protizákonný názory. Takže je člověk na to musí určitě upozornit. Hele myslet si to můžeš, ale tohle zrovna hraničí s

Listinou základních práv a svobod, takhle bys to asi říkat neměl, už je to šíření poplašené zprávy.“ (FG 2)

### 6.3 Pedagogická vybavenost učitelů věnujících se globálnímu rozvojovému vzdělávání

V oblasti pedagogických dovedností potřebných k výuce GRV se učitelé významně shodují. Za nejzásadnější považují čtyři oblasti dovedností: naučit se **nacházet v množství informací ty podstatné** pro svou výuku, schopnost **improvizace**, umět **propojovat téma s realitou** blízkou žákům (a nacházet zde souvislosti mezi jednotlivými tématy a příčinami) a **nacházet témata**, která budou pro žáky **zajímavá**. Někteří zmiňovali i důležitost **technických dovedností**, které souvisí s charakterem výuky GRV a používáním různých zdrojů (videa, zvukové stopy ad.).

*„Tím, že je to současné, tak je někdy náročné vyznat se v záplavě tvrdých dat. To znamená, je spousta organizací a spousta možností, jak data získat, ale tím, že je toho spousta, tak je náročné se vyznat v tom množství.“ (R 7)*

Vedle toho se jako důležitá součást učitelovy výbavy objevovalo jeho **osobní nastavení**. Ať už nadšení a osobní zájem o téma, „protože když žáci nevidí, že to učitele zajímá, že tím žije, tak je těžko přesvědčí o tom, že by se o to sami měli zajímat,“ (FG 2). Tak i hodnotové nastavení, **tolerance** a **naslouchání**.

*„Myslím, že určitě pomůže, pokud má člověk v sobě nějakou míru empatie k lidem obecně. Protože od lidí vede cesta k tématům. Takže je něco jiného, když to člověk bere pouze jako nějaké učebnicové téma nebo jestli to bere jako něco, co se ho skutečně dotýká jako člověka, jako osoby.“ (R 7)*

*„Důležitá dovednost je podle mě umění naslouchat. To si myslím, že někdy učitelům chybí, protože pokud chce něco říct a někoho učit, tak musí umět si ty názory vyslechnout. A to už mám někdy pocit, že to někoho třeba nebaví úplně z těch kolegů.“ (R 5)*

Další dovedností, kterou učitelé považují za důležitou, je **odvaha** témata GRV zkoušet. S tím souvisí i další osobní dovednost, a to nebát se situací, kdy to nevyjde a téma se u žáků neseťká s pochopením.

*„Jsme zase u té odvahy do toho jít, třebaže jsem to téma ještě nezkoušel. Jít tam s tím, že sice to máte nachystaný, ale netušíte, jak to dopadne, jestli to vůbec půjde. A když to nevyjde, tak je to samozřejmě citlivý, člověk si řekne, že už to dělat nebude. A tahle odolnost je důležitá. Pojmenovat si ten nezdar a zjistit, že v jiný třídě to třeba vyjde, že to stejně má cenu, protože je to podstatný, důležitý téma, který jim do života patří.“ (FG 2)*

Začínající učitelé s menší praxí, podobně jako v kapitole o náročnosti výuky GRV, zmiňovali obavu z okamžiků, kdy se ve třídě otevře nějaké kontroverzní téma a strhne se divoká diskuse. Popisovali, že považují za velmi důležité **vědět**, jak se má v takových chvílích **učitel zachovat** a jak může se žáky **bezpečně pedagogicky pracovat**.

*„Já jako začínající učitel mám někdy u tady těch diskusí velký strach právě z toho důvodu, že si nejsem jistá, jestli zvládnou ukočirovat vztahy těch*

děti. Když by tam byly třeba dva tábory, dva názory. Já bych potřebovala asi poradit jako začínající učitel, jak z takových situací ven, aby se mi tam nedorvali třeba.“ (FG 1)

### 6.3.1 Jaké dovednosti pedagogům nejvíce pomáhají ve výuce globálního rozvojového vzdělávání?

Nejvíce se učitelé spoléhají na svou **praxi** a **zkušenosti**. To je oblast, z níž sekundárně těží nejvíce dovedností a která jim dodává největší jistoty. Popisují, že si vyvinuli jakousi **pedagogickou intuici**, která jim napovídá, jaké téma či aktivita budou nebo nebudou u jejich žáků fungovat. Z těch přenositelnějších dovedností, jež se dají prostřednictvím seminářů a kursů pro pedagogy rozvíjet, zmiňovali např. **partnerský vztah se žáky**. Kdy zejména u témat s přesahem, jakými jsou témata globálního rozvojového vzdělávání, se podobně vyrovnaný přístup nabízí.

