národní
úložiště
šedé
literatury

Náš společný svět

Člověk v tísni, o. p. s.
2012

Dostupný z http://www.nusl.cz/ntk/nusl-180881

Dílo je chráněno podle autorského zákona č. 121/2000 Sb.

Tento dokument byl stažen z Národního úložiště šedé literatury (NUŠL).

Datum stažení: 17.04.2024

Další dokumenty můžete najít prostřednictvím vyhledávacího rozhraní nusl.cz .

NÁŠ SPOLEČNÝ SVĚT

NÁŠ SPOLEČNÝ SVĚT

Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2012
Všechna práva vyhrazena.

Editoři: Petra Skalická, Blanka Blažková

Autoři: Blanka Blažková, Miroslava Belhová, Martina Nuslauerová, Martin Bjaloň

Spolupracovali: Miroslava Belhová, Martina Nuslauerová, Helena Bystroňová, Lukáš Tvrďoch, Hana Máková Šmýdová, Jana Jiránková, Martin Bjaloň, Lubomíra Moravcová, Edita Macků, Renata Zelenková, Soňa Wizingová, Simona Špryslová, Eva Flachowsky, Lucie Hronová, Petra Johnová

Jazyková úprava: Romana Bláhová

Grafický návrh: Ondřej Polony

Tisk: BCS, s. r. o.

Vzdělávací program Varianty

Člověk v tísni, o. p. s.
Šafaříkova 24, 120 00 Praha 2

www.varianty.cz
www.clovekvtisni.cz

ISBN 978-80-87456-34-7

Vznik tohoto materiálu byl podpořen z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí ČR v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR. Za obsah materiálu nese zodpovědnost Člověk v tísni, informace zde uvedené nejsou oficiálním stanoviskem MZV ČR.

NÁŠ SPOLEČNÝ SVĚT

1 ÚVOD 5

2 STŘÍPKY ZE ZAPOJENÝCH ŠKOL 7

3 CÍLE VE VÝUCE 13
3.1 Od postoje k motivu 14
3.2 Taxonomie afektivních cílů podle D. B. Kratwohla 16
3.3 Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 17
3.4 Doporučené očekávané výstupy 21
3.5 Postojové cíle v praxi 21

4 INSPIRACE Z VELKÉ BRITÁNIE 24
4.1 Co můžete vidět v Africe? 27
4.2 Jak se asi cítí? 35
4.3 Co znamená obrázek: spolupráce? 37
4.4 Proč lidé hladoví? 39

5 INSPIRACE OD ČESKÝCH PEDAGOGŮ 41
5.1 Stejné – jiné? 43
5.2 Stejné – jiné? 2 50
5.3 Voda a já 56
5.4 Vietnam nebo Česká republika? 63
5.5 Vietnamská rodina 68
5.6 Uprchlíci na ostrově Lampedusa 72

6 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ 78

7 ZÁVĚR 88

ÚVOD 1

Vážení učitelé,

publikace, která se Vám právě dostala do rukou, vznikla na konci tříletého projektu *Náš společný svět*, jehož cílem bylo, aby se principy globálního rozvojového vzdělávání (GRV) staly běžnou součástí života školy. Snahou bylo zvýšit povědomí učitelů o globálních rozvojových tématech a pomoci jim rozvíjet i kompetence potřebné pro účinnou a kvalitní výuku GRV, protože jsou to právě oni, kdo mají zásadní vliv na začlenění GRV do školních vzdělávacích programů a do praxe škol.

O co nám v GRV jde? Vzbuzovat v žákovi zájem o dění kolem sebe na lokální i globální úrovni a pomoci mu uvědomit si, že i on může do dění kolem sebe zasáhnout a ovlivnit ho – zároveň je však za své chování zodpovědný.

Cílem projektu *Náš společný svět* bylo také ověřit, jaký má GRV dopad na znalosti, dovednosti a postoje žáků. Dopad na znalosti a dovednosti se dá poměrně velmi rychle a snadno ověřit. Jak ale ověřit změnu postoje? Jak se píše i dále v publikaci, často je markantní pouze extrémní změna postoje, nikoli posun dílčí.

Hlavní část publikace je proto věnována postojovým cílům ve výuce GRV a dopadům, které má působení GRV na postoje žáků, a také tomu, k jakým konkrétním změnám dochází, jaká je intenzita změn i jejich kvalita. Odpovědi na všechny tyto otázky jsme se snažili zjišťovat pomocí různých nástrojů, které Vám chceme v publikaci představit. Jejich tvorba byla konzultována s učiteli, aby odpovídaly školské praxi.

Učitelé účastnící se projektu byli nejen ti, jimž byly nabídnuty semináře, blended learningové kurzy a workshopy, aby mohli rozvíjet své odborné kompetence v oblasti GRV, ale také ti učitelé, kteří se aktivně podíleli na přípravě, ověřování a dokumentaci aktivit, jež na své škole realizovali. Zjišťovali, jaké má jejich výuka dopady a jak je efektivní.

Jestliže chce učitel u žáka vzbudit aktivní zájem o dění kolem sebe, posílit vědomí, že i žák, stejně jako každý jedinec, může do věcí kolem sebe zasahovat a měnit je, že jeho chování ovlivňuje lidi a věci nejen v jeho bezprostřední blízkosti, klade to na osobnost učitele velké nároky.

Proto si vážíme, že téměř po celou dobu trvání projektu do něj bylo zapojeno sedm škol. Tyto školy mohly přicházet se svými vlastními nápady a prezentovat se zajímavými aktivitami a projekty. Chceme poděkovat všem aktivním učitelům, kteří pomáhali projekt *Náš společný svět* ve školním prostředí realizovat.

Budeme rádi, pokud Vás čtení publikace přivede nejen k začleňování GRV témat do výuky, ale i k ověřování si dopadů Vašeho pedagogického působení na postoje žáků.

Za kolektiv autorů vzdělávacího programu Varianty

Blanka Blažková

STŘÍPKY ZE ZAPOJENÝCH ŠKOL 2

Od začátku si projekt *Náš společný svět* nekladl ambice, aby učitele pasoval do role pasivních příjemců, které by po dobu tří let naplňoval znalostmi, vědomostmi a různými poučkami z oblasti globálního rozvojového vzdělávání. V rámci projektu byly sice zapojeným učitelům poskytovány odborné konzultace, byly pro ně organizovány semináře, blended learningové kurzy a workshopy, přesto hlavním cílem bylo, aby se získané informace staly součástí vzdělávání ve škole. Úkolem učitelů tedy bylo najít možnosti, jak globální rozvojové vzdělávání začlenit do co nejširší škály činností žáků ve škole.

Zapojené školy:

Gymnázium, Praha 10, Přípotoční 1337

Zapojení učitelé: Miroslava Belhová, Hana Šmýdová Máková, Barbora Vítková

www.gsgpraha.cz

Základní, mateřská a praktická škola, Vejprty, Moskevská 723

Zapojení učitelé: Martina Nuslauerová, Jana Jiránková, Tomáš Kluc

www.zsvejprty.cz

Gymnázium a Střední odborná škola Dr. Václava Šmejkala, Ústí nad Labem, Stavbařů 2857

Zapojení učitelé: Helena Bystroňová, Martin Bjaloň, Zuzana Hrušková

www.gym-ul.cz

Obchodní akademie, Střední odborná škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Hradec Králové, V Lipkách 692

Zapojení učitelé: Lubomíra Moravcová, Martina Simonová, Edita Macků, Martina Jeřábková

www.sosstezery.cz

Střední škola řemesel a služeb, Děčín, Ruská 147

Zapojení učitelé: Renata Zelenková, Soňa Wizingová, Simona Špryslová

www.sosruska.cz

Střední škola – Waldorfské lyceum, Praha 4, Křejpského 1501

Zapojení učitelé: Eva Flachowsky

www.wlyceum.cz

Gymnázium a SOŠZZE, Vyškov, Komenského náměstí 16

Zapojení učitelé: Lukáš Tvrďoch, Věra Kubaláková, Petr Kudlička, Marta Bednářová, Gabriela Vrbacká

www.gykovy.cz

V této kapitole chceme nabídnout jen ochutnávku toho, co na zapojených školách probíhalo. Jednotlivé ukázky vypovídají o velké iniciativě učitelů, kteří našli způsob, jak GRV propojit se školním vzdělávacím programem, i o jejich obrovské kreativitě a chuti aktivizovat žáky a předat jim znalosti a vědomosti jiným způsobem než prostřednictvím frontální výuky.

Volby ve Vejprtech

Na začátku školního roku 2012/13 byly na **základní škole ve Vejprtech** vyhlášeny volby. Každá třída 2. stupně vytvořila fiktivní dětskou politickou stranu, žáci jednotlivých tříd pak společnými silami sestavili svůj politický program, ve kterém museli splnit daná kritéria. Jedním z kritérií byla proveditelnost – strana, která vyhrála volby, totiž měla možnost svůj program realizovat. Voliči byli jako každoročně pedagogové školy a jednotlivé strany tedy oslovovaly především je. V prosinci se konal volební den, slavnostní vyhlášení vítězné strany a výsledku voleb. Odměnou pro vítěznou stranu byl nejen zmíněný příslib naplnění jejich politického programu, ale také finanční odměna, kterou výherní strana mohla použít dle svého uvážení. Ve volbách zvítězila strana Neúplatní 9 (NEP 9). Ta do svého programu zahrnula jak „život ve škole“, tak „život ve městě“. Ve městě členové této strany plánovali udržet především čistotu zvýšením počtu odpadkových košů a zachovat kulturní program ve Vejprtech (jde jim v tomto případě o záchranu místního kina). Ve škole měli v plánu řadu změn týkajících se nejen stravování žáků a učitelů, ale i zavedení školního rozhlasu a založení rozhlasového vysílání. Naplnit slibovaný volební program by měla vítězná strana do konce školního roku.

Banánový koktejl

Na **Střední škole řemesel a služeb v Děčíně** byl realizován projekt *Banánový koktejl aneb Co je pod slupkou*, v rámci kterého byli žáci uvedeni do problematiky fair trade, pracovních podmínek na banánových plantážích a obchodování s banány. Záměrem projektového dne bylo v oblasti globálního rozvojového vzdělávání upozornit na souvislost mezi naším spotřebitelským chováním a zdánlivě neovlivnitelnými problémy zemí tzv. globálního Jihu, poukázat na vzájemnou propojenost rozvojových a ekonomicky vyspělých zemí prostřednictvím obchodu a spotřeby.

Součástí projektu byla řada po sobě jdoucích aktivit, které studenty vtahovaly do problému pěstování a konzumace banánů. První byla *banánometrie*. Žákům v ní byla představena různá tvrzení, na která měli reagovat buď souhlasně, nebo nesouhlasně – tak, že se umístili na pomyslné ose vyjadřující názorovou škálu. Tvrzení vedla k tomu, aby si studenti uvědomili vlastní zkušenost s banány a jaké informace či vztah k této rostlině mají (*mám rád banány*, *banánovník se pěstuje v Africe* atd.).

Následovala aktivita *banánové mandaly*. Žáci byli rozděleni do skupin, ve kterých si vylosovali příběh dítěte, které má nějakou zkušenost s banány – je z rodiny pěstitelů banánů nebo z rodiny, která díky banánovým monokulturám ztratila možnost pěstovat plodiny pro vlastní potřebu, z rodiny, která dochází nakupovat banány do obchodního řetězce Tesco apod. Informace z textu měli žáci transformovat do výtvarné podoby, kde se nejdůležitější prvek příběhu nachází uprostřed.

Aktivita *Ugly bananas* upozornila žáky na škodlivý vliv pesticidů na lidské zdraví i na pracovní podmínky zaměstnanců na banánových plantážích. Žáky velmi zaujala aktivita *Spravedlivá cesta*, kde s údivem a rozhořčením sledovali, kdo na obchodu s banány vydělává a kolik za ně obdrží ten, kdo si zaslouží ten největší podíl – pěstitel.

Projekt na děčínské střední odborné škole zasáhl do několika předmětů – biologie, chemie, výtvarné výchovy nebo ekonomiky, přesto však zapojené učitelky měly snahu projekt přizpůsobit ještě více oborům, pro které byl původně určen – kuchařům a číšníkům. Využily tak příležitosti, která se jim specializací jejich studentů nabízela. Vyzvaly žáky k přípravě banánového občerstvení, které se během projektového dne nabízelo. Měly zároveň možnost představit žákům celou škálu produktů fair trade. Smažený fair trade banán nebo banánový koktejl mohli zájemci kombinovat s fair trade kávou nebo čajem, nabízela se fair trade čokoláda a další laskominy. Žáci tak měli možnost porovnat chuť obou výrobků fair trade a běžné čokolády a zároveň si mohli zažít a zapamatovat logo fair trade.

Žáci byli projektem natolik ovlivněni, že se z vlastní iniciativy podíleli na projektu pro žáky prvního stupně tamější školy. Obsahově se projekt nelišil, obsah byl jen přizpůsoben věku žáků. Žáci střední odborné školy spolupracovali především v týmech, kde vedli skupiny malých školáků a pomáhali jim se zadáním a vypracováním některých úkolů. Aktivita žáků však ještě více předčila očekávání pedagogů. Rozhodli se přijít s vlastním tématem a realizovali vlastní projekt *I had a dream*, který reflektoval problematiku rasismu. Zabýval se jak historickým kontextem dané problematiky, tak aktuálními problémy.

Voda v souvislostech

Na **Waldorfském lyceu** se realizovala tematická epocha *Voda v souvislostech*. Učitelka Waldorfského lycea 1,5 roku žila v Kambodži a svou osobní zkušenost do epochy vnesla. Otevírala ji tematika vztahu k vodě u Kambodžanů ve srovnání s Čechy.

Epochu učitelka otevřela otázkou: *Jaké jsou vaše zkušenosti s vodou, kde všude se s vodou setkáváte, na co ji používáte?* Žáci se snažili ujasnit si představu o tom, co pro ně voda znamená. Svou představu měli možnost hned vzápětí srovnat s životní hodnotou, kterou voda představuje pro Kambodžany. Odlišnosti, na které v průběhu aktivity přišli, pak zaznamenali ve skupinové práci. Zde je ukázka jedné žákovské práce:

Byl jednou jeden Kambodžan, kterému se velmi líbila jedna česká dívka. Přijel za ní do Čech s nabídkou sňatku. Jako zásnubní dar jí přivezl vak s vodou ze životadárné řeky Mekong. Přijel za ní domů a s vyznáním věčné lásky jí svůj dar předal.

„Co to má být?“, zeptala se udiveně dívka. „To je můj svatební dar, nejcennější, co mám,“ odpověděl Kambodžan.

Dívka nechápala, proč jí chlapec dává výplod nějaké městské stoky. Pro chlapce však měla voda mnohem hlubší a duchovnější význam. Řeka, která dávala život jeho předkům a bude ho dávat i jeho potomkům. Řeka, ze které přichází radost i zkáza. Řeka, která jim dává jídlo …

To vše chlapec věděl, ale pro českou dívku měla voda ve vaku nicotnou hodnotu, protože národ, ze kterého vzešla, není už s vodou spjat tolik jako v dobách dávných králů. Chlapce dívčina reakce nepřekvapila. Čekal, že jeho dar nebude pochopen. Odjel zpět do Kambodži, založil rodinu a žil šťastným bohatým životem stejně jako jeho předkové a potomci.

Učitelka předpokládala, že si žáci uvědomí rozdílnost vztahu k vodě v ČR a Kambodži a všimnou si v postoji Kambodžanů vysokého ocenění významu vody v jejich životě (někdy až fatálního – dává život i smrt). Další den proto zařadila aktivitu, která měla její předpoklad ověřit. Aktivita obsahovala úvodní instrukci: *Představte si, že týden nepoteče voda, jak budete situaci řešit? Vaše úvahy by měly na sebe navazovat v logickém řetězci tak, že úvaha každého studenta reaguje na tu předcházející.* Jak aktivita probíhala a jaké byly reakce studentů, je popsáno v kapitole 5.3 Voda a já. Žáci v průběhu celé epochy měli možnost nahlédnout do zajímavých textů, které zpracovávali mimo jiné metodou I.N.S.E.R.T. nebo skládankovým učením. Dále se žáci na základě získaných informací snažili navrhnout revitalizaci stávajících vodních toků.

Epocha vyvrcholila tématem pěstování květin v Keni, jeho dopadem na život tamních obyvatel a na jejich životní prostředí. V průběhu celé epochy měli žáci možnost poznat specifický přístup a problémy týkající se vody, způsobu její spotřeby a využití v oblasti Asie, Afriky i České republiky.

Tržnice světa a my

Na **Gymnáziu Vyškov** se už tradičně realizoval projektový den *Tržnice světa a my*. Žáci nižšího i vyššího gymnázia se pod vedením učitelů seznámili s „osudy“ určité komodity, se kterou běžně přicházejí do styku (čokoláda, bavlna, voda, káva, Coca-Cola). Seznámili se však s celým jejím „příběhem“, tedy počínaje surovinami, ze kterých se vyrábí, přes lidi, kteří je produkují, obchodníky, dovozce až po spotřebitele. Byli tak nuceni dohlédnout, kam až sahá náš konzum a kdo všechno se podílí na tom, jaký je náš životní styl. Pro tuto relativně výukovější část projektového dne ve Vyškově použili pracovní sešity *Svět v nákupním košíku* a jejich témata (Kdo je za vodou, Skvrny na banánech, Trochu silná káva atd.).

Následovala příprava samotné tržnice a propagačních stánků k prodeji fair trade, bio a lokálního zboží. Zde studenti uplatnili nové poznatky, mohli pak i sami okusit zmíněné značky a zboží. Za zboží platili na tržnici „projektovými penězi – Gyllary“, které získali za svou aktivitu během prvních dvou částí projektového dne.

Tržnice světa a my měla ještě jeden aspekt. Protože s každou třídou pracovali dva pedagogové, museli ve Vyškově zapojit několik dalších kolegů, kteří se tak seznámili s GRV i se skutečností, že mnoho kvalitních výukových materiálů se dá získat v hotové podobě zdarma mimo školu. Je naděje, že někteří z nich začnou také zařazovat témata GRV do své výuky.

CÍLE VE VÝUCE 3

Při každé práci je nutné, pokud chceme dojít ke konkrétním výsledkům, stanovit si určité cíle. Cíle by měly být specifické, tzn. definované natolik konkrétně, aby bylo zřejmé, co přesně chceme dokázat. Měly by být měřitelné, a to z toho důvodu, aby bylo možné ověřit jejich dosažení. Učitel by měl stanovit cíle tak, aby odpovídaly skupině, se kterou pracuje (věku jeho žáků, potenciálu i dosažené úrovni žáků a jeho náročnost by měla být odpovídající možnému pokroku žáků). Je nutné, aby bylo vůbec možné cílů za určitých okolností dosáhnout. Tyto předpoklady, které by měly být při stanovování cílů zohledněny a dodržovány, jsou užívány v procesu definování **cílů SMART** (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Timed). Kromě SMART cílů však specificky ve výuce určujeme ještě cíle **kognitivní** (znalostní), **psychomotorické** (dovednostní) a **afektivní** (postojové).

Stanovení si cíle, tedy toho, čeho chceme ve výuce v určitém časovém horizontu dosáhnout, stojí na začátku každé vzdělávací činnosti. Podle toho, co chceme žáky naučit, jaké znalosti jim předat, jaké postoje upevnit, volíme metody práce, typy aktivit i podpůrný teoretický materiál. Na konci vzdělávací činnosti pak může učitel zhodnotit, jak byl ve svém snažení úspěšný.

To, jestli žáci dosáhli určitých znalostí či prokazují dané dovednosti, si učitelé jednoduše ověří. Problém nastává v situaci, mají-li zjistit, zda došlo k žádoucí (či jakékoliv) změně postoje. Pokud nedošlo ke zcela extrémnímu obratu z jednoho kvalitativního pólu postoje na druhý, nemáme leckdy ani možnost změnu zaznamenat. Cílem této publikace je proto nejen specifikovat, co jsou to postojové cíle a jak je stanovit, ale především představit nástroje, pomocí nichž je možné si ověřit, že ke změně postojů u žáků došlo.

3.1 OD POSTOJE K MOTIVU

Každý učitel si už určitě položil otázku, jak docílit toho, aby se žáci na základě vlastní iniciativy podíleli na aktivitách, které jim nabídne, nebo ještě lépe – aby se sami stali iniciátory aktivit a činností ve škole. V průběhu projektu *Náš společný svět* tato situace nastala. Cílem této kapitoly je seznámit pedagogy s otázkou postojů a motivů a přinést doporučení, jaký může učitel zvolit přístup, aby dosáhl „kýžených“ výsledků.

Protože motiv zaměřuje chování a postoj se v chování projevuje, je důležité definovat pojmy *motiv* a *postoj* i to, jakou mají souvislost. Zatímco je v učitelské práci motivace neustále zmiňována, utváření a sledování postojů žáků je často opomíjeno. Motivovat žáky však nejde bez znalosti jejich osobnosti, a to včetně jejich postojů.

Th. M. Newcomb chápe **postoj** jako **aktivaci k motivu** (M. Nakonečný: *Encyklopedie obecné psychologie*, Academia, 1997). Příkladem může být žák, kterého učitel vede ke globální odpovědnosti, a který si po zhlédnutí reportáže o pěstiteli kakaa a jeho pracovních podmínkách najde sám alternativu – fair trade čokoládu. Předtím, než získal potřebné informace, neměl motivaci svou spotřebu čokolády jakkoliv řešit. Jeho uvědomění, že ovlivňuje svým spotřebitelským chováním také producenty jednotlivých potravin, však způsobilo, že na základě jeho přesvědčení o vlastní globální odpovědnosti změnil chování. To znamená, jestliže učitel posílí „žádoucí“ postoje žáků, pak je jednodušší zacílit i jejich chování žádoucím směrem. Pokud žáci nabudou určitého přesvědčení, pak je snazší podnítit je k tomu, aby našli i způsob, jak na jeho základě věci kolem sebe ovlivňovat, měnit, jak se do nich aktivně zapojovat. Prostě najdou prostředky, jak své záměry realizovat.

Postojové cíle jsou tedy kladeny ve výuce proto, aby učitel docílil pozitivních změn v osobnosti žáka – především v té oblasti, která aktivuje jeho chování žádoucím způsobem.

Postoje se vyznačují určitou mírou **valence**, která se projevuje jako příznivé/nepříznivé vnímání objektu. Určitou mírou **komplexnosti**, od prosté sympatie po složité poznání. A nakonec určitou mírou **konzistence**, která se vyznačuje souhlasností jeho složek. Postoj se skládá ze tří složek – **kognitivní, emocionální** a **konativní**. Vysoká konzistentnost bývá u extrémních postojů, Milan Nakonečný uvádí *antisemitské postoje*. Lidé, kteří je zastávali, Židy nenáviděli, a proto vůči nim uplatňovali represivní opatření (M. Nakonečný: *Encyklopedie obecné psychologie*, Academia, 1997).

Principy změn postojů

Pokud si učitel ve výuce klade postojové cíle, pak je jeho záměrem obvykle posílit žádoucí postoje svých žáků nebo je adekvátním způsobem změnit. Snadněji uskutečnitelné jsou **změny kladných postojů na ještě kladnější** (např. žák souhlasí s myšlenkou fair trade, ale může jí také natolik „propadnout“, že nekupuje už jiné produkty, jen s certifikací fair trade – pokud tedy existuje fair trade alternativa), nebo naopak **záporných v ještě zápornější**. Těmto změnám se říká kongruentní. Jak postoj samotný, tak jeho změnu ovlivňuje určitý přísun informací, které o dané záležitosti získáváme. K posílení postoje je však stejně nutné, aby si žák k dané problematice vytvořil určitý vztah (buď pozitivní, nebo negativní).

Pokud je snahou učitele radikálně změnit postoj žáka, jeho úkol není tak obtížný, jestliže jednotlivé složky postoje žáka **nejsou ve vzájemném souladu** (nejsou konzistentní), např. žák sice má pozitivní vztah k danému problému, ale informace, které o problému získává, jsou v určitém rozporu s jeho prožíváním. Učitel v tomto případě může posílit kognitivní složku postoje žáků, a změnit tak prožívání dané situace. Žák může prožívat negativní emoce vůči menšině, protože má ostych z její „jinakosti“, nemusí mít však k dispozici relevantní informace, které by podpořily jeho negativní vztah k dané minoritě. Snahou učitele je pak žákovi poskytnout objektivní informace, které mohou jeho negativní postoj zcela přeměnit do postoje opačného. Jednoduše lze říct, že tato situace nastává tehdy, pokud žák prožívá negativní vztah vůči nějaké skupině lidí, ale nemá k tomu pádný důvod. Učitel tak může žákovi předat informace, které změní jeho úhel pohledu, a tím pádem i prožívání (sladí tak jednotlivé složky žákova postoje a ten se stává stabilnější než dříve).

Jestliže jsou ale složky ve vzájemném souladu, může být změna postoje žáka pro učitele hůře proveditelná. Usnadnit situaci může fakt, že stereotypní postoje jsou často vystavěny na povrchních či mylných informacích. Úkolem učitele v tomto případě je především předat žákům správné informace i vzbudit zájem kriticky o získaných informacích přemýšlet. Rizikem však může být silný pozitivní nebo negativní vztah ke stereotypně vnímané situaci. Učitelova snaha o změnu postoje tak může být doprovázena bouřlivým prožíváním ze strany žáků. Extrémní postoje je často téměř nemožné změnit, protože se vyznačují, jak už bylo zmíněno, vysokou konzistencí.

Učitel není ale jediný, kdo ovlivňuje žákovy postoje a poskytuje „přísun“ informací. Každý den se dostáváme do konfrontace s takovým množstvím podnětů, že každému nemůžeme věnovat adekvátní pozornost. Vybíráme tedy podle různých klíčů ty podněty, které pro nás mají nějakou důležitost. **Častěji vybíráme z pole podnětů ty, které jsou v souladu s naším postojem. Ty opačné naopak máme sklon ignorovat nebo částečně zkreslovat**.

Příkladem může být chování „neodpovědného spotřebitele“, který plýtvá potravinami i vodou, nezajímá se o zemi původu potravin, které kupuje, nekouká na to, za jakých okolností se zboží, které kupuje, vyrábí apod. Důvodem tohoto chování může být jeho přesvědčení o pohodlném životním stylu, které se neomezuje sháněním informací o jeho dopadech. V centru přesvědčení mohou být např. finanční výhody to-

hoto způsobu chování (nebo další). V případě, že je „neodpovědný spotřebitel“ konfrontován s dopady svého chování, prožívá konflikt dané situace se svým přesvědčením. Na situaci může reagovat různými způsoby. Buď může negativní dopady přijmout a změnit, může je bagatelizovat (zlehčovat své možnosti se situací cokoliv udělat) nebo naopak ignorovat.

Přijmout dopady svého chování a přiznat si, jak „neodpovědně“ jsem se choval, je však velmi těžké. Ustát negativní pocity vůči vlastní osobě a najít způsob, jak vykročit správným směrem, není jednoduché. Daleko snazší je své chování nebo zprávy o lidech žijících v rozvojových zemích bagatelizovat. Nepřikládat jim zřetel, zesměšňovat je, zpochybňovat, nevšímat si jich, nebo dokonce ignorovat.

Učitel tedy stojí před otázkou, jak žáka motivovat ke změně jeho postoje. Jak ho povzbudit k tomu, aby vykročil těžší cestou, která v sobě zahrnuje i přijetí negativního obrazu vlastní osobnosti. Na toto neexistuje jednoduchá odpověď. Jen učitel, který zná osobnosti svých žáků, může zvolit správnou strategii. Schopnost kriticky uvažovat o věcech kolem, ale i o svém vlastním chování, se odvíjí od adekvátního sebepojetí žáka. Podstatné je proto budovat adekvátní postoje k obecně platným hodnotám i vlastní osobě. Jedině přiměřeně sebevědomá osobnost je schopna kriticky uvažovat o svém chování, měnit ho a rozvíjet se žádoucím způsobem.

Jestliže chce učitel měnit postoje svých žáků, pak by neměl být pouze odborníkem, který jim kvalifikovaně předá informace. Je totiž prokázáno (M. Nakonečný: *Encyklopedie obecné psychologie*, Academia, 1997), že inkongruetní změny postojů, tedy radikální změny postojů (ze záporného na kladný), jsou úspěšněji proveditelné, jsou-li iniciovány učitelem, ke kterému mají žáci důvěru.

Učitel proto nemá jednoduchou pozici. Jeho úkolem je předkládat žákům objektivní informace. Ty, které jsou v souladu s jejich postojem, ale i ty, které jejich postoj vyvracejí. Pro žáky jsou tyto informace „hůře stravitelné“, důležité je však vzbudit jejich zájem o oba typy informací a úsilí o nich kriticky uvažovat. Zároveň však učitel musí mít žákovu důvěru; té často dosahuje tím, že mohou žáci jeho chování do jisté míry předpokládat. Pokud učitel hodnotí podle předem stanovených pravidel, která žáci znají, nezáleží na tom, zda je náročný, přísný nebo „hodný“. Právě znalost prostředí a učitelovy osobnosti dává žákům pocit důvěry.

Je patrné, že pokud si učitel začne klást postojové cíle, jestliže se začne zajímat o budování žádoucích postojů žáků a pustí se do složitého procesu změny těch nežádoucích, klade si tento přístup vysoké nároky na učitelovu osobnost i jeho čas. Žák však není vždy žákem, jehož chování může být do jisté míry korigováno vnějšími motivy. Stává se dospělým člověkem, který by měl být schopen své chování korigovat sám v souladu s principy nejen GRV.

3.2 TAXONOMIE AFEKTIVNÍCH CÍLŮ PODLE D. B. KRATWOHLA

Globální rozvojové vzdělávání usiluje především o utváření postojů souvisejících s globální odpovědností, například odpovědná spotřeba zdrojů. Prostřednictvím informací, které jsou jim předávány, je ovlivňován hodnotový systém žáků. Přijmutím a posílením určitých hodnot se předpokládá pozitivní změna chování žáků. Předpoklad pozitivní změny chování učitel zaznamenává v postojových cílech, které definuje.

Následující taxonomie afektivních (postojových) cílů představuje proces, jakým způsobem jsou hodnoty žáků zvnitřňovány a jak se projevují v jejich chování. Tento proces spolu s tvorbou postojů prochází v Kratwohlově taxonomii pěti úrovněmi (J. Skalková, *Obecná didaktika*, Grada, 2007).

První úrovní je **vnímání**, které můžeme charakterizovat jako zájem žáka přijímat a vnímat podněty. Intenzita vnímavosti podnětů se u různých žáků nebo v různých situacích může lišit v závislosti na vztahu žáka k vnímanému podnětu. Podnětů, které žák sleduje, je celá řada. Žák sleduje výklad učitele, zápis na tabuli, diskuzní příspěvky spolužáků atd.

Druhou úrovní je **reagování na podněty**, ve kterém žák projevuje v procesu výuky svůj zájem. Nejde už o pouhé pasivní vnímání, žák se aktivně zapojuje do výuky. Aktivita není vynucená vnějšími faktory, ale přichází z vnitřních motivů žáka, proto je aktivní činnost žáka spojena s procesem uspokojení a seberealizace.

Třetí úroveň hodnocení podnětů navazuje na úroveň předcházející. Chování a jevům, které se v rámci předchozí úrovně objeví, žák připisuje určité hodnoty, dělí je na žádoucí a nežádoucí. To má zásadní vliv na motivaci žáka. Hodnoty, které žák získá, mají v jeho hodnotové orientaci různou intenzitu. Dělí se na akceptované hodnoty, preferované hodnoty, hodnoty, o kterých je žák přesvědčen.

Ve vzdělávacím procesu se často žáci dostávají do situací, kdy se k jedné prezentované věci vztahují dvě (nebo více) různé hodnoty, které mohou být i ve vzájemném konfliktu. Ve **čtvrté úrovni** dochází k **integrování a strukturování hodnot**, čímž se vytváří jakýsi žebříček hodnot. Integrace hodnot do hodnotového žebříčku vymezuje určitý rámec chování jedince a umožňuje tak jistou predikovatelnost žákova chování.

Ke zvnitřnění hodnot a začlenění hodnot do hodnotové hierarchie dochází na nejvyšší **páté úrovni**, kdy pak hodnotová hierarchie plně a dlouhodobě řídí chování jedince.

Niemierinkova taxonomie afektivních cílů

Z Kratwohlovy taxonomie vychází B. Niemierko. Ten Kratwohlovu taxonomii zjednodušil pro snadnější využití v pedagogické praxi, zároveň ji kritizoval kvůli podcenění tvůrčí činnosti žáka.

První úroveň je složena z **účasti na činnosti** a **samostatných pokusů o činnost**. Účast na činnosti znamená vědomý výběr podnětů, které žák přijímá. Tato fáze nevyžaduje aktivitu jedince, žák se zkouší adaptovat a zorientovat. V další fázi samostatných pokusů se do činnosti aktivně pouští. Ve **druhé úrovni** rozdělujeme jednotlivé fáze na **naladění k činnosti** a **systém činnosti**. Ve fázi naladění k činnosti je charakteristická potřeba činnosti i být za tuto činnost pozitivně hodnocen. V systému činnosti si žák vytvořil harmonicky uspořádaný soubor zásad jednání a s těmito zásadami se identifikoval. Pomocí těchto zásad reguluje svoji činnost (J. Skalková, *Obecná didaktika*, Grada, 2007).

3.3 NÁRODNÍ STRATEGIE GLOBÁLNÍHO ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Národní strategie GRV pro období 2011–2015 je dokumentem vytvořeným pracovní skupinou složenou z různých klíčových aktérů v oblasti vzdělávání. Určuje jednotný rámec pro GRV. Její součástí je analytická část, která představuje definici GRV, východiska, cíle, témata, principy, cílové skupiny a hlavní aktéry. Strategická část dokumentu obsahuje hlavní a dílčí strategické cíle do roku 2015 spolu s navrženými opatřeními, která by měla být k dosažení cílů přijata jednotlivými aktéry v oblasti GRV.

Hlavním cílem strategie je *„zajistit všem občanům přístup k informacím o rozvojových zemích a globálním rozvoji a motivovat je k aktivnějšímu přístupu při řešení globálních problémů a problémů rozvojového světa“* (*Národní strategie GRV pro období 2011–2015*, str. 17). Je důležité, aby se na naplňování tohoto cíle podíleli i samotní učitelé aktivní podporou zavádění principů a cílů GRV do vzdělávacích programů i života školy. Je podstatné, aby budoucí či současní pedagogičtí pracovníci získali potřebné znalosti, postoje a hodnoty, které jim umožní efektivně začleňovat GRV do výuky a předávat je dále svým žákům. Proto je důležité, aby GRV bylo celoživotním vzděláváním, a bylo tudíž začleněno do celého vzdělávacího systému a vzdělávací koncepce v ČR.

Potřeba naplnit cíl Strategie GRV pramení mimo jiné ze vstupu ČR do OECD a následného závazku pomáhat rozvojovým zemím a podílet se na snižování chudoby. Pokud se má ale ČR aktivně zapojit, musí ji česká veřejnost podporovat. A podpora samozřejmě může přijít jen tehdy, pokud se veřejnosti dostane objektivních informací o nutnosti těchto kroků.

Každodenně si v mnoha situacích ověřujeme, že je svět propojený a ovlivňují nás i situace a problémy vyskytující se na opačném konci světa. Nejen proto je nutné podílet se na řešení problémů, které s námi zdánlivě nesouvisejí.

Obecné cíle globálního rozvojového vzdělávání

Hlavním cílem globálního rozvojového vzdělávání je, aby lidé přijali svůj díl odpovědnosti za situaci ve světě, což vyžaduje, aby (*Národní strategie GRV pro období 2011–2015*, str. 9–11):

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

Je proto důležité, aby děti, žáci a studenti všech druhů a typů škol, pedagogové i všichni ostatní občané přijali následující postoje a hodnoty, osvojili si uvedené dovednosti a získali odpovídající znalosti (*Národní strategie GRV pro období 2011–2015*, str. 9–11):

Postoje a hodnoty

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

Dovednosti

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

Znalosti

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

Hlavní témata GRV

Hlavním cílem GRV, jak už bylo zmíněno, je, aby lidé přijali svůj díl odpovědnosti za situaci ve světě (více o cílech GRV v *Národní strategii globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015*, str. 9). Tohoto cíle je možné dosáhnout pouze posílením určitých postojů a hodnot, předáním adekvátních znalostí a zlepšením specifických dovedností. GRV směřuje k získání postojů, hodnot, znalostí i dovedností především v následujících tematických oblastech (*Národní strategie GRV pro období 2011–2015*, str. 11):

Globalizace a vzájemná závislost jednotlivých částí světa

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

Příklady afektivních cílů:

- Žáci rozlišují pozitivní i negativní důsledky globalizace.
- Žáci se zajímají o roli a postavení rozvojových a rozvinutých zemí v jednotlivých oblastech nové ekonomiky.
- Žáci na základě pochopení výhod a nevýhod tržního hospodářství přizpůsobují své spotřebitelské chování.
- Žáci dávají přednost spravedlivému obchodu.

Lidská práva

- základní lidská práva
- dětská práva a práva seniorů
- diskriminace a xenofobie
- demokracie a dobré vládnutí
- rovnost mužů a žen

Příklady afektivních cílů:

- Žáci souhlasí s existencí lidských práv, přijímají zodpovědnost za naplňování základních lidských práv (Všeobecná deklarace lidských práv).
- Žáci nesouhlasí s jakoukoliv formou diskriminace.
- Žáci odsuzují porušování lidských práv v některých oblastech světa.
- Žáci se ztotožňují s důvody pro existenci ochrany práv dětí, znají základní práva dětí i oblasti, kde jsou porušována.

Globální problémy

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

Příklady afektivních cílů:

- Žáci považují chudobu za řešitelnou a řešení hodnou, žáci chápou význam řešení problematiky chudoby v mezinárodním měřítku.
- Žáci přijímají odpovědnost za objem spotřebované vody.
- Žáci propojují informace týkající se produkce potravin (pěstování květin, biopaliva, přesun potravin na velké vzdálenosti) a na jejich základě jednají ve svém osobní životě.
- Žáci postihují vliv lidské činnosti na změny klimatu, přijímají odpovědnost za změnu klimatu.
- Žáci rozpoznají nutnost ochrany klimatu, zodpovědně přistupují k jeho ochraně.

Humanitární pomoc a rozvojová spolupráce

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

Příklady afektivních cílů:

- Žáci argumentují o problémech života ve slumech, odvozují souvislost mezi příčinami a následky problémů.
- Žáci přijímají univerzální odpovědnost.
- Žáci jsou motivováni k podpoře rozvojové spolupráce, aktivně se do ní zapojují.

Principy GRV

Při zavádění témat GRV je nutné dodržovat určité zásady. Tyto zásady reflektují principy GRV (*Národní strategie GRV pro období 2011–2015*, str. 12):

- **globální odpovědnost** – zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žijeme
- **participace** – účast na řešení problémů
- **partnerství** – spolupráce a rovnocenné partnerství mezi aktéry, státními i nestátními
- **solidarita** – solidarita s lidmi žijícími v obtížných podmínkách a ochota jim pomoci
- **vzájemná propojenost** – vnímání současného světa jako celku a hledání souvislostí mezi místním, regionálním i celosvětovým děním

- **otevřenost a kritické myšlení** – otevřený a kritický přístup k informacím a názorům, schopnost morálního úsudku a rozhodnutí na základě informovaného postoje
- **sociální spravedlnost** – aktivní podpora dodržování lidských práv a prosazování rovných příležitostí pro všechny
- **udržitelný rozvoj** – přizpůsobení životního stylu potřebě zachování a zlepšení kvality životního prostředí pro příští generace

3.4 DOPORUČENÉ OČEKÁVANÉ VÝSTUPY

GRV se na školách vyučuje zejména v rámci průřezového tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech* (VMEGS). Vodítkem pro učitele, čeho konkrétního by měli žáci v rámci tohoto průřezového tématu dosáhnout, jsou **DOV – doporučené očekávané výstupy** (metodická podpora pro výuku průřezových témat), které byly zpracovány samostatně pro všechna průřezová témata (text DOV najdete na stránkách vuppraha.cz).