*„Já si myslím, že důležité je překonat to, že učitel a žák stojí proti sobě. Já si myslím, že jakmile si učitel uvědomí, že nemusí všechno probrat a že nestojí proti žákovi, ale že jsou v podstatě spolu, tak pak už je vyhráno. Mně to aspoň funguje výborně.“ (R 1)*

Významně se učitelům osvědčuje i **dlouhodobá práce** s kolektivem třídy a **vytváření bezpečného prostředí** pro výuku témat GRV, která mohou být kontroverzní nebo náročná.

*„Předem si určíme pravidla, zrovna dneska jsme opakovali, že neskáčeme druhým do řeči a musíme argumentovat logicky, uznáváme názory druhých a podobně. Podle mě je důležité i tyhle jasné věci, o kterých si člověk řekne, to je přece samozřejmost, nějakým způsobem pojmenovat. Žáci s tím potom sami pracují. Podle mě je přínosné s tím dlouhodobě pracovat, aby ta třída fungovala. Jenom jednorázová akce by to nezměnila.“ (FG 1)*

### 6.4 Ideální vzdělávací seminář o tématech globálního rozvojového vzdělávání

Na podobě vzdělávacího semináře nebo kursu pro pedagogy se učitelé snadno shodli. Ideální program by se měl skládat z následujících částí. Začátek by představoval **teoretický vstup** odborníka, který je autoritou v oboru, ale zároveň umí své téma pochopitelně a jasně předat. Protože učitelé si přejí tématu, s kterým budou vystupovat před žáky, sami rozumět. Následovat by měla **praktická část** s aktivitami do hodin a jejich vyzkoušením. Na podobě tohoto zkoušení již učitelé shodu nenašli. Zhruba polovina považuje za důležité „*vyzkoušet si všechno na sobě, sám to prožít*“, druhá část rozhodně nechce „*hrát hry*“.

*„Kurzy, kde si člověk rovnou vyzkouší ty aktivity, mi přijdou úplně nejlepší. Ted' jsem byla na jednom a přišlo mi to až moc, pět šest aktivit za den jsme si tam vyzkoušeli. Já jsem celkem introvert, takže vždycky musím vyjít ze své komfortní zóny, ale když to člověk překoná, tak má zkušenost, jak se v té aktivitě cítí žáci, což je dobrý. Navíc si to člověk lépe pamatuje, když si to vyzkouší, nemusí to pak hledat v papírech.“ (FG 2)*

„Když jsme na nějakých seminářích a teď máte spolupracovat s dospělými lidmi, tak je to o něčem jiném, protože ne každý z nás je tak spontánní. Spíš se držíme stranou. Já občas taky někdy takový ty pohybový hry, to už kroutím hlavou, to nemám ráda. Někdy je to už hodně na sílu.“ (R 6)

Nejdůležitějším obsahovým aspektem jsou **metodické popisy** aktivit do hodiny, jak řešit vyvstávající situace se žáky a jakékoliv využitelné vstupy přímo pro práci se žáky.

„Měli jsme jeden výborný seminář, kdy přišel pán z praxe a říkal "Když se vám stane X, uděláte Y." Protože teorii já si přečtu, ale jsou potřeba ty praktické návody. Když vám někdo bude vykládat teorii, tak super, ale k té se dostaneme normálně, zatímco k těm praktickým návodům, to člověk nezná.“ (R 4)

Časovou představu kursů rovněž učitelé sdílí. Ideální seminář může trvat **jeden den** (8h), případně **vícedenní kurs** může částečně zasahovat do víkendu (pátek – sobota či čtvrtek – sobota). Naopak kratší 4hodinové kursy na odpoledne učitelé nepreferují, ovšem dokáží si svou účast představit.