Naše společnost žije ve světě, který se mění, tyto změny jsou dynamické a ve vzájemné závislosti. Ukazují nám, že jde o propojený celek. Nestačí pouze pasivně vnímat změny, ale kriticky uvažovat o jejich příčinách a dopadech. V dnešním propojeném světě je pozornost obrácena na stěžejní klíčové předpoklady úspěšného ekonomického a společenského rozvoje. Nutností je také tzv. dobré vládnutí, které respektuje lidská práva, prosazování rovných příležitostí a dodržování zásad udržitelného rozvoje. Tyto procesy je nutné chápat od místní po celosvětovou úroveň.

Pomocí tematických okruhů VMEGS žáci získávají znalosti a dovednosti, které přispívají ke globální zodpovědnosti, díky které dojdou nejen k přesvědčení o důležitosti a přínosu zahraniční rozvojové spolupráce, ale také ke schopnosti zapojit se do aktivit bezprostředně ovlivňujících život v jejich okolí, podílet se na řešení kontrétního problému nebo oblasti rozvoje.

Doporučené očekávané výstupy také reflektují trendy ve vzdělávání v globální rozvojové problematice. DOVy jsou formulovány jako ideální cílový stav. Jeho dosahování je dlouhodobé a ověřování výsledků velice obtížné. Jestliže je totiž ideálním stavem pocit odpovědnosti za sebe i za svět, je cestou k dosažení tohoto stavu budování příslušných žákovských postojů a hodnot. K vytváření postojů s účinným dopadem je nutné využívat rozmanitých interaktivních metod. Stejně jako proces budování postojů žáků je pro učitele náročné i ověřování jejich kvality.

3.5 POSTOJOVÉ CÍLE V PRAXI

V rámci jednoho z workshopů, které byly realizovány v průběhu projektu *Náš společný svět*, jsme položili učitelům otázku týkající se postojů. Připravují totiž žáky pro život v budoucnosti, o které nevědí, jaká přesně bude. Vývoj technologií, ale i samotné společnosti, jejích hodnot, postojů a norem chování je rychlejší než dřív. Vychovatelé a pedagogové, kteří mají u žáků pěstovat žádoucí postoje a hodnoty, nemají vůbec lehkou pozici. Jaký je tedy jejich názor? Jaké postoje u žáků budují? A jaké by chtěli budovat?

Učitelé své žáky vedou:

- ke zodpovědnosti za svá rozhodnutí
- ke spolupráci a podílení se na přípravách akcí pro jiné
- k vyhodnocení získaných informací (vlastní nezávislé názory)
- ke zodpovědnosti za odevzdanou práci
- k organizování vlastních (žákovských) projektů
- k zájmu o vzdělávání v dlouhodobém měřítku
- k literární diskuzi
- k přemýšlení v souvislostech
- k propojování informací

- k péči o prostředí školy
- k ICT kompetencím (ne neznalému užívání)
- k pomoci potřebným (otevřenost ke světu kolem, zájem o druhé)

K jakým postojům by chtěli své žáky vést? Cílem otázky je zjistit to, co se ve výuce ještě nedaří a kam by učitelé své působení ve třídě chtěli směřovat.

Učitelé by chtěli své žáky vést:

- ke spolupráci
- k zájmu o okolní svět (tzn. celý svět)
- k aktivnímu, pozitivnímu a otevřenému přístupu ke světu
- ke kritickému myšlení
- k čestnému jednání a slušnosti
- k toleranci
- k argumentaci
- k právům svým i k právům ostatních
- k autoevaluaci
- k empatii
- k zastávání názorů
- k ohleduplnosti
- ke kritickému vnímání dění kolem sebe
- k respektu
- k dialogu
- k angažování se (nasazení)
- ke zvídavosti
- k zodpovědnosti za své chování
- k otevřenosti
- k pevným postojům vycházejícím z informovanosti a ne z předsudků

Jak chtějí učitelé cíle ověřit:

- aktivní pozorování jednání žáků
- pravidelné diskuze – jakým způsobem žáci projevují a zastávají názory
- způsob kladení otázek ze strany žáků (informované dotazy)
- hodnocení vlastních výstupů žáků
- zjišťovací otázky – rozhovor, dotazník
- opakování aktivit v časovém odstupu (došlo k nějakému posunu?)
- žákova schopnost spolupráce a schopnost motivovat a pozitivně ovlivňovat ostatní směrem k zodpovědnosti
- žákova schopnost nahlédnout do budoucna a na základě toho přizpůsobit své jednání
- ochota žáků zapojovat se do školních aktivit
- vlastní nápady žáků na aktivitu

Proč si stanovovat cíle

„Z pozice učitele považuji za důležité stanovit si cíle výuky. Postup lekcí pro výuku globálních rozvojových témat nejen v této publikaci není striktně daný a samotný průběh je nezřídka odlišný v jiných třídách, v jiných typech škol, v jiných městech apod. Usilujeme-li o změnu názorových postojů žáků, musíme jejich postoje znát. Žáci jsou při lekcích vyzýváni k prezentaci svých zkušeností, svých názorů, svých osobních příběhů. Průběh vyučovací hodiny je následně výrazně ovlivněn aktuální kooperací žáka a učitele. Nutným úkolem učitele je neztratit se v množství vyslechnutých informací, okamžitě reagovat na fakta, jež zazněla, a správně je použít jako potřebné stavební prvky, na kterých bude – obrazně řečeno – vystavěn další postup hodiny. Vycházím-li ze své praxe, mám za to, že jasná formulace cílů usnadňuje výkon této náročné role.

Osobně dále shledávám velmi podstatným stanovení si cílů při výuce témat, jako je migrace, diskriminace, xenofobie, rovnost mužů a žen – čistě proto, abych si ujasnila vlastní názor, postoj, jeho případnou argumentaci. Přestože obecně panuje mezi školskými institucemi, učiteli a odbornou veřejností shoda na nutnosti výuky globálních rozvojových témat, mé zkušenosti ze školení, školních porad a setkávání se s kolegy ukazují, že jako jednotlivci míváme různé představy o hodnotách a postojích, které chceme žákům předat. Určení si cíle hodiny či vyučovacího bloku mi pak pomáhá vidět celou věc jasněji, lépe si teoreticky formuji průběh lekce a lépe se orientuji i při výuce samotné.“

Miroslava Belhová

Zdroje kapitoly:

- M. Nakonečný: *Encyklopedie obecné psychologie*, Academia, 1997
- J. Skalková, *Obecná didaktika*, Grada, 2007
- MZV ČR, *Národní strategie GRV pro období 2011–2015,* 2011
- Národní ústav pro vzdělávání divize VÚP, *Doporučené očekávané výstupy, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech v gymnáziích* (metodická podpora), 2011
- Národní ústav pro vzdělávání divize VÚP, *Doporučené očekávané výstupy, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech v základních školách* (metodická podpora), 2011

4 INSPIRACE Z VELKÉ BRITÁNIE

Postoje se projevují v jednání a chování žáků a vypovídají o hodnotové orientaci, kterou žáci uznávají. V případě, že se učitel rozhodne působit na žákovy postoje, chce-li je buď měnit, nebo pozitivní postoje posilovat, může si efektivitu svého snažení ověřit ve změně nebo posunu chování žáků. Má však často omezené příležitosti žákovo chování detailně analyzovat a osobnost každého žáka pozorovat a hodnotit. Proto bylo cílem projektu *Náš společný svět* nabídnout učitelům nástroje – aktivity, které mohou využít přímo v hodinách a z nichž mohou usuzovat, k jakým posunům v postojích žáků došlo.

Britská organizace **Reading International Solidarity Centre** (RISC) navrhla pro pedagogy několik aktivit ověřujících **kvalitu a intenzitu změny postojů žáků**. Je možné se s nimi seznámit v publikaci *How do we know it´s working?*, v níž jsou popsány zmíněné aktivity i výsledky ověřování ve vybraných třídách, ve kterých učitelé začleňovali téma globálního občanství do výuky. Aktivity jsou určené jak pro zjištění počátečního stavu, tak pro zjištění postojových změn u žáků poté, co se učitel zmíněnému tématu ve výuce věnoval.

Aktivity jsou jednoduché a časově nenáročné, učitel dle svého uvážení může zařadit do hodiny pouze jednu nebo celou skupinu aktivit. Protože jde o ověření postoje, nekladou si aktivity žádné vzdělávací cíle, nýbrž pomáhají zjistit, zda jich bylo díky výuce zaměřené na globální občanství dosaženo. Jde o to získat informaci, jak žáci uvažují, co z vnímaných podnětů preferují – čeho si především všímají, jakým informacím z těch, které jsou jim přístupné (díky různým informačním médiím je jich opravdu hodně), dávají přednost. Jsou určeny široké skupině žáků (především žákům prvního a druhého stupně ZŠ, ale i starším studentům).

Mnohé vzdělávací systémy, včetně českého, jsou založené na naplňování znalostních cílů. Učitelé považují předávání znalostí za jednu z velmi podstatných složek svého povolání a neodváží se ve větší míře přenechat získávání znalostí na zodpovědnosti samotných žáků. Je však důležité zvolit rovnováhu mezi tím, nakolik předávat žákům kvantum informací, jejichž význam nemusí být schopni dohlédnout, a nakolik se zaměřit na to, jak žáky naučit se získanými informacemi pracovat, chápat jejich význam, využívat je a propojovat.

To, jakým způsobem se rozhodne učitel své znalosti a zkušenosti předávat, do jisté míry určuje, jaký vztah k nim jeho žáci zaujmou a jaký postoj budou na jejich základě preferovat. Informace, které nejsou pochopeny a jejichž význam zůstal žákům skrytý, se mohou projevit ve formování nežádoucích postojů.

Protože učitel není jediným informačním zdrojem a protože naše doba je bohatá na množství nevěrohodných informačních zdrojů, je úkolem učitele naučit žáky informace hodnotit a kriticky o nich uvažovat. Posuzovat nejen jejich věrohodnost, ale uvažovat i o smyslu sdělovaného. Jestliže žák dokáže přemýšlet o sdělované informaci, je schopen odvodit její význam nejen pro vlastní osobu, ale i pro širokou veřejnost, a je připraven vytvářet si adekvátní postoje.

Ne vždy si ale žák vytvoří takový postoj, jaký učitel předpokládá a ke kterému ve svých cílech směřuje. Potom záleží na učiteli, jak vyhodnotí, zda je důležité žákův postoj ovlivňovat. Pokud se pro to rozhodne, měl by pochopit, jakým způsobem žák ke svému postoji došel, měl by znát způsob jeho uvažování o problému.

Publikace *How do we know it´s working?* byla vytvořena, aby pomohla učitelům ve snaze co nejlépe zacílit témata globálního občanství tak, aby došlo u žáků k vytvoření žádoucích postojů. Aktivity, které jsou obsahem publikace, „měří“, jak úspěšní ve svém snažení byli, slouží jako nástroj k zachycení žákovských vědomostí, postojů a hodnot. Aktivity byly vyzkoušeny v zapojených školách v Berkshiru a Oxfordshiru na začátku projektu „Global Schools“ organizace RISC a na konci zopakovány. Výsledky aktivit, které byly s žáky realizovány poté, co se učitelé věnovali ve výuce globálnímu občanství, byly porovnány s výchozím stavem. Učitelé tak získali informaci o efektivitě své práce.

Autoři aktivit a publikace *How do we know it´s working?* vycházeli z následujících **vzdělávacích cílů globálního občanství**, jejichž dosažení se snažili prostřednictvím jednotlivých aktivit ověřit.

1. Vědomosti a porozumění

- zvýšit povědomí žáků o globálních souvislostech
- umožnit žákům učit se o procesech a lidech zapojených do produkce běžně dostupných potravin
- umožnit žákům uvědomit si, odkud jídlo pochází, jak k němu zajistit přístup, pochopit, proč je ho nedostatek
- umožnit žákům učit se o obchodování mezi zeměmi
- umožnit žákům uvědomit si nerovnost a nespravedlnost v současném světovém obchodním systému
- zvýšit povědomí žáků o dopadech lidské činnosti na životní prostředí
- podpořit pocit zodpovědnosti žáků za životní prostředí a udržitelné využívání zdrojů
- zvýšit povědomí žáků o různých typech rodin a obydlí, ve kterých lidé žijí
- podpořit u žáků poznání širšího světa

2. Schopnosti

- umožnit žákům rozvíjet dovednosti spolupráce a řešení konfliktů
- vést žáky k vyjadřování jejich vlastních názorů a oceňování názorů druhých

3. Hodnoty a postoje

- vést žáky k tomu, aby se zaměřili na podobnosti mezi lidmi a hodnotu společného lidství sdílenou všemi
- zpochybnit stereotypy ve vnímání lidí a míst a nabízet žákům více vyvážený pohled
- prosadit ideu, že se všichni můžeme učit od sebe navzájem
- ocenit každý příspěvek k lidským úspěchům dosaženým společnostmi na celém světě, v minulosti i současnosti
- prosadit porozumění a uplatňování demokratických procesů
- rozvinout porozumění, že s některými lidmi je zacházeno nespravedlivě z rasových důvodů, kvůli jejich pohlaví, postižení, sexuální orientaci, věku nebo příslušnosti k určité společenské vrstvě
- umožnit žákům respektovat rozmanitost rodin
- umožnit žákům rozvíjet pozitivní vnímání jejich vlastní identity a respektovat identitu druhých
- pomoci žákům porozumět jejich vlastním právům a povinnostem i právům a povinnostem ostatních
- vybavit žáky porozuměním a hodnotami, které jim umožní dosáhnout změny

V této kapitole jsou dále představeny vybrané aktivity z publikace *How do we know it´s working?*. Vzhledem k tomu, že některé z nich zkoušeli i učitelé v českých školách, je možné v případě jedné aktivity porovnat, k čemu došli britští žáci a k čemu čeští žáci. Jednu aktivitu nabízíme v upravené podobě – tak, jak byla vytvořena v kontextu problémů řešených v České republice.

4.1 CO MŮŽETE VIDĚT V AFRICE?

Aktivita *Co můžete vidět v Africe?* byla vytvořena, aby pomohla učitelům zjistit, jaké jsou znalosti a představy žáků o afrických zemích, o souvislostech mezi Británií a africkými státy v minulosti i současnosti. Cílem aktivity je podpořit důvěru žáků v jejich schopnost měnit nejbližší okolí i dělat změny širšího rozsahu.

Ověřované klíčové prvky globálního občanství:

Vědomosti

- porozumění sociální spravedlnosti a rovnosti
- ocenění rozmanitosti
- porozumění podstatě globalizace a vzájemné závislosti

Hodnoty a postoje

- empatie a pocit společného lidství
- uplatňování sociální spravedlnosti a rovnosti
- ocenění a respekt k jinakosti

Ověřované vzdělávací cíle:

- umožnit žákům uvědomit si, odkud jídlo pochází, jak k němu zajistit přístup, pochopit, proč je ho nedostatek
- umožnit žákům učit se o obchodování mezi zeměmi
- prosadit ideu, že se všichni můžeme učit od sebe navzájem
- zpochybnit stereotypy ve vnímání lidí a míst a nabízet žákům více vyvážený pohled
- ocenit každý příspěvek k lidským úspěchům dosaženým společnostmi na celém světě, v minulosti i současnosti
- vést žáky k tomu, aby se zaměřili na podobnosti mezi lidmi a hodnotu společného lidství sdílenou všemi
- zvýšit povědomí žáků o různých typech rodin a obydlí, ve kterých lidé žijí
- podpořit u žáků poznání širšího světa

Co potřebujete:

- slepá mapa Afriky (formát A3), jedna do každé skupiny
- pracovní list s otázkou: *Pokud navštívíte některou africkou zemi, co můžete vidět?*
- psací potřeby pro každého žáka

Co dělat:

- Zeptejte se žáků: *Pokud navštívíte některou africkou zemi, co můžete vidět?* Řekněte jim, ať napíšou nebo nakreslí své nápady.

Doplňující otázky:

- *Jsou tam nějací lidé?*
- *Co právě dělají?*
- *Jak vypadají?*
- *Jsou tam nějaké budovy?*
- *Jak vypadají?*
- *Co se tam pěstuje, jak vypadá krajina?*

Jak poznáte, že jste dosáhli svého cíle?

Při realizaci aktivity je nutné zaměřit se především na to, jak jsou odpovědi žáků distribuované v jednotlivých kategoriích, zda jsou poměry počtů odpovědí v jednotlivých oblastech (přírodní prostředí, zástavba, lidé a společnost, …) vyrovnané. Tzn. být vnímavý k tomu, jestli žáci v jedné oblasti neprojevují nadměrné znalosti a naopak v jiných téměř žádné. Zda si žáci uvědomili rozmanitost ve všech aspektech života v jakékoliv africké zemi (města a vesnice, bohatí a chudí, tradiční a moderní společnost).

Takto může srovnání změn znalostí a postojů vypadat:

Typ odpovědí	Výchozí odpovědi (na začátku)	Odpovědi při zopakování aktivity (po určité době)
přírodní prostředí	sucho a prašno, nedostatek vody, pouště, lvi a sloni	řeky, jezera, hory, lesy, rozmanité klima, rostliny a zvířata
zástavba	chýše z bláta, málo budov	města, školy, ulice, mrakodrapy
lidé a společnost	nedostatek jídla, chudoba, choroby, konflikty	rozmanití lidé, volnočasové aktivity, jídlo, bohatství, rodiny
kultura a historie	pyramidy, bubnování, tradiční dřevořezbářství, primitivní umění	různorodá hudba, muzea, současné umění, historická spojitost s Evropou a Asií
doprava, komunikace, energetika	bez elektřiny, bez aut, nosí nádoby na hlavách	auta, autobusy, letiště, dálnice, počítače, mobilní telefony
ekonomická aktivita	lovci a sběrači, prosté farmy	průmysl, továrny, obchody a tržiště, mezinárodní obchod, turismus, těžba nerostů, učitelé, doktoři a zdravotní sestry

Zkušenosti z Velké Británie

Školu, ve které byla aktivita zkoušena, navštěvují převážně „bílé" děti. V materiálu *How do we it´s working?* naleznete případové studie i z jiných typů škol (příručka obsahuje studie ze škol různého stupně vzdělávání a škol, které navštěvují jak zástupci většinové společnosti, tak ve stejné míře i zástupci různých menšin).

Co chtěli učitelé zjistit

„Naše základní škola plánovala *Africký týden* jako součást ročního vzdělávacího programu. Chtěli jsme zjistit, jak aktivity realizované v rámci týdenního projektu přispějí ke zpochybnění stereotypního postoje žáků a do jaké míry jim umožní vytvořit si ‚vyváženější' pohled na africké země.

Rozhodli jsme se začít týden využitím jedné ze souboru aktivit a zeptali se žáků: *Co byste mohli vidět v afrických zemích?* Aktivitu jsme znovu zopakovali po skončení Afrického týdne a porovnali výsledky.

Žáci pracovali v malých skupinách, zaznamenávali odpovědi písemně nebo kreslili do slepých mapek Afriky".

Reakce žáků

„Byli jsme překvapeni i zklamáni počátečními odpověďmi žáků, které demonstrovaly negativní postoje žáků k Africe způsobené povrchním a stereotypním pohledem na tento kontinent. Kolegové komentovali, že žáci získali svá přesvědčení přijmutím mediálního obrazu, akceptovali ho bez kladení otázek.

Doufali jsme, že plánovaný program by mohl podpořit žáky v rozvoji více ‚vyváženého' pohledu na věc a podnítit u žáků kritické myšlení".

Více než polovina odpovědí referovala o přírodním prostředí s důrazem na nedostatek srážek a na život v divočině. Komentáře o lidech, společnosti a zástavbě byly nejvíce negativní, ukazovaly, že představy žáků o afrických zemích jsou zkreslené, vyplývající spíše z představ o vesnickém nebo tradičním životě. Ozřejmily, že žáci vědí velmi málo o kultuře a historii, velmi málo rozumějí ekonomickým aktivitám a vzájemné závislosti.

Africký týden zahrnoval témata: fair trade, obchod s otroky, současné africké umění, používané technologie, ekoturismus a slavní Afričané. Učitelé využívali mapy, globusy a atlasy, aby si žáci osvojili fakta pro porozumění toho, že Afrika je kontinentem mnoha různých zemí.

Rozdíly mezi odpověďmi ukázaly, že došlo ke změně znalostí a postojů žáků. Došlo k rozšíření procentuálního zastoupení odpovědí ve všech oblastech. A i když největší procentuální zastoupení odpovědí je stále u přírodního prostředí, přesto je poměr odpovědí v jednotlivých oblastech už poměrně vyrovnaný.

V každé kategorii se projevilo prohloubení znalostí týkajících se Afriky a jednotlivých států, komentáře žáků prokázaly větší objektivitu, více empatie a vědomí toho, že máme mnoho společného s lidmi z jiných zemí.

Odpovědi žáků na začátku projektu

Typ odpovědí	Odpovědi	%
přírodní prostředí (klima, krajina, zvířata, rostliny)	zvířata, suchá půda, tygři, ještěrky, červené skály, lvi, opice, špinavá voda, skály, mravenci, pláže, slunce, pouště, mravenečníci, vyprahlá krajina, řeky, žirafy, lesy, mrtvé rostliny, písek, sloni a leopardi a opice, suché bláto, ne moc dešťů, suchá půda, želvy, velbloudi, lvi, zebry	56
zástavba (budovy, zásah člověka do krajiny)	chýše z bláta, školy, slumy, chýše a chatrče, betonové, dřevěné chatrče, málo budov, chatrče ze slámy	12
lidé a společnost (každodenní život, jídlo, vztahy, chudoba/bohatství)	dělníci, farmáři, různé barvy pleti, komunitní pomoc (pomoc ve skupině), lidé snažící se pomoci, bojující lidé, bosé děti, lidé žijící v chýších, kmeny ve vesnicích, chudí lidé, dětská práce, umírající lidé, získávání potravy tak, že třesou stromy, až ovoce spadne, lidé v ošuntělém oblečení, smějící se milí lidé, válka	14
kultura a historie (historické události, památky, jazyk, hudba, náboženství)	kmeny, pyramidy	1
doprava, komunikace, energetika (elekřina, technologie, doprava)	ne moc elektrifikované, lidé nesoucí vodu na hlavách, kola, staré rachotiny, lidé naložení/cestující na korbě nákladáku, taxíky	5
ekonomická aktivita (prostředky k získání příjmu, obchod, průmysl, turismus)	tržiště, turisté, safari parky, hospodářská zvířata, farmy, hotelové restaurace, pracují neustále, mnoho farmářských pozemků, pracující děti, pracovníci shromažďující vodu a potravu, lidé pěstující kakao, bavlnu, ovoce, chudoba	4
země	Kilimandžáro, řeka Kongo, řeka Nil, Pobřeží slonoviny	8

Odpovědi žáků na konci projektu

Typ odpovědí	Odpovědi	%
přírodní prostředí (klima, krajina, zvířata, rostliny)	savany, baobaby, akáty, velbloudi, řeky, hory, jezera, pláže, pobřeží, divočina, velká pětka, vyprahlá, horká, zasněžené hory, deštné lesy, voda, korálové útesy, červené skály	28
zástavba (budovy, zásah člověka do krajiny)	města, dálnice, města jako ve Velké Británii, rušné, znečištění, obchodníci, vysoké budovy, chýše, vratké/nestabilní budovy, hotely, chatrče na pláži, školy, mrakodrapy, boudy, vesnice, malá i velká města, chatrče z bláta, nemocnice	12
lidé a společnost (každodenní život, jídlo, vztahy, chudoba/bohatství)	AIDS, občanské války, diktátorské režimy, lidé, slonovina, pytlačení, stěhující se lidé, chudoba, podvýživa, nomádské kmeny, fotbal, muzikanti, lidé vyrábějící věci, děti chodící do školy, krásné šperky, Nelson Mandela, vařící lidé, zářivé barvy, lidé všech barev	11
kultura a historie (historické události, památky, jazyk, hudba, náboženství)	masky, tradiční oblečení, kmeny, hudba, rituály, otroci	5
doprava, komunikace, energetika (elektřina, technologie, doprava)	přístavy, auta, čluny, mobilní telefony, autobusy, letiště, vodní elektrárny	5
ekonomická aktivita (prostředky k získání příjmu, obchod, průmysl, turismus)	obchod, farmaření, diamanty, zlato, turismus, sklízení, kšeftování, fair trade květiny, pěstitelé kakaa, export a import, fair trade, ekoturismus, safari parky, z recyklovaných věcí vyrábějí hračky	17
země	průsmyky, stolové hory, Sahara, Robben Island, Madagaskar, Rudé moře, Keňa, Botswana, Etiopie, Čad, Jihoafrická republika, Nigérie, Sierra Leone, Maroko, Alžír, Egypt, Zimbabwe, Gambie, Ghana	22

Zkušenosti z České republiky

Některé aktivity z publikace *How do we know it´s working?*, které jsou určeny k měření kvality postojové změny u žáků, byly zkoušeny i v českých školách. Aktivita *Co můžete vidět v Africe?* byla vyzkoušena v rámci zeměpisné epochy, která na Waldorfském lyceu na pražském Opatově probíhala 14 dní. Byla realizována na začátku bloku zaměřeného na Afriku. Celá epocha byla tematicky zaměřená především na téma vody a vztahu lidí k vodě.

Žáci se měli zamyslet nad tím, co mohou vidět v Africe, a odpovědět na následující otázky:

- *Jsou tam nějací lidé?*
- *Co právě dělají?*
- *Jak vypadají?*
- *Jsou tam nějaké budovy?*
- *Jak vypadají?*
- *Co se tam pěstuje, jak vypadá krajina?*

Žáci se ve svém „pojednání o Africe“ drželi otázek (viz zadání aktivity), a proto nezmiňovali tři poslední oblasti v tabulce (určitě se nejedná o něco, co by nedokázali nějakým způsobem vymezit). Byla znát určitá vyváženost v jejich odpovědích, v nichž nezapomněli zmínit velkou variabilitu a rozmanitost (typologie lidí a krajinné sféry). Jsou si vědomi příjmové propasti mezi chudými a bohatými. Reflektují úzkou spjatost „běžného“ obyvatelstva s přírodou a přírodními surovinami, které dokážou opracovávat a zpracovávat (stavby, výroba věcí, vaření, …)

Jelikož nebylo ani jednou zmíněno slovo „práce“ (povolání), byla by možná s žáky zajímavá diskuze o tom, jak si představují, že si Afričané „vydělávají“. Nezazněla ani jednou narážka na vzdělání (např. tvrzení, že tamní děti ne/mají stejný přístup ke vzdělání jako my a proč, …)

Stejně jako ve Velké Británii, tak i odpovědi českých žáků se nejvíce týkaly oblasti **přírodního prostředí**. Soustředila se sem téměř polovina celkového počtu odpovědí.

Na základě odpovědí byla druhou nejzastoupenější oblastí oblast **lidé a společnost**. Žáci ve svých odpovědích projevili široké znalosti, které nebyly zatíženy předsudky a stereotypy. Bylo patrné, že žáci prošli projektem specificky zaměřeným na Afriku již v předchozím ročníku.

Odpovědi studentů

Typ odpovědí	Odpovědi	%
přírodní prostředí klima, krajina, zvířata a rostliny	voda 7x, savany 3x, poušť 5x, prales 5x, biodiverzita 2x, hadi 3x, velbloudi 4x, sloni 4x, baobab 3x, akát 1x, kaučukovník 3x, kávovník 3x, kakaovník 3x, vanilka 2x, skořice 2x, palmy 2x, brambory 3x, banány 3x, diamanty 3x, tropické ovoce 2x, orchideje 2x, kaktusy 2x, opice 2x, činčila 2x, oáza, kukuřice, tabák, suché oblasti, med, rostliny, stepi, leopardi, zebry, tygři, lvi, pumy, pštros, gorila, orangutan, hroch, nosorožec, krokodýl, aligátor, liány, krávy, vodopády džungle, hory, buše, jezera, plazi, savci, ptáci, hmyz, rostliny, štíři, suché trávy, kokosy, med, batáty, pomeranče, citrusy, datle, cukrová třtina, řeky, teplo, zima, vlhko, sucho, bažiny, stromy, keře, liány	44
člověkem vytvořené prostředí stavby, jakýkoli lidský zásah do krajiny	stavby 10x, město 11x, venkov 7x; co používají pro stavby: dřevo 2x, sláma, hlína, výkaly, různé materiály, co je levné a dostupné; školy 2x	14
lidé a společnost každodenní život, činnosti, jídlo, vztahy	lidé 36x (četnost znaků, jimiž popisují jejich vzhled), společnost 2x, AIDS 4x, malárie 2x, negroidní 2x, beduíni 2x, vaření jídla 1x, chov dobytka 2x, vaření, výroba látek, oblečení, Masajové, původní obyvatelé, pastevci, křováci, sběr, potrava (krev a mléko), červené tuniky, léky, průjem, Arabové, černoška	24
kultura a historie historické události, památky, aspekty kulturního života, jazyk, hudba, náboženství	civilizace 2x, pyramidy 2x, náboženství, arabština, angličtina, původní jazyky, faraoni	3,5

Typ odpovědí	Odpovědi	%
energie, doprava a komunikace elektřina, technologie, způsoby dopravy	města jsou technologicky vyspělejší	0,5
ekonomická aktivita způsoby výdělku, obchod, průmysl, turismus	pytláci, slonovina, pěstování koz a krav, obchodování	2
vyjmenované geografické rysy umístění ve světě, sousední země, jména hor, řek atd.	JAR 5x, Sahara 4x, jižní Afrika 2x, Egypt 3x, Nil 5x, Kongo 2x, Cape Town 2x, severní Afrika, střední Afrika, Mogadišo, Madagaskar, Kilimandžáro, Atlantský oceán, Indický oceán, Káhira, Keňa, Tanzánie	12
Odpovědí celkem: 273		

4.2 JAK SE ASI CÍTÍ?

Aktivita s názvem *Jak se asi cítí?* směřuje v britské publikaci k zamyšlení se nad situací ilegálních migrantů přepravujících se na rybářské lodi ze Senegalu na ostrov Tenerife. Tato aktivita byla modifikována a zasazena do kontextu migrantů v České republice. Jejím cílem je zjistit, jak jsou žáci senzitivní k situaci cizinců v naší zemi. Zda se do toho, co prožívají, co řeší a s čím se musí potýkat, umí vcítit. Jestli se nad tím dokážou zamyslet z různých úhlů pohledu. Aktivita byla zařazena do dotazníkového šetření, které proběhlo v rámci projektu *Respekt neboli*, i do seminářů pořádaných vzdělávacím programem Varianty.

Ověřované klíčové prvky globálního občanství:

Znalosti

- porozumění sociální spravedlnosti a rovnosti
- ocenění rozmanitosti
- porozumění podstatě globalizace a vzájemné závislosti

Hodnoty a postoje

- uplatňování sociální spravedlnosti a rovnosti
- empatie a pocit společného lidství
- ocenění a respekt k jinakosti

Ověřované vzdělávací cíle:

- vést žáky k tomu, aby se zaměřili na podobnosti mezi lidmi a hodnotu společného lidství sdílenou všemi
- zpochybnit stereotypy ve vnímání lidí a míst a nabízet žákům více vyvážený pohled
- vést žáky k vyjadřování jejich vlastních názorů a oceňování názorů druhých
- rozvinout porozumění, že s některými lidmi je zacházeno nespravedlivě z rasových důvodů, kvůli jejich pohlaví, postižení, sexuální orientaci, věku nebo příslušnosti k určité společenské vrstvě

Co potřebujete:

- pracovní list s fotografií *Čeština pro cizince* a tabulkou pro záznam odpovědí (pro každého žáka)
- psací potřeby pro každého

Co dělat:

Zadejte žákům instrukci: *Přemýšlejte o tom, co vidíte na fotce pod titulkem* ***Čeština pro cizince****. Vžijte se do situace lidí uvedených v tabulce pod fotografií a napište, co si podle vás myslí a jak se cítí?* Svoje nápady zapisujte do záznamového archu (viz tabulka na str. 36). Napište první věc, která vás napadne.

Čeština pro cizince (Vladimir Krynytsky)

Důležité je sledovat, čeho si žáci všímají, jaké signály při vyvozování jednotlivých odpovědí preferují. Jestliže není jasné, z čeho žák své stanovisko získal, co si konkrétně dal do souvislostí, je důležité se zeptat.

	Co si myslí? Napište první věc, která vás napadne.	**Jak se cítí?** Napište první věc, která vás napadne.
matka, jejíž dcera navštěvuje kurz		
autor učebnice Čeština pro cizince		
český poslanec		
zákazník v obchodě, kde prodávají Vietnamci		

Jak žáci odpovídali

V dotazníkovém šetření, kde byla aktivita použita, přisuzovali žáci autorovi učebnice různé motivy jeho myšlení a většina žáků, kteří se k pocitům autora vyslovili, usuzovali na jeho pozitivní prožívání. Jako nejsilnější důvod k zamyšlení se autora žáci označili, že *chtěl především pomoct*, mnozí mu přisuzovali pocit *dobře odvedené práci* (což spolu může souviset). O tom, že autor učebnice myslel na *metodiku a kvalitu své práce*, byla přesvědčena pětina dotázaných. Desetina dotázaných zmínila, že autor učebnice myslel na *svoje benefity*.

To, jak hodnotí českého poslance, je dáno celkově negativním postojem k české politické scéně a nedůvěrou všech občanů (nejen dotázaných žáků) v to, že by se o situaci obyvatel České republiky poslanci zajímali – *českému poslanci je to jedno nebo pociťuje averzi vůči cizincům*.

Téměř třetina dotázaných tvrdila, že zákazník *uvažuje o zboží, které chce koupit*. 18 % respondentů se domnívalo, že *zákazník uvažuje o práci* (není specifikováno čí – jestli o své vlastní, nebo o té, kterou vykonává cizinec). Čtvrtina dotázaných neměla žádný názor na to, co si myslí zákazník, a ještě větší část (35 %) neměla žádný názor na to, co cítí zákazník.

Více než pětina respondentů uvedla, že *zákazník má nepříjemné pocity*. 13 % dotázaných si myslí, že *zákazník má příjemné pocity*. Je možné, že pro někoho může být jazyková bariéra nepříjemnou záležitostí, zatímco druzí oceňují snahu cizinců naučit se jazyk země, ve které se rozhodli žít.

4.3 CO ZNAMENÁ OBRÁZEK: SPOLUPRÁCE?

Cílem aktivity je zjistit, co si žáci myslí a co vědí o spolupráci, i jak jsou schopni o ní kriticky uvažovat.

Ověřované klíčové prvky globálního občanství:

Znalosti

- porozumění sociální spravedlnosti a rovnosti
- porozumění podstatě globalizace a vzájemné závislosti

Hodnoty a postoje

- vědomí, že každý může dosáhnout změny
- uplatňování sociální spravedlnosti a rovnosti

Ověřované vzdělávací cíle:

- vybavit žáky porozuměním a hodnotami, které jim umožní dosáhnout změny
- umožnit žákům rozvíjet dovednosti spolupráce a řešení konfliktů
- pomoci žákům porozumět jejich vlastním právům i právům a povinnostem ostatních

Co potřebujete:

- pracovní list: *Co znamená tento obrázek?*
- obrázky oslíků nebo ryb
- čistý list papíru formátu A3 pro každou skupinu
- psací potřeby pro každého

Co dělat:

- Zeptejte se žáků: *Co znamená tento obrázek?* a nechte je zapisovat všechny jejich nápady. Pokud si žáci nevědí rady, můžete použít následující otázky: *Znázorňuje obrázek nějaký příběh? Nebo má jiný význam?*

Jak poznat, že výuka byla efektivní

Cílem aktivity bylo zjistit, zda si žáci uvědomují, že práce jedinců ve skupině má větší dopad než v případě, kdy pracuje každý jedinec zvlášť. Většina žáků však popisovala, co je na obrázku nakresleno, než že by se dotkli problematiky kooperace nebo práce ve skupině. Proto se učitelé, kteří se žáky pracovali, pokusili posílit aktivity určené k týmové práci. Při opakování se snaha učitelů ukázala jako úspěšná, žáci přišli s množstvím zajímavých odpovědí a prokázali hlubší pochopení jednotlivých obrázků.

Typy odpovědí žáků

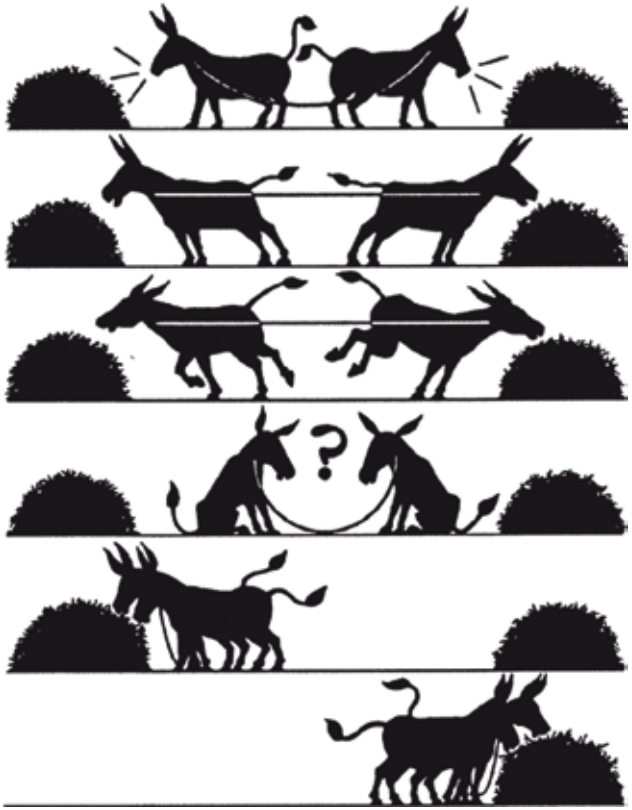
Popis obrázků: malé ryby bojují s velkou rybou

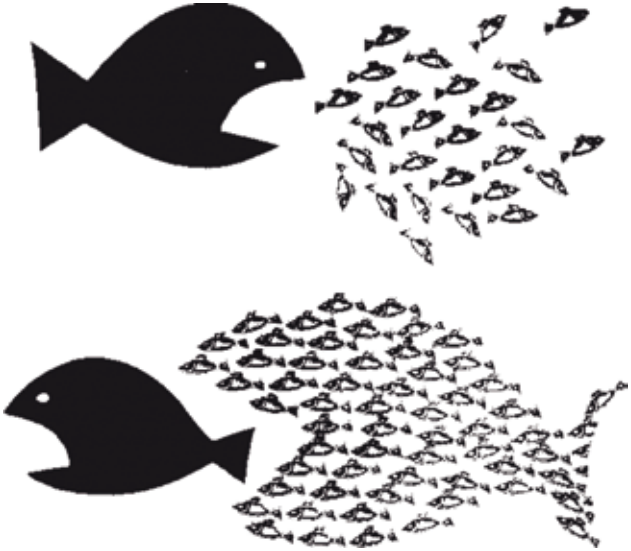
Spolupracující jedinci: bezpečí ve větším počtu, držme pospolu a dokážeme cokoliv, různě barevné ryby představují různé lidi pracující společně nebo proti ostatním, lidská síla a moc, jestliže skupina drží pospolu, překoná šikanu, spolupráce nám pomůže dostat se tam, kam chceme

Spolupráce: velká ryba představuje globální problémy, je jedno, jestli se pokoušíme něco dělat osamoceně nebo problémy ignorujeme, výsledek není žádný, ale jestliže spolupracujeme a držíme spolu, mohli bychom být schopni problémy vyřešit – odlišné barvy reprezentují různé kultury a to vyjadřuje potřebu spolupráce s druhými; když budeme spolupracovat s ostatními, můžeme zastavit šikanu

Přátelství, láska: spolupráce překoná konflikty, mír raději než násilí

Obrázky pro aktivitu Co znamená obrázek: spolupráce?