„Samozřejmě chvíli trvá, než člověk se naladí, otevře, propojí. Teď začne něco tvořit a potřeboval by ještě čas, aby si to sedlo. Když máte seminář odpoledne, nejlépe ještě tak, že dopoledne učíte, odpoledne se jdete školit a večer přijdete domů, tak to je hodně náročný. Zatímco když tam můžete zůstat den nebo víkend, být v tom a mít možnost si to pro sebe trochu utřídit a případně se doptat, poradit, tak je to účinnější.“ (FG 2)

Velká poptávka po seminářích, spojená s náročností výuky GRV, se týká i **tréninku dovedností** popsaných jako důležitých v příslušné kapitole. Velká část učitelů čerpá ze svých zkušeností a spoléhá na svou intuici při výběru tématu, ale i v (názorově) problematických situacích se žáky ve třídě. „Víceméně to jde s praxí, člověk to získá během praxe, kdy učí a naučí se nějak pracovat. Vypozoruje, jak se které dítě chová, jak funguje kolektiv.“ (FG 1) Ovšem právě možnost kolegiálního sdílení a nácvik těch dovedností, které učitelům zajistí pocit komfortu a bezpečí, když se dostanou do obtížné situace, se ukazuje jako zásadní a nápomocná.

„V těch třídách si myslím je velký problém s rasismem. Na něm to vyubublalo, když jsem začala úplně na začátku učit. Naivně jsem tomu ten prostor dala a teď to tam vyubublalo a já ech, co s tím? Protože v tomhle nemůžu mlčet. Trvalo mi pár hodin, než se mi to podařilo vrátit do nějakých normálních kolejí, tak no... to jsou velké těžkosti tady těch témat a že ne vždycky víme, jak na to.“ (FG 2)

## 6.5 Ideální výukový materiál o tématech globálního rozvoje a vzdělávání

Poslední téma, na které jsme se učitelů v rámci dotazování ptali, se věnovalo výukovým materiálům. Učitelé nám popisovali, jak by měl vypadat ideální výukový materiál. Tedy takový materiál, který by plně vyhovoval jejich potřebám a jenž by využívali k výuce různých témat globálního rozvoje a vzdělávání. Představy o výukovém materiálu úzce souvisí s důvody, proč je výuka GRV náročná (viz kapitola o náročnosti). To znamená, že takový materiál by měl učitelům pomoci tyto nedostatky a náročnosti překonávat.

**Struktura** ideálního materiálu by byla následující: anotace, metodický popis výuky, pracovní listy, videa a další interaktivní zdroje, návrhy hodnocení. Metodický popis by měl provázet pedagoga krok za krokem a připravovat ho i na situace, které se mohou ve třídě stát (když nikdo ze žáků nereaguje, vznikne-li konflikt apod.). Většina učitelů by ocenila i propracovanou reflexi či zpětnou vazbu, aby si mohli snadno ověřit, co z probíraného tématu u žáků rezonovalo a kolik si toho z výuky odnášejí. Konečně návrhy kvantitativního hodnocení (viz kapitola o náročnosti) by rovněž reagovaly na potřeby učitelů v této oblasti.

Základní představa, na niž se shodli všichni dotazovaní, je, že ideální výukové materiály jsou **dostupné zdarma v elektronické podobě**. Tedy se nemusí v papírové podobě skladovat ve škole nebo doma (= *nevytvářet muzeum*, FG 1). Ideální formát pak není uzamčený (pdf), ale **volně editovatelný dokument**. Učitelé navíc často narážejí na omezený počet kopií, editovatelné pracovní listy by si tak mohli své výuce přizpůsobit ještě před tiskem.

*„Chápu, že vzhledem k právům a podobným věcem to asi musí být PDFko, ale to je zase hloupé, že učitel to PDFko už nemůže moc předělávat. Tedy ideální materiál by mohl být třeba ve Wordu, aby si učitel mohl třeba přeházet otázky, nebo použít jenom něco... Protože jinak nás to vrací zpátky. Já si to všechno vytisknu, vezmu nůžky, stříhám, lepím a dělám si z toho úplně jiný pracovní list, což zabere asi víc času. Navíc nemusím hromadu věcí tisknout, můžu to třeba jenom promítnout.“ (R 1)*

*„Já bych teda zdůraznila, co řešíme jako problém. Když jsou nějaké pracovní listy, tak se počítá s tím, že každý žák má svůj pracovní list. Jenomže já nemůžu tisknout, barevně už vůbec, pro každého studenta jeden papír, to prostě nelze. Ty pracovní listy jsou navíc vytvořeny hodně volně, vzdušně, že se na to vypořádá spousta papíru. Takže já to musím zmenšovat, prostříhávat, poslepovat, abych to mohla rozmnožit. Podle mě je vhodné, aby byly v elektronické podobě a ideálně tak, aby se to případně dalo vytisknout v nějaké formě, která není tak náročná na kvantum papíru a prostoru.“ (FG 1)*

Všichni učitelé velmi touží pestrých a **interaktivních materiálech** – po videích, zvukových stopách a krátkých filmech (5-15 min). Zejména v současné době se podle nich žáci hůře soustředí a delší texty nechtějí číst.