4.4 PROČ LIDÉ HLADOVÍ?

Cílem aktivity je zjistit, co si žáci myslí a co vědí o příčinách hladu ve světě a co se s tím dá dělat.

Ověřované klíčové prvky globálního občanství:

Vědomosti

- porozumění sociální spravedlnosti a rovnosti
- porozumění podstatě globalizace a vzájemné závislosti
- porozumění udržitelnému rozvoji

Hodnoty a postoje

- empatie a pocit společného lidství
- zájem o životní prostředí a uplatňování principů udržitelného rozvoje
- vědomí, že každý může dosáhnout změny
- uplatňování sociální spravedlnosti a rovnosti

Ověřované vzdělávací cíle:

- zvýšit povědomí žáků o globálních souvislostech
- umožnit žákům uvědomit si, odkud jídlo pochází, jak k němu zajistit přístup, pochopit, proč je ho nedostatek
- umožnit žákům učit se o obchodování mezi zeměmi
- umožnit žákům uvědomit si nerovnost a nespravedlnost v současném světovém obchodním systému
- prosadit porozumění a uplatňování demokratických procesů

Co potřebujete:

- pracovní list *Proč lidé hladoví?*
- 9 plastových kelímků s víčkem, ve kterém je malá dírka (touto dírkou musí „projít" fazole)
- misku sušených fazolí
- 9 kartiček, na kterých jsou napsány důvody, proč lidé hladoví:
  - *Na Zemi je příliš mnoho lidí.*
  - *Lidé z bohatých zemí nedávají dost peněz na charitu.*
  - *Není dostatek jídla pro všechny.*
  - *Lidé nemohou pěstovat plodiny kvůli válkám.*
  - *Chudí farmáři nemohou prodávat své produkty bohatým zemím.*
  - *Farmáři nevyužívají nových způsobů, jak vypěstovat větší množství plodin.*
  - *Nejúrodnější půda je využívána pro pěstování plodin určených pro jiné země.*
  - *Půda není rozdělována spravedlivě.*
  - *Lidé jsou příliš chudí, aby si mohli koupit potraviny.*

Co dělat:

Přiřaďte 9 kartiček k plastovým kelímkům (ke každému kelímku jednu kartičku s jedním tvrzením).

Každému žákovi dejte tři fazole, které použije k hlasování – vhodí je do kelímků s těmi tvrzeními, která vyhodnotí jako tři nejpodstatnější příčiny hladovění. Žáci mohou své fazole rozdělit libovolně – všechny tři k jednomu tvrzení, nebo každou do jiného kelímku.

Poté, co žáci zvolí důvody, otevřete kelímky a spočítejte v nich celkové množství fazolí.

Nechte žáky vysvětlit nebo okomentovat jejich rozhodnutí.

Jak poznat, že výuka byla efektivní

Po opakování aktivity by mělo významně posílit skóre příčiny hladu spojené s problémem, že *nejúrodnější půda je využívána k pěstování plodin určených pro jiné země*, naopak by nižší skóre měly mít příčiny, že *lidé z bohatých zemí nedávají dost peněz na charitu*, *není dostatek jídla pro všechny* a *na Zemi je příliš mnoho lidí*.

Odpovědi žáků

K neochotě lidí poskytovat peníze charitě žáci často přidružovali problém, že peníze určené na charitu často nejdou na ta správná místa. Hlavním důvodem, proč peníze nejsou používány správně, byla podle žáků korupce. K růstu populace přidružovali problém nedostatečné kontroly porodnosti. Další vlivy, které žáky v souvislosti s hladem napadly, byly záplavy a sucho.

Největší změna nastala v uvědomění si, že obchodní pravidla ovlivňují schopnost farmářů prodat své produkty bohatým zemím, protože chudí farmáři nemohou prodávat své produkty, a že hlavní příčinou hladu je chudoba, neboť lidé jsou příliš chudí, aby si mohli koupit potraviny. Žáci byli také méně přesvědčeni, že na Zemi je příliš mnoho lidí a že není dostatek jídla pro všechny.

Komentáře žáků po opakování aktivity se týkaly zjištění, že půda je užívaná pro pěstování plodin, které si nemohou koupit všichni. Dále pochopili ideu fair trade – spravedlivého obchodu, který pomáhá redukovat chudobu a farmáři poskytuje spravedlivou cenu. Zamýšleli se však nad tím, kdo vytváří pravidla pro udělování značky fair trade. Žáci stále považují za důležité dávat část peněz charitativním organizacím, jako je britský Oxfam.

Příčina	% na začátku	% na konci
Na Zemi je příliš mnoho lidí.	12	8
Lidé z bohatých zemí nedávají dost peněz na charitu.	8	5
Není dostatek jídla pro všechny.	10	3
Lidé nemohou pěstovat plodiny kvůli válkám.	7	4
Chudí farmáři nemohou prodávat své produkty bohatým zemím.	12	20
Farmáři nevyužívají nových způsobů, jak vypěstovat větší množství plodin.	8	7
Nejúrodnější půda je využívána pro pěstování plodin určených pro jiné země.	11	14
Půda není rozdělována spravedlivě.	13	12
Lidé jsou příliš chudí, aby si mohli koupit potraviny.	19	27

INSPIRACE OD ČESKÝCH PEDAGOGŮ 5

Ambicí projektu *Náš společný svět* bylo nejen v prostředí českých škol vyzkoušet aktivity, s nimiž pracují britští učitelé a které jsou popsány v publikaci *How do we know it´s working?*, ale vyzvat také české pedagogy, aby zkusili navrhnout vlastní aktivity zjišťující dopady GRV na změnu postojů žáků. Cíle, jež mohou být pomocí navržených aktivit ověřovány, měly být úzce spojeny s učebními plány a v souladu se ŠVP konkrétních škol. Zároveň byly učitelům představeny cíle GRV zformulované v *Národní strategii GRV* a doporučené očekávané výstupy pro průřezové téma *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*.

Pedagogové zapojení v projektu navrhovali aktivity ověřující intenzitu a kvalitu změny postoje žáků nejčastěji na základě britských příkladů s přihlédnutím ke specifičnosti českého prostředí a specifickým výzvám, které přijímají čeští učitelé. Zároveň je vytvářeli tak, aby aktivity ověřovaly efektivitu lekcí a činností, které na svých školách zařadili do výuky. Na tvorbě aktivit se podílela především expertní skupina složená z učitelů zapojených do zmiňovaného projektu: Miroslava Belhová (Gymnázium, Praha 10, Přípotoční 1337), Martina Nuslauerová (Základní, mateřská a praktická škola, Vejprty, Moskevská 723) a Helena Bystroňová (Gymnázium a Střední odborná škola Dr. Václava Šmejkala, Ústí nad Labem, Stavbařů 2857), ale aktivně se zapojili i další učitelé z partnerských škol.

Na následujících stránkách je tedy práce pedagogů představena. Neboť většina aktivit, které jsou uvedeny, byla vyzkoušena ve více třídách nebo školách, jsou doplněny i o hodnocení, co se osvědčilo nebo co učitelé doporučují pozměnit. U každé aktivity samozřejmě nechybí, co bylo v průběhu její tvorby cílem a proč byly její části zařazeny.

5.1 STEJNÉ – JINÉ?

Cílem aktivity je ověřit existující či nově vytvořený tolerantní postoj žáka k odlišnostem mezi lidmi. Snahou je povzbudit žáky, aby se soustředili na podobnosti mezi lidmi a hodnotu společného lidství, které všichni sdílíme, více než na rozdíly, k čemuž zpravidla jednoduše tendujeme. Fotografie dětí a soubor otázek jsou žákům předkládány s cílem rozvinout u nich pozitivní vnímání vlastní identity a respekt k identitě ostatních.

Autorka aktivity: Miroslava Belhová

Časový rozsah: 50 minut

Pomůcky:

- nakopírované fotografie ze str. 44 a 45 (pro každého žáka jednu fotografii)

Ověřované vzdělávací cíle:

Žáci

- porovnají, co mají stejného a co odlišného s postavami na fotografiích
- prokážou míru empatie k etnické menšině
- vyjádří svoji míru respektu k různorodosti

Postup:

1. krok (10 minut)

Warm-up

Rozdejte žákům nakopírované fotografie ze str. 44 a 45 tak, aby každý žák obdržel jednu fotografii (k dispozici máte pět fotografií, které nakopírujte v takovém množství, kolik je žáků ve třídě). Vyzvěte žáky, aby si představili, že jsou v roli dítěte na obrázku. Žáci si fotografie mezi sebou neukazují, netuší, že někteří spolužáci mají stejnou fotografii. Dejte žákům instrukci, že budou reagovat na vaše tvrzení pomocí **názorové škály**: *Řeknu vám deset výroků, se kterými můžete v roli dítěte na fotografii buď souhlasit, nebo nesouhlasit. Úplně k oknu si stoupne ten, kdo s výrokem souhlasí či je podle něj výrok pravdivý, naopak směrem ke dveřím půjde žák, který s vyřčeným výrokem nesouhlasí. Pokud nad výrokem váháte, postavíte se zhruba doprostřed.*

Úvodní aktivita nepřímo navádí žáky k myšlenkám, o kterých mohou při dalším úkolu přemýšlet.

Tvrzení názorové škály:

1. *Mám mladšího bratra nebo sestru.* (nezávisle na prostředí, ze kterého pocházíme, mají mnozí z nás sourozence)
2. *Jsem spokojený se svou barvou vlasů.* (barva vlasů může mít souvislost s odlišnou barvou pleti)
3. *Mám svou oblíbenou značku oblečení.* (značka oblečení, kterou preferujeme, může vypovídat o sociální skupině, ze které pocházíme)
4. *Chodím s partou kamarádů na fotbal.* (většina z nás se účastní veřejných akcí s vrstevníky)
5. *Někdo z mé rodiny žije v zahraničí.* (několik z nás zná někoho, kdo žije v jiné zemi než v té, odkud pochází)
6. *Mám psa.* (nezávisle na prostředí, ze kterého pocházíme, mají mnozí z nás nějaké domácí zvíře)
7. *Mám jiný rodný jazyk než češtinu.* (některé děti se ve škole učí v jiném jazyce, než je jejich mateřský jazyk)
8. *Vzdělání je pro mě podmínkou úspěchu v životě.* (hodnota vzdělání může být různými sociálními skupinami a jedinci vnímána různě)
9. *Jednou chci mít rodinu a děti.* (touha po založení vlastní rodiny může být různě intenzivní, ale je společná většině lidí)
10. *Mám sen, který si chci v budoucnu splnit.* (každý z nás má nějaké sny a plány týkající se jeho budoucnosti)

Diskutujte s žáky nad jednotlivými tvrzeními, ptejte se jich na důvody souhlasných i nesouhlasných odpovědí. Např. proč souhlasil/nesouhlasil daný žák s tvrzením *Vzdělání je pro mě podmínkou k úspěchu*. Jde o to zjistit jeho způsob uvažování, jaký uplatnil v přístupu k roli.

Thajsko 2012 (Iva Zímová)

Etiopie 2006 (Iva Zímová)

Jordánsko 2011 (Iva Zímová)

Ukrajina 2011 (Iva Zímová)

Montreal – Podpora Bahrajnu, Libye, Saudské Arábie a Jemenu 2011 (Iva Zímová)

2. krok (20 minut)

Vystavte ve třídě na pěti stanovištích fotografie a vyzvěte žáky, aby stanoviště postupně prošli a u každé z fotografií si zaznamenali odpověď na otázku *„Co máte s touto osobou společného?“* a *„V čem se lišíte?“* do svého poznámkového archu. V případě potřeby použijte nápovědu *„Představte si, co dělají ráno, když se vzbudí, s kým žijí, jak tráví den.“*

Na závěr žáky vyzvěte, aby se posadili zpět do svých lavic, letmým pohledem srovnali množství textu v kolonce STEJNÉ a v kolonce JINÉ a řekli, kde mají více informací.

3. krok (20 minut)

Načrtněte na tabuli záznamový arch, postupně s žáky procházejte fotografie a žáci prezentují své odpovědi. Stručně zaznamenávejte jejich myšlenky. Můžete žáky vyzvat i ke komentování tvrzení druhých.

Zeptejte se, kterou kolonku bylo náročnější vyplňovat – *stejné* či *jiné*. V závěrečné části aktivity podpořte u žáků uvědomění si, kolik toho máme všichni společného. Toto zjištění nás vede k **tolerantnímu postoji, otevřenosti a zájmu** o druhé. Důležité je také sledovat, jestli se nápady žáků týkají pouze fyzických znaků nebo i osobnostních charakteristik a zda volí odlišné a shodné znaky zhruba ve stejné míře a podle stejného klíče. Například jsou-li shodné znaky *má světlé vlasy, pihy apod.* a odlišné *nemyje se, fláká se ve škole apod.* Tím je myšleno, zda a v jaké míře se v odpovědích týkajících se odlišností objevují zakořeněné stereotypy a předsudky.

Hodnocení aktivity

Realizátoři lekce: Lucie Hronová (zapsala Miroslava Belhová), Mgr. Petra Johnová, Edita Macků

Při prvním ověřování byl sledován postoj žáků k romské populaci, a proto měli žáci k dispozici pouze fotografie romských dětí. Při dalším ověřování pak byly využity fotografie dětí různých ras, národností a náboženství. Původně také každý žák vystupoval v názorové škále sám za sebe, expertní skupina před dalším ověřováním aktivity rozhodla o změně, že se žáci vžijí do role dítěte na fotografii. Mohou se tak více projevit stereotypy, které o jednotlivých skupinách lidí máme.

1. krok

Warm-up

Při ověřování aktivity se ukázalo, že pro některé žáky bylo obtížné vžít se do role někoho jiného. Tím, že nevěděli, že existuje několik fotografií, nechápali, jak se jejich postavení na názorové škále může lišit. Proto jim učitelka v průběhu aktivity dovolila své fotografie odtajnit. Odtajnění je jedna cesta, jak žákům ukázat, že jejich pohledy mohou být díky odlišným rolím jiné. Zároveň však žáci ve stejné roli nemusí mít stejný pohled na život člověka, kterého představují, a jejich odpovědi na daná tvrzení se mohou lišit.

Žáci se snažili odvodit své stanovisko k tvrzení i z detailů na fotografiích. Všímali si až neuvěřitelných maličkostí *(piha pod okem, pravák, lavice pouze pro jednoho žáka).*

Evidentně při posuzování některých tezí (např. *vzdělání je pro mě podmínkou k úspěchu v životě*) vycházeli z tendenčně zakořeněných stereotypů (téměř všichni studenti, kteří vystupovali za romské občany, s výrokem nesouhlasili).

Projevilo se, že **na úvodní „zahřívací" aktivitu** je potřeba více času. Žáci si chtěli detailně rozmyslet své postoje k uvedeným výrokům a jejich následné umístění na názorové škále brali velmi vážně. Časová dotace by měla být alespoň **deset minut**. Žáci při prvním ověřování aktivity vyjadřovali vlastní postoje k daným tvrzením. Účelnější se však jevila změna do podoby, ve které je aktivita publikována, tj. žák vystupuje a tvrzení posuzuje v roli jedince na fotografii. Předpokladem bylo, že pokud se žák v „zahřívací" aktivitě sžije s danou rolí, budou se mu v dalších fázích aktivity snadněji nacházet společné rysy.

2. krok

Mezi časté postřehy žáků v kolonce *stejné* patřila *barva vlasů, barva očí, jsem člověk*. Žáci vždy obecně začínali od vzhledu. V opačné kategorii se nejednou objevila *odlišná národnost, romský původ a rasa* (jak už bylo zmíněno, první ověřování aktivity proběhlo s fotkami romských dětí).

Žáci v diskuzi sdělovali, jakých znaků si obecně všímali nejvíce a proč – *fyzická podobnost, rodinné vazby*, *činnosti* (tanec, škola), *vlastnosti*. Žáci si často všímali více toho, co bylo v souladu s jejich zájmy nebo s tím, co je velmi zajímá. Odlišnosti se pak obvykle týkaly toho, co bylo v rozporu či kontrastu s jejich způsobem života. Je zajímavé, že společné znaky tolik nevedly k dedukcím, zatímco odlišné ano (příkladem může být jiný styl oblékání – značkové oblečení = „namachrovanost" viz níže).

Žáci, kteří poznali původ člověka na fotografii, použili v hodnocení fotografií i poznatky o dané zemi, které získali z televize, internetu nebo ze školy. Příkladem stereotypního vnímání bylo např. to, že *černouška měli automaticky za hladového a bez domova, přestože na fotografii sedí ve škole* (neposuzovali to, co vidí, ale to, co vědí a co si myslí). Objevily se výroky, že černošské děti často žijí na hranici bídy, mají přesto podobné touhy a sny jako děti z vyspělých zemí, stejně jako ony mají rády pohádky, rády se smějí, zažívají dobrodružství atd.

Učitelé nepozorovali, že by u někoho převažovala kolonka *odlišné*, za odlišnou žáci považovali nejčastěji *barvu pleti, etnicitu, styl života, mentalitu* (jiné hodnoty – například důležitost vzdělání, odlišný temperament), *rozdílné materiální zázemí – je chudý, má špinavé oblečení* nebo naopak *nosí značkové oblečení, žije v přepychu, je „namachrovaný", je odlišného pohlaví, má rozdílný styl oblékaní, vyznává jiné náboženství*. Je zajímavé, že ze špinavého oblečení odvozovali žáci chudobu, ale už dále žádné osobnostní charakteristiky, zatímco z projevů, které značí, že je člověk finančně zajištěn – značkové oblečení, taška Adidas – odvozovali i „namachrovanost", povýšenost apod. Jako nejčastější společné rysy žáci zapisovali *možnost školní docházky, zájem o sport (kolo), projevení vlastního názoru*, několikrát se objevila i odpověď *nic*. Z toho vyplývá, že někteří žáci přijímali pouze povrchní informace o zobrazené osobě – fyzický zjev, prostředí, ve kterém žije, oblečení, které nosí, a koníčky, které provozuje. Pokud se něco z toho hned zjevně neshodovalo, nenašli tito žáci nic, co by mohli označit za společné. Společné lidství (popř. plány, vzdělání) je nenapadlo.

Žáci diskutovali i mezi sebou a porovnávali svůj vlastní názor s názory ostatních – časté neshody mezi žáky se týkaly *fotografie ženy z Jordánska* (zda je chudá, diskriminovaná, spokojená – usmívá se atd.) a *chlapce z Thajska* (má hezké kolo, „normální" oblečení, ale ulice vypadá chudě, je hubený apod.).

Žáci si všímali hodně detailů, na základě kterých pak ale docházeli k rozporuplným výsledkům – hezké kolo a normální oblečení, na druhé straně se jedinec vyskytuje v prostředí, které podle našich představ vykazuje znaky chudoby. Jak to s ním tedy je? Žáci nedostanou na své otázky odpovědi. Cílem aktivity není potvrdit, zda měli, či neměli pravdu. V životě stále hodnotíme lidi, které potkáváme, tak už funguje lidské vnímání (bez subjektivního posouzení a percepce v úhlu svých předchozích zkušeností to prostě není možné). Důležité však je, aby si žáci uvědomili slabiny svého posuzování. A také to, že z různých detailů vyvozujeme různé závěry a na základě toho posuzujeme lidi, se kterými přijdeme do styku, příliš radikálně, zkratkovitě či stereotypně.

U **2. kroku** si při hledání společných rysů s jedinci na fotografiích stěžovali, že je těžké zjistit rysy, když nevědí bližší informace o těchto lidech. V případě pochybností žáků nad smyslem aktivity může v hodině od učitele zaznít informace, že člověk běžně hodnotí své okolí právě na základě prvního dojmu, z mála informací, zpravidla vycházejících ze vzhledu druhého člověka.

Při konzultacích, v průběhu kterých se expertní skupina k aktivitě vyjadřovala, byl zmíněn předpoklad, že by žáci mohli mít zájem o informace o původu lidí na fotografiích. Zpočátku byly při ověřování využity náhodně vybrané fotografie z různých internetových zdrojů. Při těchto ověřováních se často vyskytl problém, že sami učitelé vybírali fotografie na základě stereotypního vnímaní dané skupiny jedinců (černoušek v chatrči apod.). Takový výběr fotografie může vést spíše k posílení stereotypního postoje než k měření jeho posunu.

Do aktivity byly nakonec vybrány fotografie Ivy Zímové.

3. krok

Po analýze jednotlivých osobnostních rysů se žáci v jedné třídě shodli, že společným jmenovatelem všech lidí na zemi je lidství; a právě tento společný rys bychom měli mít při vzájemných každodenních interakcích všichni na mysli. Zároveň se také shodli, že bychom měli cizí kultury hodnotit z pozice kulturního relativismu, nikoliv egocentrismu.

Učitelé se rozhodli nezapisovat na tabuli příliš mnoho postřehů žáků. Jako svižnější a více funkční se jim více jevila varianta ptát se žáků a zapisovat jen nejzajímavější postřehy. Odpovědi typu *jsem člověk*, *jsem živý, mám nos* je nutné ponechat stranou.

Jedna z pedagožek doporučuje využít fotografie například v českém jazyce a literatuře. Žáci by měli za úkol vybrat si jednu z předkládaných fotografií a napsat krátkou povídku, ve které by jako hlavní postava vystupovala právě osoba z fotografie. To, jakým způsobem by vykreslili příběh i hlavního hrdinu, by mnohé napovědělo o jejich názorech, postojích týkajících se cizích kultur.

Záznamový arch pro aktivitu Stejné – jiné?

Číslo fotografie	Stejné	Jiné
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

5.2 STEJNÉ – JINÉ? 2

Cílem aktivity je ověřit existující či nově vytvořený tolerantní postoj žáka k menšinám, konkrétně k Romům. Snahou je vést žáky k tomu, aby se soustředili na podobnosti mezi lidmi a hodnotu společného lidství, které všichni sdílíme, více než na rozdíly, k čemuž zpravidla jednoduše tendujeme. Fotografie dětí a soubor otázek jsou žákům předkládány s cílem rozvinout u nich pozitivní vnímání vlastní identity a respekt k identitě ostatních.

Autorka aktivity: Martina Nuslauerová (varianta na aktivity Stejné – jiné? a Vietnamská rodina)

Časový rozsah: 90 minut

Pomůcky:

- fotografie ze str. 51–53
- záznamový arch (stejný jako v předchozí aktivitě Stejné – jiné?)
- barevné lístečky (červené, zelené)
- papíry na životabáseň pro každou skupinu

Ověřované vzdělávací cíle:

Žáci

- porovnají shodné a odlišné znaky pozorovaných osob, provedou hlubší analýzu
- respektují různorodost
- pochopí význam slova tolerance
- vyjadřují negativní hodnocení rasistických postojů a z nich plynoucího jednání
- zpochybňují stereotypní postoje utvořené ve společnosti na základě příslušnosti k určité menšině

Postup:

1. krok (5 minut)

Napište na tabuli dva pojmy – *tolerance a empatie*. Vyzvěte žáky, aby se pokusili o velmi stručné objasnění: *Slyšeli jste už tato slova? Co si pod nimi představujete?*

Diskutujte se žáky nad jejich představami o významech uvedených slov.

2. krok (20 minut)

Následuje „zahřívací" pětiminutová aktivita *Co máme společného* směřující k uvědomění si znaků, vlastností a zájmů, které mají žáci se spolužáky společné. Upozorněte na velké množství společných „znaků" mezi spolužáky a v následné diskuzi nechte každého, aby se k výsledkům aktivity vyjádřil.

Vytvořte ve třídě pět stanovišť s fotografiemi, řekněte žákům, že budou samostatně zjišťovat, co mají buď společného, nebo odlišného s dítětem na fotografii (děti na fotografiích jsou zhruba stejného věku jako žáci), a že své myšlenky budou zaznamenávat do archů, které rozdáte všem žákům (každý žák tak bude zapisovat své vlastní postřehy). Neříkejte žákům, že jde o fotografie dětí jiné národnosti. Zdůrazněte, aby se snažili dítě na fotografii vnímat širším úhlem pohledu – *kde asi je člověk znázorněný na fotografii, co dělá* apod.

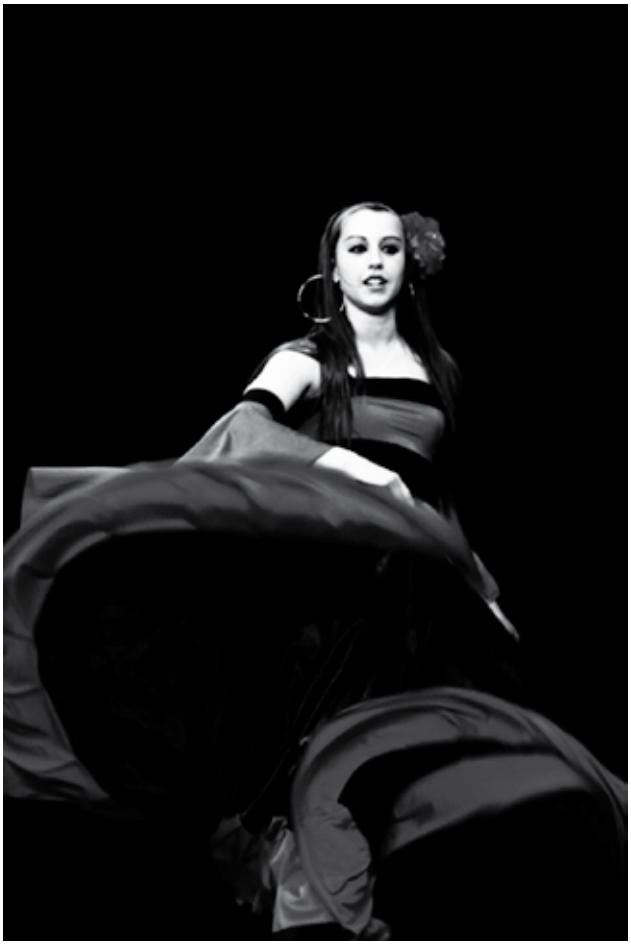
Po zvládnutí všech pěti stanovišť zapisujte postřehy žáků ke každé fotce na tabuli. Diskutujte s nimi o informacích zapsaných na tabuli, korigujte diskuzi. Pozorujte, zda jsou žáci více senzitivní k rozdílům, nebo k tomu, co je s jedincem na fotografii spojuje. Jestli se více zaměřují na tělesné znaky, nebo se snaží odhadnout osobnostní charakteristiky jedince a ve svém uvažování jdou více do hloubky. Jestli si všímají pouze jasných signálů (sportovní bunda = sportovec jako já),

nebo jestli se snaží i nepatrné znaky vzájemně kombinovat a vyvozovat úsudky o zájmech, rodině a prostředí, ve kterém jedinec žije. Sledujte, zda se některé charakteristiky ve třídě opakují, a zkuste vyvodit proč. Jedná se o celospolečenský předsudek či o úhel pohledu vlastní žákům určitého věku? Pokud se objeví stereotypní názor, jak na něj studenti reagují (souhlasí s ním, nebo mají potřebu ho vyvracet)?

V období plánování a tvorby lekce se učitelka spolu s ostatními členy expertní skupiny obávala námitek žáků, že z fotografií nemohou vyvodit nic jiného než „shodnosti" a odlišnosti fyzického vzhledu. To by mohlo být problematické, protože drobné odlišné vzhledové znaky u jedinců romského původu jsou zřejmé (barva kůže, tmavší barva vlasů a očí), srovnání by proto mohlo být dost povrchní.

Je proto důležité zmínit žákům, že každý člověk si při vnímání okamžitě vytváří o druhém „obrázek", dochází proto k různým více či méně vědomým chybám sociální percepce. Tyto úsudky si vytváří na základě fyzického vzhledu, vystupování a dalších vnějších znaků o jeho osobnostních vlastnostech. Znamená to, že každý na základě objektivně pozorovatelných údajů dochází k čistě subjektivním závěrům o sledované osobě. Vyzvěte žáky, aby postupovali podle stejného klíče a pokusili se odvodit na základě výrazu tváře, značky oblečení a dalších signálů, které nás vedou k zálibám daného jedince, k tomu, jaký je člověk zobrazený na fotografii. Řekněte žákům, aby sledovali i detaily, které každá fotografie skýtá. Z nich totiž dokážou vyvodit dostatečný počet informací o znázorněné osobě. Vyzvěte žáky k tomu, aby si uvědomili, že určité informace z podnětového pole preferují, a uměli je pojmenovat (dochází totiž k selekci ve vnímání některých podnětů – žák, který preferuje sport, si bude např. více všímat sportovního oblečení či vybavení jedince).

Sledujte, jakým způsobem o těchto informacích žáci uvažují a co z nich vyvozují.



Tančící dívka (Lukáš Houdek)

Dívka s květinou ve vlasech (Lukáš Houdek)

Mažoretka (Lukáš Houdek)

Dívka ve škole (Lukáš Houdek)

Chlapec ve sněhu (Lukáš Houdek)

3. krok (20 minut)

Rozlosujte žáky do tříčlenných skupin (použijte čtyři typy symbolů na lístečcích, které si žáci losují). Každá skupina dostane jednu fotografii a vymyslí k osobě na fotografii *životabáseň*. Jde o nedokončené věty, které žáci doplňují. Může se rýmovat, záleží na schopnosti žáků rýmy vytvořit. Vždy vyjadřuje asociaci, která vytvoří spoj mezi nedokončeným tvrzením a vlastním hodnocením žáků. Vyjadřuje tím postoj k osobě zobrazené na fotografii.

Znění *životabásně*:

- Je…
- Má rád…
- Nesnáší…
- Touží po…
- Prožívá…
- Dobře rozumí…
- Snaží se…
- Chybí mu…
- Nechce…
- Sní…

4. krok (45 minut)

Nechte každou skupinu, ať představí svou *životabáseň*. Potom dejte všem žákům možnost projevit svůj názor s jednotlivými tvrzeními *životabásně*. Rozdejte žákům osm červených a osm zelených bodů (lepicích papírků), kdy červená znamená stop – nesouhlasím s tvrzením ze *životabásně*, a zelená – volno, souhlasím s tvrzením. Potom, co žáci obodují jednotlivá tvrzení (maximálně 8 tvrzení kladně, maximálně 8 tvrzení záporně), následuje diskuze nad jednotlivými hodnoceními.

Na závěr vyzvěte žáky, aby vymysleli další dva pojmy, které by mohli přiřadit ke slovům *empatie a tolerance*. Tento úkol ověřuje, jestli žáci pochopili jejich význam.

Hodnocení aktivity

Realizátorka aktivity: Martina Nuslauerová

Aktivita byla ověřována dvakrát, podruhé s určitými úpravami, které jsou zmíněny níže.

Během přemýšlení nad tím, co máme společného se spolužáky, si žáci nejdříve mezi sebou spíše všímali fyzických znaků, které považovali buď za shodné, nebo odlišné. Až později začali zmiňovat i hlubší charakteristiky, týkající se společných zájmů i některých osobnostních rysů. Ze dvou pojmů, které jim učitelka představila, měli žáci častěji problém se slovem empatie, které pochopili až v průběhu celé aktivity.

Při práci s fotografiemi žákyně romského původu velmi rychle rozpoznala, že na všech fotografiích jsou znázorněni Romové, další dva žáci později rovněž potvrdili, že se to také domnívali. Pro některé žáky bylo obtížné zabývat se fotografií z jiného pohledu, nežli jen popisovat fyzický vzhled. Učitelka se pokusila vrátit k zahřívací aktivitě, kde žáci také začínali barvou očí a barvou vlasů, ale nakonec našli s ostatními společného daleko více. Vznikly pak zajímavé postřehy, jako že máme *stejné záliby, stejné starosti, preferujeme podobný sport*.

Po zapsání na tabuli žáci aktivitu zhodnotili jako zajímavou, ani netušili, čeho všeho si všimli a co vše vyhodnotili jako společné s jinou kulturou. Pochopili i význam slova *empatie*. Žáci během poznávání *stejné a jiné* odhalili, že se jedná o romskou menšinu. Učitelka uvedla, že žáci nevědomky vyjadřovali toleranci a empatii k romské menšině.

Ke změně došlo u třetího kroku, kdy vyplynuly na povrch předsudky vůči Romům.

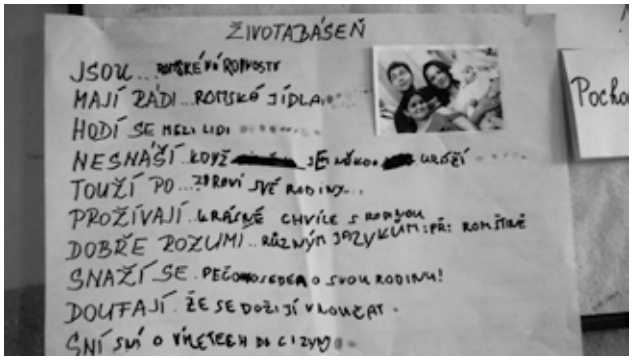
Učitelka spolu s expertní skupinou přemýšlela nad tím, proč došlo k tak náhlému obratu v lekci. Dokud měli žáci říkat, co mají společného, v čem jsme rozdílní, byli velmi tolerantní a objektivní ve svém hodnocení. Členy expertní skupiny napadlo, že pravděpodobně fotografie, kde je vyfocen pouze jednotlivec, vedly žáky ke vnímání pouze konkrétního člověka, který může mít s nimi hodně společného. Zatímco nedokončené věty životabásně vytvořené pro první ověřování byly v množném čísle (mají rádi, prožívají…), mohly proto žáky vést k posuzování menšiny jako celku, kterou vnímají často v mezích různých stereotypů.

Životabáseň považovali žáci za obtížnou. I když věděli, že mohou vytvořit rýmovanou báseň jen ti, kteří budou chtít, pokoušeli se o to všichni. Projevilo se tu i stereotypní vnímání romské menšiny – např. *mají rádi romská jídla, hudbu a tanec* – Rom je považován za hudebníka a milovníka tance, *mají rádi svou rodinu, o kterou se starají, doufají v to, že budou mít vnoučata* – Romové a jejich početné rodiny jsou mezi žáky považovány za samozřejmost, *sní o výletech do ciziny* – motivace, proč jedinec zastává tento názor, může být různý, výrok však vyvolal rozhořčení především z toho důvodu, že naznačuje, že výlet do ciziny je pro Romy finančně náročný. Pozitivní i negativní stereotypy, které se v aktivitě projevily, jsou pravděpodobně ovlivněny i zkušenostmi žáků danými soužitím s romskou komunitou (ve Vejprtech žije mnoho romských rodin), ale také celkovým klimatem společnosti. Specifické je i složení třídy, kde byla aktivita realizována (třída o 13 žácích, kde většina je ze sociálně slabších rodin a dvě Romky, které jsou již devátým rokem v ZŠ).

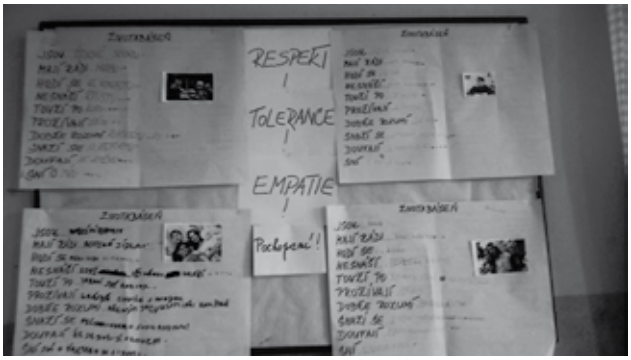
Všechny tři kroky stihli žáci provést za 45 minut, v následující vyučovací hodině je pak paní učitelka společně s žáky zhodnotila.

Již při četbě *životabásní* občas někteří žáci hned vyjadřovali svůj souhlas nebo nesouhlas s tvrzením. Při označování výroků *červeným* nebo *zeleným* bodem pracovali žáci velmi rozhodně, aktivně, měli potřebu se vyjádřit. K emotivní

diskuzi došlo poté, když si *životabásně* další hodinu prohlédli, přečetli a zjistili, která tvrzení dostala nejvíce **červených bodů** (viz fotografie *životabásní*). Mezi nimi byla například tvrzení: *touží po klidu, sní o výletech do ciziny, snaží se se všemi vycházet, snaží se zapadnout, sní o práci nebo nesnáší bílou rasu*.



Žákyně romského původu braly výroky v *životabásních* velmi osobně, diskuzi musela učitelka usměrňovat a klidnit. Musela se často vracet k původnímu cíli – pokusit se pochopit význam slov *empatie* a *tolerance*. Aktivita byla uzavřena tím, že stále máme o čem přemýšlet, stále ještě máme co dohánět v rámci tolerance. V závěru došlo k odhalení stereotypních postojů k romské menšině a sklonu k její segregaci. Diskuze v závěru byla velmi emotivní a žáci reagovali velmi citlivě. Na úplný závěr paní učitelka žáky vyzvala, aby ještě vymysleli další dva pojmy, které by mohli přiřadit ke slovům *empatie a tolerance*. Žáci vymysleli *respekt a porozumění*.



Aktivita, ve které expertní skupina upravila nedokončené věty *životabásně* (změnila je do jednotného čísla, některá zařadila úplně nově – např. *nesnáší*), přinesla pozitivnější postoje žáků: dvě *životabásně* byly velmi dobře přijaty, ty se týkaly především zálib dětí, protože je fotografie nabízela.

Při zpětné vazbě žáci zdůraznili, že je aktivita obtížná, že je nutí moc přemýšlet, zároveň však sdělili, že to bylo i zajímavé.

Učitelka se nesetkala s žádnými obtížemi při realizaci aktivity, pouze nevystačil čas, za 45 minut se aktivita nedá zvládnout, je potřeba mít dostatek prostoru pro diskuzi. Doporučila proto aktivitu rozdělit do dvou vyučovacích hodin.

5.3 VODA A JÁ

Voda a já je souborem aktivit, které sledují podobné cíle. Lze je použít buď společně, nebo pracovat s každou aktivitou zvlášť.

Cílem souboru aktivit je vést žáky k myšlení v globálních souvislostech a uvědomění si významu a hlavně dopadu vlastního chování. Nedostatek vody na africkém kontinentu je známou skutečností; mezi jeho hlavní příčiny patří především změny klimatu, populační růst, znečištění životního prostředí a kontaminace vodních zdrojů různými patogeny. Ač by se to na první pohled nemuselo žákům zdát jako zjevné, i my v Evropě můžeme tyto faktory ovlivňovat. Rozhodnutí každého z nás – naše jednání – může mít pozitivní dopad a může pomoci řešit jeden z globálních problémů světa 21. století.