*„Ti, co jsou příliš hluční, potřebují zklidnit. Naopak ti velmi klidní, potřebují možná to video, aby se trochu rozkoukali. Pak jsou děcka, která si svůj názor nikdy neudělají, takže ta by možná ani nikdy nic neobjevila. Takže těžko říct, opravdu úžasné by bylo mít různé způsoby, nápady a možnosti, ze kterých by si učitelé mohli vybírat podle aktuální potřeby.“ (FG 1)*

Na trhu podle učitelů **chybí materiály pro práci v jiných předmětech**, než jsou typické GRV předměty jako občanská výchovy, ZSV či zeměpis. Přitom tématům globálního rozvojového vzdělávání se často věnují i učitelé jazyků (včetně češtiny) a přírodovědných předmětů (zejména biologie).

*„V češtině na nižším stupni je relativně prostor pro práci s texty, ale musím si je vytvářet sama ... Musím najít kvalitní text a žáci potom hledají třeba manipulaci.... Když probereme druhy vedlejších vět, tak se nakonec dostaneme k obsahu toho textu jako celku. Doplnujeme i a y třeba do*



*textu o demokracii a potom se o tom textu a jeho smyslu bavíme. Toto všechno si musím vytvářet sama, protože nic takového neexistuje.“ (FG 1)*

Objevila se i poptávka po **vzdělávacím prostředí pro žáky**, do kterého by je učitelé mohli odkazovat. Mohla by zde být cvičení, rozšiřující texty, ale i filmy pro domácí přípravu.

*„Třeba odkazy, se kterými by žáci mohli dál pracovat... Člověk jim řekne, můžete tam najít webovky, tak si to přečtete. Něco takového. Nějakou knihovničku. Materiál nebo odkazy odkud by mohli čerpat, to by možná pro ně bylo zajímavé. Žáci jsou navíc velmi schopní a myslím si, že pracují rádi sami a rádi ukážou, že se jim něco povede.“ (FG 1)*

## 6.6 Jak si pedagogové představují spolupráci s kolegy ve výuce GRV témat? A jak důležité jsou pro ně mezipředmětové vazby?

Situace na školách se v oblasti spolupráce pedagogů výrazně liší. Zjednodušeně lze říci, že někde se spolupracovat daří a někde ne. Většina dotazovaných učitelů popisovala nezájem svých kolegů o jakoukoliv spolupráci, protože jim takováto výuka přiděluje práci. Částečně funguje spolupráce v předmětových komisích nebo napříč humanitními předměty, kdy spolu učitelé organizují projektové nebo tematické dny. Ukazuje se, že v ideálním případě podporuje setkávání kolegů i vedení školy – třeba když učitelům v rozvrhu vyhradí prostor pro kolegiální sdílení.

*„Už je to asi sedm, osm let co máme nového pana ředitele, který tomu fandí. A jeho vize je, že by se neučily předměty, ale naplňovala se Komenského myšlenka, že když učíme kočku, tak to vezmeme odevšad – přes jazyky a prostředí, kde žije, historii kočky... Takže když se domluvíme formou různých projektů, projektových dní nebo třeba jen dvouhodinovek, tak to naplníme. Nebo si navzájem přehazujeme určitá témata. Třeba nějaké načteme v češtině a paní učitelka na přírodák je domluvená, že to dobere a takhle si to krásně propojíme. A pak se k tomu třeba vrátíme v dějepisu a máme v podstatě hotovo. To znamená, nevzešlo to shora, ale tou společnou náladou podpořenou snaživým vedením.“ (R 1)*

Podobného názoru, že mezipředmětové vazby by měly být přirozenou součástí školní výuky, je i většina dotazovaných učitelů. S realizací těchto vazeb je to opět složitější – záleží na přístupnosti kolegů, ale i žáků samotných.