Autorka aktivit: Mirka Belhová

Časový rozsah: 70 min (20 min, 20 min, 30 min)

Pomůcky:

- fotografie *Dívka nesoucí barel* (str. 56)
- fotografie *Cisterna s vodou* a *Studna v subsaharské Africe* (str. 57)
- kartičky s obrázky (str. 61)
- flipchart, fixy

Ověřované vzdělávací cíle:
Žáci

- odvodí souvislosti týkající se problematiky vody
- diskutují, proč voda není samozřejmým zdrojem pro všechny obyvatele planety
- odhadnou svoji spotřebu vody a porovnají ji s průměrem v ČR a v jiných zemích
- uvedou důsledky nedostatku vody v různých oblastech světa

Postup:

1. Denně pro vodu (20 min)

Ukažte žákům fotku *Dívka nesoucí barel* (neříkejte její název ani jméno aktivity) a vyzvěte je, aby uvedli pojmy a myšlenky, které je v souvislosti se snímkem napadnou. Jejich nápady zaznamenávejte na tabuli (nebo si je mohou žáci sami zapisovat do záznamových archů). Jde o to, abyste sledovali, kolik a jaké souvislosti žáci dokážou odvodit při pohledu na fotografii.

Zeptejte se žáků: *Kolikrát byste pro vodu museli jít vy, abyste pokryli svou denní spotřebu vody? Předpokládejte, že dívka nese barel, do kterého se vejde deset litrů vody.*

Vyzvěte žáky, aby svůj odhad porovnali s průměrnou denní spotřebou v ČR. Průměrnou denní spotřebu vody v České republice naleznete na http://www.ondeo.cz/spotreba-vody, http://www.vodnistrazci.cz/vse-o-vode/podkategorie/spotreba-vody-v-domacnosti.html.

Můžete porovnat průměrnou denní spotřebu vody v ČR s jinými zeměmi.

Dívka nesoucí barel (Iva Zímová)

2. Bez vody (20 min)

Rozdělte žáky do čtyř skupin a každé skupině rozdejte jeden arch papíru s přilepenou (nebo vytištěnou) fotografií *Cisterna s vodou* a *Studna v subsaharské Africe*. Úkolem skupin je v bodech popsat, *jak se změní život obyvatel v ČR, nepoteče-li voda po dobu jednoho týdne v jejich čtvrti* (dvě skupiny s fotografií cisterny), a *jak se změní život obyvatel v subsaharské Africe, nepoteče-li voda v jejich vesnici* (další dvě skupiny s fotografií studny).

Po vypracování úkolu žáci vylepí archy na zeď a společně srovnají jejich obsah – dvě „české" a dvě „africké". Cílem aktivity je sledovat žáky, jak si uvědomují odlišný dopad nedostatku vodu ve vyspělých zemích a v zemích rozvojových. I u nás občas neteče voda, my však máme za takové situace možnost koupit si vodu balenou, obec pro své obyvatele vodu zajistí, i u nás je občas v létě dlouho sucho, dojde k neúrodě, nicméně potřebné komodity můžeme koupit ze zahraničí. Lidé v subsaharské Africe tyto možnosti (zpravidla) nemají, navíc zdrojem jejich obživy bývá ve většině případů zemědělství.

Variantou aktivity *Bez vody* by mohl být logický řetězec na stejné téma:

Žáky rozdělte do čtyř skupin, každé skupině zadejte úkol: *Přemýšlejte, jak se změní život obyvatel v ČR, nepoteče-li voda po dobu jednoho týdne v jejich čtvrti* (dvě skupiny s fotografií cisterny), a *jak se změní život obyvatel v subsaharské Africe, nepoteče-li voda v jejich vesnici* (další dvě skupiny s fotografií studny). *Vytvářejte ve skupině logický řetězec, který spočívá v tom, že každý žák navazuje na úvahu žáka předcházejícího. Pouze první z vás vytvářejí reakci na zadání, ostatní vždy vytváří reakci na situace, kterou vymyslí spolužák před vámi.*

Cisterna s vodou (Jitka Voglová, zdroj: idnes.cz)

Odběrové místo v subsaharské Africe (Iva Zímová)

3. Virtuální voda (30 min)

Žáci pracují samostatně. Každý si vylosuje jednu z nabízených kartiček (viz str. 61) a jeho úkolem je zamyslet se nad možností snížení spotřeby vody v souvislosti s daným obrázkem. Počet kartiček se odvíjí od počtu žáků, každý obrázek se tak vyskytuje ve třídě vícekrát, tuto skutečnost žáci nevědí.

Zadejte instrukci:

Podívejte se na vylosovaný obrázek. Ten nikomu neukazujte, kartičku rovněž neotáčejte. Zkuste odvodit všechny souvislosti mezi věcí na kartičce a vodou.

Každý žák poté představí svoji úvahu. Žáci se stejným předmětem na kartičce mohou vždy za sebou prezentovat své nápady.

Při úvaze lze na obrázky pohlížet z různých úhlů. V případě obrázku *rajčete* se nabízí odpověď šetřit vodou při mytí zeleniny, žák se ale také může zamyslet nad ekologickým dopadem dovozu zeleniny ze vzdálených destinací či dopadem hnojení plodin chemickými přípravky apod. Pro žáky je často obtížné dohlédnout jiné souvislosti s vodou než např. šetření vodou při mytí, popř. použití dešťové vody. Souvislostí je však daleko více.

Řekněte žákům, jaký objem vody byl spotřebován v procesu produkce věci na obrázku, než se dostala ke spotřebiteli (údaj můžete také napsat na druhou stranu kartičky, kterou žáci do té doby neobraceli):

- PET láhev – 10 litrů vody
- rajče – 200 litrů na 1 kg
- tričko – 2 500 litrů na jedno tričko
- hovězí steak – 15 400 litrů na 1 kg masa
- kožená kabelka – 17 100 litrů na 1 kg kůže

Pozn. Můžete zařadit i jiné věci, než jsou nabízeny na obrázcích. Více informací o tzv. „virtuální spotřebě vody" se můžete dozvědět např. z článku *Vodní stopa různých potravin* (Časopis pro ekogramotnost Bedrník, číslo 4, ročník 9, srpen 2011, strana 6) nebo z článku *Vodní stopa potravin* na http://www.rozvojovka.cz/download/docs/36_vodni-stopa-potravin.pdf.

Cílem je podnítit žáky v dalším uvažování o tom, na co mohlo být takové množství využito.

Nechte žáky znovu se zamyslet nad otázkami: *Jaké jsou všechny souvislosti věci na kartičce s vodou? Jaké mám já možnosti snížit svoji spotřebu vody v souvislosti s věcí na obrázku?*

Cílem je sledovat posun uvažování žáků, jaké další souvislosti je napadnou. Dále je důležité si všímat, jaké možnosti vidí žáci ve vlastním chování a jednání, jež by mohly přispět ke snížení spotřeby vody.

Hodnocení aktivit

Realizátoři aktivit: Lubomíra Moravcová, Jana Jiránková, Renata Zelenková, Soňa Winzigová, Simona Špryslová

1. Denně pro vodu

Při ověřování aktivity žáky při pohledu na obrázek napadly následující souvislosti:

- *nedostatek vody (pitné) – je jí míň, vyčerpává se, musí se stavět nádrže, žízeň, potřeba vody, dehydratace*
- *chudoba, nemoc*
- *špína, špinavá voda, ne všude jsou zdroje vody*
- *Afrika, sucho, tropy, jiná národnost, Indie, teplé území, studená voda, horko, zataženo, divoká zvěř*
- *voda donášená dětmi z daleka, vodu nosí sami, pracující děti, snaží se, jsou pilní, žádná škola, velká námaha, hodně práce*

Některé paní učitelky v souvislosti se zadáním odhadu počtu barelů pro denní spotřebu nechaly žáky nejprve odhadnout velikost barelu. V jedné škole dokonce žáci uvažovali nad tím, zda by takový barel unesli a kolik by vůbec mohli na větší vzdálenost unést. Svou spotřebu nakonec odhadovali žáci v průměru 50–200 l denně. Z tabulky spotřeby vody, kterou si žáci spočítali, vyšlo, že by museli pro vodu 10–15x, většinu tak velký objem vody překvapil. Začali pátrat po tom, zda je jejich spotřeba adekvátní, zda by nešlo ušetřit. Někteří žáci *se koupou denně v plné vaně vody, při čištění zubů nechávají téct vodu, někteří se po vykoupání ještě osprchují.* Svým chováním mohou snížit spotřebu vody – tím, že *se budou sprchovat, při praní používat kratší*

programy, kde není taková spotřeba vody, zbytečně nebudou nechávat téct vodu při čištění zubů nebo mytí ovoce a zeleniny. Představa žáků, jak pomoci k vodě v rozvojových zemích, byla většinou: *vyhledat vodu a vykopat studnu, vozit jim vodu v cisternách, přivést vodu do vesnic potrubím*.

Mezi žáky došlo na dlouhou diskuzi o rozmazlování v „západních" zemích a také k uvědomění si našich možností a možností jinde ve světě. Padla i zmínka o *válce o vodu v budoucnosti* a *migraci za vodou*. Žáci odhadli, že problém bude v nedostatku pitné vody, jehož hlavním důsledkem je dehydratace, žízeň a špatná hygiena. Jako příčinu označili chudobu – nemožnost si vyhloubit studnu, postavit nádrž (což sami označují jako řešení problému). Spíše se nevěnovali nedostatku vody užitkové, která je nutná k zavlažování polí. Na zemědělství je závislá většina obyvatel Afriky, což žáci nezmínili.

Dále je v aktivitách patrné, že žáci přemýšlejí spíše o spotřebě vody v domácnosti než na produkci potravin a dalších věcí.

2. Bez vody

U této aktivity záleželo na tom, jak žáci zadání porozuměli. Jestli více přemýšleli nad tím, co ze situace „bez vody" pro danou skupinu lidí vyplývá, nebo zda se spíše zamýšleli nad řešením situace.

Ti, co se zaměřovali spíše na řešení situace, navrhovali pro Českou republiku např. *koupit balenou vodu, jít do automatu na vodu, přistavit cisternu, přestěhovat se k příbuzným, pokud by o výpadku věděli dopředu, napustit vodu do všech možných nádob, využít užitkovou či dešťovou vodu na zálivku nebo mytí auta apod.* Úvahy směřovaly zejména k jejich osobní spotřebě vody, nikoli k dalším souvislostem. Skupiny zamýšlející se nad absencí vody v Africe navrhovaly *sběr dešťové vody, chození pro vodu do vzdálenějších míst a i možnost získávání vody násilím*, už ale také nezmiňovaly další důsledky. Uvědomily si, že v subsaharské Africe je vody méně a je cennější. Napadlo je, že je v těchto oblastech při nedostatku vody větší pravděpodobnost úmrtí. Žáci poukazovali na diametrálně odlišný přístup k vodě v ČR a subsaharské Africe.

Je zajímavé, že žáci hodnotili fotografii s cisternou už jako řešení, zatímco fotografii s vyhloubenou studnou v Africe takto nevnímali. Nenapadlo je, že vyhloubení studny může být právě tím řešením nedostatku vody, že jsou místa v Africe, jež jsou závislá pouze na vodě z říčního koryta, které může být vyschlé.

Žáci, kteří se zamýšleli nad tím, co by ze situace „bez vody" pro ně vyplývalo, uváděli v případě ČR, že *se nebudou koupat, bude klesat úroveň hygieny, budou páchnout a budou špinaví.* Dále budou *mít žízeň, budou dehydrovaní*, *museli by se uskromnit a vyplývalo by z této situace pro ně větší množství práce, například praní oblečení v ruce, ruční splachování záchodu kýblem, ohřívali by vodu v hrncích, ručně by museli mýt nádobí a museli by zvažovat využití každé kapky vody*.

Žáci z „afrických" skupin odpovídali podobně, že *by byli špinaví, dehydrovaní, nemohli by využívat toaletu, úroveň hygieny by se značně snížila (nemožnost vykoupat se), byl by problém s praním oblečení, zaléváním, vařením, museli by pravidelně chodit pro vodu do vzdálených míst*.

Aktivita logický řetězec byla pro žáky znovu obtížná. Zároveň nerespektovali při ověřování zadání. Každý žák se neustále vracel k zadání, co se stane a jak by se řešila situace, ve které by se Česká republika nebo některá z afrických zemí ocitla bez vody. Každý žák chtěl přinést své vlastní řešení, aniž by navazoval na řešení předcházející. Logický řetězec se tak nerozvíjel k souvisejícím faktorům, v jejichž rozkrytí doufala expertní skupina. Např. *nepoteče voda – nebudeme se mýt – epidemie infekčních onemocnění – přeplněné nemocnice – nedostatečný počet ošetřujícího personálu*, jde o jednoduchý příklad toho, jak široké měly být dedukce žáků.

Žáci hodnotili problémy vzniklé v souvislosti s nedostatkem vody hlavně ze svého úhlu pohledu – *nemýt se, nezalévat kytky, nevařit, nemožnost si vyprat*. Už nedomýšleli, že Afričané jsou často závislí na zemědělství a problém vody je propojen s jejich životytím, ne pouze dodržováním pitného režimu a hygienou. Ani v případě Česka se žáci nezamýšleli nad ekonomickými důsledky, které by pro nás mohly být nepříjemné, nikoliv však fatální. Ačkoliv bychom měli možnost problém nedostatku vody řešit relativně jednoduše, prožívali bychom ho nejspíš subjektivně hůře než lidé v Africe, kteří se s ním častěji setkávají a jsou nuceni ho řešit.

3. Virtuální voda

Učitelé při ověřování aktivity pracovali s různými typy kartiček – prací prášek, auto, mobilní telefon, látková nákupní taška, zubní pasta, rajče, PET láhev apod. V souvislosti s rozšířením aktivity o práci s informacemi týkajícími se objemu vody spotřebované na produkci dané věci byl konečný výběr věcí znázorněných na kartičkách upraven (viz výše).

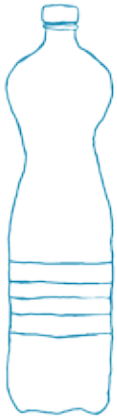
Tato aktivita byla pro žáky jednoznačně nejobtížnější. Uváděli jako náročné odvodit nápady na snížení spotřeby vody u obrázku *rajčete a mobilního telefonu*, proto dávali nápady dohromady společně. Často nedokázali propojit vlastní spotřebu s výrobním řetězcem, a protože je zaujal objem vody spotřebovaný na 1 kg papíru, postupně začali přemýšlet o tom, že někteří žáci disponují již sedmým modelem mobilního telefonu, který většinou dostali v papírovém obalu.

Když žáci přemýšleli nad *autem*, viděli problém pouze v umývání auta a jeho údržbě. Nepropojili si další souvislosti, jako např. že je potřeba voda k výrobě auta, stejně jako k přepravě aut a náhradních dílů, dopravou je ničeno ovzduší a vodní toky, těžba surovin má negativní vliv na podzemní toky, používá se kapalina do ostřikovačů a chladiče apod.

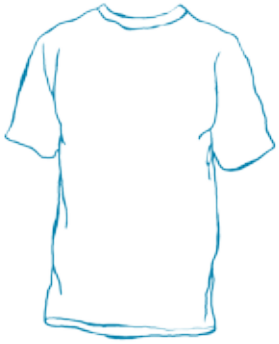
Snížení spotřeby vody ve spojitosti s *pracím práškem* viděli žáci zejména v *nošení oblečení více dní, praní prádla ručně, v používání velkého balení nebo praní v kvalitní pračce s nízkou spotřebou vody*. Jejich uvažování se netýkalo obalu, jehož výroba je náročná na spotřebu vody, ani znečištění odpadních vod.

Ověřování lekce

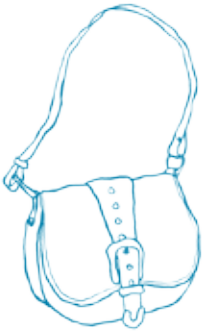
Je patrné, že žáci nepropojují svoji vlastní spotřebu s problémy s vodou v jiných částech světa, nevidí souvislosti. Neuvědomují si, že na výrobu a dovážení surovin z rozvojových zemí je zapotřebí vody, kterou do své spotřeby rovněž musíme zahrnout. Tuto spotřebu si ale jen velmi obtížně umíme představit, protože se fakticky jedná o vodu virtuální, které je zapotřebí na výrobu či pěstování a dopravu produktů, jež používáme. Proto i učitelé navrhli, aby v zadání bylo uvedeno, jak je možné snížit spotřebu vody obecně, nikoli jen spotřebu vlastní. Teprve poté mohou žáci přemýšlet i o svém vlastním chování a jednání.



PET LÁHEV



BAVLNĚNÉ TRIČKO



KOŽENÁ KABELKA

RAJČE

HOVĚZÍ STEAK

17 100 LITRŮ NA 1 KG KŮŽE

2 500 LITRŮ NA JEDNO TRIČKO

10 LITRŮ VODY

15 400 LITRŮ NA 1 KG MASA

200 LITRŮ NA 1 KG

5.4 VIETNAM NEBO ČESKÁ REPUBLIKA?

Aktivita je modifikací aktivity *Indie nebo ČR?* z příručky *How do we know it´s working?*. Jejím cílem je uvědomit si **podobnosti a odlišnosti mezi lidmi a místy** a **vliv globalizace** na prodej zboží, způsob dopravy, gastronomii či způsoby trávení volného času v zemích na první pohled tak různých, jako je Vietnam a Česká republika. Vietnam byl vybrán s ohledem na početnost a význam vietnamské menšiny žijící v ČR.

Prostřednictvím fotografií žáci zjistí, že to, co považujeme za typicky vietnamské, se běžně vyskytuje i v České republice, a to, co pokládáme za charakteristické pro Evropu a její města, můžeme najít i ve Vietnamu. Díky vzájemnému ovlivňování jednotlivých kultur a celosvětové migraci lidí najdeme už jen málo míst na Zemi, kde by se vyskytovala pouze lokální kultura. Cílem aktivity je zjištění žáků, že bez znalosti kontextu je mnohdy nemožné odhadnout, kde byla fotografie pořízena.

Autorka aktivity: Miroslava Belhová

Časový rozsah: 45 minut

Pomůcky:

- sada 10 fotografií – fotografie v České republice pořídila Šárka Svobodová, fotografie ve Vietnamu pořídila Petra Vymětalíková (str. 64–66)
- záznamový arch (str. 67)

Ověřované vzdělávací cíle:
Žáci

- porovnají stejné a odlišné prvky života u nás a ve Vietnamu
- analyzují vliv globalizace na životní styl Vietnamců ve Vietnamu i v České republice
- chovají se tolerantně k národnostním menšinám žijícím u nás

Postup:

1. krok (20 min)

Rozdělte žáky do pracovních skupin po třech. V těchto skupinách žáci společně projdou deset stanovišť ve třídě, na kterých bude umístěna vždy jedna fotografie bez popisku (označte každou fotografii / každé stanoviště číslem).

Žáci na úvod dostanou informaci, že se jedná o prázdninové fotografie pořízené ve Vietnamu a v České republice, které se však pomíchaly. Jejich úkolem je u každé fotografie odhadnout, kde byla pořízena, a zdůvodnění svého názoru společně zapsat do tabulky (str. 67).

2. krok (25 min)

Skupiny postupně představí své tipy, vzájemně si je porovnají spolu se zdůvodněním. U každé fotografie nakonec odtajněte, kde byla pořízena. Nejde o to, jestli žáci „trefí“ místo, kde byla fotografie pořízena. Jedná se spíše o to, jak uvažují o místech, která na fotografiích vidí. Co považují za typicky české a co naopak za typicky vietnamské. Je důležité pozorovat, jaké znaky jsou určující pro jejich předpoklad, kde jsou si žáci naprosto jisti, kde váhají a vyvozují. Důležité také je sledovat, zda tu či onu zemi žáci neurčují na základě negativních charakteristik: např. pokud určují danou zemi jen podle špíny a chudoby, je důležité jim sdělit, že taková místa můžeme najít kdekoli na světě, stejně jako místa čistá a moderní.

Ptejte se žáků, nad jakými obrázky v průběhu aktivity nejvíce diskutovali, kde si naopak byli naprosto jisti a proč. U kterého obrázku pro ně bylo odhalení největším překvapením.