*„Je to důležitý a my se o to snažíme. Snažíme se i nějak vzájemně informovat o tom, co děláme v jiných předmětech, protože spousta těch věcí se prolíná. Jenomže je hrozně těžké přimět studenty, aby si uvědomili, že to, co už znají odjinud, můžou použít i jinde. Já jim vyložené musím dát kudlu na krk a říct, mluvila jsem s tím a tím vyučujícím, vím, že jste dělali to to a to, že jste mluvili přesně o těchto konkrétních věcech, takže to беру za dané a teď na to navazujeme.“ (R 8)*

## 7 Závěr kvalitativní části

Pokud shrneme vše podstatné, co jsme se z dotazování dozvěděli, můžeme říci, že učitelé považují výuku globálního rozvojového vzdělávání za velmi důležitou, protože oslovuje žáky jako budoucí občany. V rámci GRV témat se dá dobře pracovat s jejich odpovědností, postoji a hodnotami.

*„Na těch tématech mě láká, že jsou současná a že nejsou, teď to hodně zjednoduší, nikým vyřešena. Mají ohromný potenciál motivovat studenty, protože studenti, kteří se teď vzdělávají, dorostou do nějakých společenských rolí. V podstatě to budou oni, kdo ta témata převezme. A budou oni odpovědní za to, jak ta témata budou v praxi a v životě hrát černými, bílými nebo jakýmikoliv jinými barvami, jak se jim podaří se v těch jejich rolích s těmi tématy vypořádat.“ (R 7)*

Rozhodnutí vyučovat GRV témata je přímo a úzce spojené s otázkou osobního nasazení učitele. Protože takováto výuka je velmi náročná – na přípravu, pedagogické dovednosti a osobní nastavení učitelů. Náročné aspekty výuky GRV popsané v příslušné kapitole se odráží v potřebách učitelů, a tedy jejich představách o ideálním kursu. Získat samotné znalosti je jistě důležitý první krok, který se na kursech musí odehrát. Ovšem ihned vzápětí přichází potřeba připravit se na hodiny metodicky, a to nejen ve smyslu, jak vést aktivity se žáky. Ale připravit se zejména na kontroverzní názory žáků a neočekávané momenty v diskusi, na situace, kdy se hodina ubírá jiným směrem, než si učitelé naplánovali. Ideální kurs by tak odhodlaným učitelům měl naplnit i jejich potřeby dovednostního charakteru, dokonce se na ně výrazněji zaměřit. Významná část učitelů totiž při výuce GRV sází na svou pedagogickou zkušenost a léty vypěstovanou intuici. Jenže co si mají počít začínající učitelé, ti s menšími zkušenostmi či praxí z jiného typu školy? Semináře a kurzy pro pedagogy by tak měly akcentovat i tento rozměr, umožnit učitelům sdílet zkušenosti a rozvíjet dovednosti.

Zároveň jsme opakovaně narazili na rozdílnost výuky GRV na gymnáziích a středních odborných školách. Jistě by stálo za to věnovat se specificky komplikovanější situaci na SOŠ (popsané v kapitole náročnost) – dodat učitelům upravené materiály s různými typy zdrojů a zejména jim nabídnout školení, jak motivovat tamní žáky a jak s nimi otevírat kontroverzní témata.

Jestli učitel bude, nebo nebude vyučovat GRV témata závisí hodně na jeho osobním nastavení – na jeho hodnotách, chuti věnovat se se žáky něčemu aktuálnímu, komplexnímu a mnohdy nejasnému, na ochotě podstoupit potenciálně náročnou přípravu a do jisté míry se spolehnout na vlastní zkušenosti a intuici. Právě na toto osobní nastavení by měly reagovat vzdělávací semináře a kurzy pro pedagogy. Protože bude-li mít učitel pocit, že ví, jak hodinu vést, jak reagovat na nepředvídatelnosti a jak ji alespoň rámcově udržet ve směru, který si vytyčil, dá se předpokládat, že bude tato témata častěji a bez obav zařazovat do své výuky.

Výzkum vznikl v rámci projektu „**Global Issues – Global Subjects**“, který je podpořen z prostředků Evropské Unie. Za obsah výzkumu zodpovídá jeho zhotovitel ARPOK, o. p. s., a výzkum nereprezentuje oficiální postoje Evropské unie.



GLOBAL ISSUES  
GLOBAL SUBJECTS



CENTRUM  
OBČANSKÉHO  
VZDĚLÁVÁNÍ