Můžete posléze diskutovat se žáky o globalizaci a jejím vlivu na životní styl, o vietnamské menšině v ČR, o fenoménu tržnice SAPA v Praze nebo o vietnamských spolcích a sdruženích.

Hodnocení aktivity

Realizátorka aktivity: Miroslava Belhová

Některé fotografie mohou žáci určit poměrně snadno, např. pohled na vietnamskou budovu (fotografie *V ulicích Hanoje – 2*). Fotografie pokrmu či volby miss jsou naopak záměrně naprosto neidentifikovatelné, jídlo si můžete dát v Hanoji stejně jako v Praze a královny krásy se šerpami a korunkami volí také skoro všude na světě. Cílem je vést žáky k uvědomění si propojení současného světa. Vždy se jich ptám, zda lze obecně poznat místo pořízení snímku podle oblečení lidí, zboží v obchodě nebo způsobu stolovaní. Mé otázky jsou namířené k definování světa 21. století jako světa utvářeného fenomény migrace a globalizace.

Specifická situace nastane, pokud ve třídě studuje vietnamský žák – může sám hádat původ fotografií nebo jej vyzvěte, aby při odtajňování fotek nabídl svůj vlastní komentář. V mé třídě však vietnamský žák odmítl více popsat vietnamský oltář se slovy, že ho to nezajímá, že je to záležitost jeho rodičů a prarodičů, on už žije český život. I toto je stránka vietnamské komunity u nás, tzv. banánových dětí – myšleno „zvenku žlutí, uvnitř bílí“. Úskalím připravené sady českých fotografií je, že byly pořízeny výhradně v Praze – písnická tržnice SAPA tak může být pro žáky např. v Havířově naprosto neznámým pojmem. Mezi fotografie je proto vhodné zařadit i takové, které byly pořízené např. v místě školy.

Tržnice SAPA v Praze – 1 (Šárka Svobodová)

Tržnice SAPA v Praze – 2 (Šárka Svobodová)

Volba vietnamské miss, organizuje občanské sdružení Info Dráček (Šárka Svobodová)

Zaměstnanci nehtového studia v Praze (Šárka Svobodová)

Oltář, tržnice SAPA (Šárka Svobodová)

V ulicích Hanoje – 1 (Petra Vymětalíková)

Polední menu v Hanoji (Petra Vymětalíková)

V ulicích Hanoje – 2 (Petra Vymětalíková)

Hanojská tržnice (Petra Vymětalíková)

Pouliční kuchyň/bufet v Hanoji (Petra Vymětalíková)

Záznamový arch

V prvním sloupci záznamového archu jsou čísla jednotlivých stanovišť/fotografií. K daným číslům zaškrtněte kolonku ve sloupci Vietnam, nebo Česká republika – podle toho, kde myslíte, že byla fotografie pořízena. Do posledního sloupce napište zdůvodnění svého odhadu.

	Vietnam	ČR	Zdůvodnění
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

5.5 VIETNAMSKÁ RODINA

Cílem aktivity je ověřit existující či nově vytvořený tolerantní postoj žáka k národnostním menšinám – konkrétně Vietnamcům. Aktivita obsahem i formou volně navazuje na aktivitu **Vietnam nebo Česká republika?**

Autorka aktivity: Miroslava Belhová

Časový rozsah: 45 minut

Ověřované vzdělávací cíle:
Žáci

- obhájí svůj názor
- prokáží míru empatie k národnostním menšinám
- chovají se tolerantně k národnostním menšinám žijícím u nás
- rozliší pozitivní a negativní stereotypy, nacházejí podtexty jednotlivých výroků

Pomůcky:

- sešity a psací potřeby
- archy balicího papíru
- fixy
- oboustranně lepicí páska
- růžové a zelené lepicí papírky
- fotografie vietnamské rodiny (Eva Vernerová, strana 69)
- dataprojektor

Postup:

1. krok (10 min)

Napište na tabuli velkými písmeny pod sebe *VIETNAMEC* a vyzvěte žáky, aby si do sešitu ve stanoveném časovém limitu napsali slova vztahující se k této národnostní menšině začínající na písmena V, I, E… (ilegalita, tržnice, neznalost jazyka apod.).

Krátce s žáky diskutujte o jejich nápadech, ptejte se, zda pro ně bylo těžké vymyslet tolik charakteristik, které by vypovídaly o Vietnamcích. Nechte je zhodnotit, která tvrzení se jim zdají zvláště „přiléhavá“, která naopak považují za málo vypovídající o vietnamské komunitě, nebo dokonce za nepravdivá. Jejich tvrzení nijak neusměrňujte.

2. krok (10 min)

Rozdělte žáky do dvojic, každé pracovní dvojici přidělte fotografii vietnamské rodiny (nebo ji promítněte na stěnu) a jeden arch balicího papíru, na kterém jsou předepsány začátky vět tzv. *životabásně* (viz níže). Úkolem žáků je věty dokončit a zapsat tak *životabáseň* o rodině prezentované na fotografii. Upozorněte žáky na to, že *životabáseň* se může rýmovat. Archy následně seskupte na viditelné místo ve třídě.

***Životabáseň*:**

- Jsou…
- Mají rádi…
- Nesnáší…
- Touží po…
- Prožívají…
- Dobře rozumí…
- Snaží se…
- Chybí jim…
- Nechtějí…
- Sní…

Rodina z Hanoje (Eva Vernerová)

3. krok (10 min)

Dvojice přednesou své *životabásně* a každý žák poté dostane pět růžových lepicích papírků a jeden zelený. Růžovými označí ty věty, které sám považuje za stereotypní, netolerantní, rasistické či jej osobně nějak iritují. Zelený papírek nalepí k větě, která se mu nejvíce líbí, pobaví ho nebo jej jinak osloví. Žáci mají možnost vylepit třeba všechny své růžové lístečky k jednomu výroku, pokud je skutečně velmi irituje.

U mladších žáků (základní škola) můžete využít možnosti dát jim k dispozici stejný počet růžových i zelených papírků (pět a pět), a to v případě, když budou mít žáci potřebu kladně ohodnotit více tvrzení. Starší žáci by měli být schopni zdůvodnit výběr pouze jednoho tvrzení, k němuž přilepí zelený papírek.

4. krok (15 min)

Následuje vámi řízená diskuze nad sděleními, která jsou obsažena v *životabásních*. Záměrně začněte růžově značenými větami, následují zelené. Vaším úkolem je podporovat výměnu názorů žáků, rozšíříte tak nejen jejich slovní zásobu, ale také jim díky spolužákům ukážete jiná vědomostní schémata než ta jejich – totiž různé úrovně i struktury pochopení nových souvislostí. Žáci o nich přemýšlejí a mohou je využít pro sebe a své pochopení.

Hodnocení aktivity

Realizátoři aktivity: Hanka Máková Šmýdová (zapsala Miroslava Belhová), Lukáš Tvrďoch

Akrostich na slovo *VIETNAMEC* žáci nestihli za pouhých pět minut, někteří ani nepochopili, že se věty mají týkat Vietnamců, proto jim to bylo potřeba v instrukci zdůraznit. Při tvorbě akrostichu žáci přicházeli i s myšlenkami, které posléze uvedli i v *životabásních*. Neviděli tedy důvod pro využití obou metod – možná i proto, že se s akrostichem už dále nepracuje. Je tedy dobré obě aktivity shrnout otázkou, zda se objevují některé stereotypy v obou aktivitách zároveň.

Fotografie, která byla v aktivitě použita, ilustruje pozitivní obrázek rodiny, který vede žáky k tomu, aby neužívali tolik negativních, netolerantních a stereotypních výroků.

V některých případech se stalo, že přítomnost vietnamského žáka ve třídě ovlivnila formulaci některých tvrzení. Učitelé si uvědomují, že i přesto, že mnoho žáků ve třídě má předsudky vůči vietnamským obchodníkům, kvůli spolužákovi, kterého mají rádi, napsali do archu *životabásně* vše dobré.

Diskuze se k *životabásni* otevřela například u tvrzení *Jsou odlišní*, *Hodí se na každou práci*, *Dobře rozumí jenom, když chtějí* a *Snaží se uživit poctivou prací*. Ač se může na první pohled zdát, že zadání celé lekce působí příliš pozitivně

a optimisticky (fotka s širokými úsměvy, začátky vět *životabásně* či přání k Sonovým prvním narozeninám), při celkovém vyznění aktivity tomu nemusí tak nutně být. Obsahy *životabásní* i závěrečná diskuze ukázaly, že žáci nevnímají život vietnamské menšiny u nás pouze v pozitivním světle a jsou si vědomi jejich obtíží, náročnosti postavení minority či problémů pramenících ze vzájemného soužití.

Některé dvojice *životabáseň* pojaly příliš stručně a nabízené začátky vět dokončovaly pouze jedním slovem. Takováto holá sdělení pak nebyla příliš nosná pro následnou diskuzi.

Žádná z *životabásní* žáků neobsahovala rým – žáci na to nebyli záměrně předem upozorněni, v závěru však litovali, že je to nenapadlo, že by si bývali dali s textem větší práci. Je na zvážení učitele, zda na tuto skutečnost žáky upozorní předem.

Někteří žáci ve 3. kroku nevěděli, co je to stereotyp, bylo jim to proto vysvětleno. Žáci se potom velice dobře orientovali a označili i ty stereotypní výroky, které však nejsou ani negativní ani rasistické. Například *Touží po dítěti* je stereotypním výrokem, který každého může napadnout u jakékoliv rodiny, není to však stereotyp negativní nebo rasově orientovaný. Jeden z učitelů zvažoval, má-li smysl bavit se o těchto pozitivních stereotypech. Otázkou však je, zda označit stereotypní myšlení a vnímání za pozitivní, není-li zatíženo „nenávistí". I když je důležité vnímat spíše hodnotu společného lidství a ne rozdíly mezi námi, je podstatné také hodnotit lidi individuálně a ne na základě toho, z jakého prostředí pocházejí a k jaké sociální skupině patří.

Každý člověk tíhne k určitým stereotypům ve vnímání. To, že jsou věci, které určitým způsobem můžeme hodnotit stále stejně, nám dává pocit jistoty. Pokud ale tuto naši tendenci budeme nadužívat, budeme vytvářet soudy o lidech, které nevypovídají o tom, jaký člověk objektivně je, ale jakou máme představu o prostředí, ze kterého pochází, nebo o skupině, jíž je členem. Na stereotypy by se v tomto ohledu mělo upozornit vždy, stejně jako na rizika stereotypního vnímání.

Příkladem může být právě tvrzení *Touží po dítěti*. V určitém ohledu to může znamenat i to, že Vietnamci mají širší, početnější rodiny, a proto, pro nás logicky, touží po početné rodině a dětech. Jejich životní cíle však musíme hodnotit s ohledem na specifičnost jedince – i když pochází z prostředí, kde je široká rodina určitým kulturním a tradičním rysem, může své cíle přizpůsobit svým osobním potřebám – kariéra, cestování, osobní rozvoj. To, že má společnost zažitý určitý stereotyp, však může mít na jedince velký vliv. Očekávání společnosti může člověka právě vmanévrovat do role, která je podle většiny pro něj tradiční. Stereotypy tak mohou mít negativní vliv na utváření jedinců, jejich cílů a plánů a zároveň mohou mít „útočný" charakter (rasové, genderové předsudky apod.).

Učitelé se obávali tuto aktivitu zařadit ve třídách, kde měli vietnamské žáky. Obavy pramenily z toho, jak na to bude reagovat žák vietnamské národnosti a jak to změní reakce a chování dětí. U některých projevených stereotypů žáci vůbec nepociťovali, že by mohly být vnímány negativně. Např. *Jsou šikovní a pracovití* – i tento na první pohled pozitivní výrok je stereotypní a může být vnímán naprosto opačně, a to samotnými vietnamskými žáky. Může se jich dotýkat, že jejich „pracovitost" je často spojována s celodenním pobytem v krámcích, na tržištích, restauracích nebo nehtových studiích. Svým způsobem toto tvrzení zapadá do konceptu pracovitý trhovec, prodavač, manikér či kuchař v bistru. Žáci si často Vietnamce spojují s prací, protože do jiného kontaktu než např. obchodního se s nimi nedostávají. Což může být vietnamskými žáky negativně hodnoceno.

Při prvním ověřování byla aktivita zkoušena s následujícími počátečními větami:

- *Jsou …*
- *Mají rádi …*
- *Hodí se ...*
- *Nesnáší …*
- *Touží po …*

- *Prožívají …*
- *Dobře rozumí …*
- *Snaží se …*
- *Doufají …*
- *Sní …*

Expertní skupina se rozhodla počáteční věty vyměnit, aby jejich optimistický počátek žáky nevedl jenom k pozitivnímu hodnocení. Vznikly totiž obavy, aby optimistická tvrzení v kombinaci s fotografií usměvavé rodiny s malým roztomilým dítětem neovlivnila aktivitu příliš pozitivně, i když by reálně žáci pozitivní postoj k menšinám neuplatňovali. Proto byly do aktivity začleněny i podněty, které by mohly vést i k projevení případných negativních postojů k menšině. Např. *Neorientují se …, Nemají …, Nechtějí …, Chybí jim…, Nejsou spokojení s …*

5.6 UPRCHLÍCI NA OSTROVĚ LAMPEDUSA

Aktivita se zaměřuje na téma ilegální migrace a uprchlictví. Vychází ze skutečných událostí odehrávajících se v oblasti Středozemního moře. Ve středu zájmu je vcítění se do pocitů migrantů i těch, kterých se daná situace nějakým způsobem může týkat. Učitel má možnost sledovat u žáků míru jejich empatie, stereotypy spojené s problematikou ilegální migrace a vnímání možností přispět k řešení situace.

Autor aktivity: Martin Bjaloň

Časový rozsah: 90 minut

Ověřované vzdělávací cíle:
Žáci

- odvodí souvislosti mezi událostmi na ostrově Lampedusa a dalšími světovými událostmi v minulosti i současnosti, zaujmou stanovisko k různým způsobům řešení situace
- zaujmou nesouhlasný postoj k diskriminaci ostatních
- vcítí se do pocitů uprchlíka

Pomůcky:

- text článku *Lampedusa: Další ztroskotaná loď u břehů ostrova!* (na stránkách Amnesty International http://www.amnesty.cz/z710/lampedusa-brana-do-evropy-uzavrena) rozdělený na dvě části
- fotografie dokumentující situaci na ostrově Lampedusa (fotografie k článku *Lampedusa: Další ztroskotaná loď u břehů ostrova!,* dostupné na http://www.amnesty.cz/z710/lampedusa-brana-do-evropy-uzavrena) – výběr fotografií by měl adekvátně odrážet, jak složitá situace na Lampeduse je, tzn. měl by obsahovat fotografie uprchlíků přijíždějících na lodi, pohřebiště lodí v místním přístavu, protestní akce evropských aktivistů apod.

Postup:

1. krok (45 min)

Dejte žákům k dispozici první část zprávy o uprchlících na ostrově Lampedusa spolu s fotografiemi dokumentujícími krizi. Popište žákům polohu ostrova i situaci na něm:

Ostrov Lampedusa je jeden z italských ostrovů. Je 205 km vzdálený od Sicílie a pouze 113 km vzdálený Tunisku, proto se často stává cílem uprchlíků ze severní a západní Afriky.

Řekněte žákům, aby si představili pocity a myšlenky všech lidí, kterých se události na ostrově osobně dotýkají, a rozdělte žáky do čtyřčlenných skupin. Každá skupina si vylosuje tři postavy z následujícího výčtu a má za úkol vymyslet interview do rozhlasu, ve kterém se projeví specifický pohled na situaci vždy konkrétní osoby – rozhovoru se zúčastní moderátor a např. uprchlík na palubě lodi, starousedlík ostrova Lampedusa, italský vládní politik, který žije v Miláně a pracuje v Římě.

Zadejte žákům instrukci: *V interview odpovídejte **v roli dané osoby** na tyto otázky:*

- *Proč si myslíte, že k dané situaci došlo?*
- *Jak vás situace ovlivnila?*
- *Popište svoje pocity před připlutím lodi a po doplutí na ostrov.*
- *Jaká jsou vaše přání do budoucnosti?*
- *Máte nějaké obavy? Existují nějaká rizika, ze kterých máte strach?*

a) matka uprchlíka cestujícího na palubě lodi, která zůstala v severní Africe
b) Čech, který se v době krize na Lampeduse připravuje k odletu na Lampedusu
c) uprchlík na palubě lodi plující na Lampedusu

d) rybář, který pochází ze Skandinávie a loví ve Středozemním moři
e) starousedlík ostrova Lampedusa
f) zemědělec z jižní Itálie
g) italský vládní politik, který žije v Miláně a pracuje v Římě
h) farář obývající faru na ostrově Lampedusa
i) místostarosta města Lampedusa
j) člen ekologické organizace zasahující na ostrově Lampedusa

2. krok (20 min)

Diskutujte s žáky o názorech a postojích postav, které v interview vystoupily. Názory postav napište na tabuli do dvou sloupců, z nichž první odpovídá *přáním a plánům* dané postavy a druhý *obavám*. Věnujte se každé osobě, kterou jednotliví žáci v rozhovorech ztvárnili, ptejte se jich:

- *Jaká jsou přání a obavy jednotlivých postav?* (napište je na tabuli)

Vyzvěte žáky, aby vzájemně komentovali jednotlivá *přání* a *obavy*.

Pokud se objeví některá *přání* nebo *obavy*, která „budí rozruch" mezi žáky, věnujte jim zvláštní pozornost. Ptejte se žáků na důvod, proč jim tvrzení vadí nebo proč s nimi tak nadšeně souhlasí. Z jakého důvodu daná osoba k tomuto názoru došla (z čeho žáci vycházeli při hraní své role)? V případě nesouhlasu se ptejte na to, jaký názor / jaké pocity by osoba mohla mít, aby je považovali za reálné.

Žáci mají možnost vyzdvihnout specifičnost pohledů jednotlivých osob. Sledujte, zda některé postavy mají více obav než přání a nadějí do budoucna. Jestli se nesouhlasné, či naopak souhlasné postoje vážou k některému typu osob (například politici se staví nesouhlasně k přítomnosti uprchlíků na ostrově). Pokud k tomu dojde, ptejte se na názory žáků, proč k tomu došlo. Zda se obavy a přání týkají osob, které žáci ztvárnili, nebo druhých (například, zda se starousedlík ostrova Lampedusa bojí více o sebe v důsledku zvyšující se kriminality, nebo zda se bojí, co bude s uprchlíky, kteří se do své země vrátit nemohou, zároveň ale nemohou pokračovat v cestě). Zda jsou přání pozitivně laděna, či jsou spíše řešením vlastní nespokojenosti s danou situací (např. chci, aby odešli).

3. krok (25 min)

Dejte žákům k dispozici druhou část textu *Lampedusa: Další ztroskotaná loď u břehů ostrova!* a dejte jim za úkol napsat úvahu (o rozsahu maximálně formátu A5) na téma *Jak mohou obyvatelé Evropy přispět k řešení situace na ostrově Lampedusa?*

Všímejte si uvažování žáků, zda uvažují pouze o řešení situace přímo na Lampeduse, nebo se „pídí" po příčinách událostí na ostrově (např. nepokoje v arabských zemích). Zda preferují pasivní přístup (např. vlády by měly zajistit…), nebo vlastní aktivní přístup. Tento přístup může zahrnovat různé stupně aktivity jedince – od přispění neziskovým organizacím zasahujícím přímo na ostrově či koordinujícím pomoc uprchlíkům až po vlastní aktivitu jedince.

Není důležité, jestli řešení, které žák navrhne, je reálně použitelné, je podstatné, jakým způsobem o událostech a jejich příčinách uvažuje, jak hodnotí své možnosti k řešení přispět.

Hodnocení aktivity

Realizátoři aktivity: Martin Bjaloň, Helena Bystroňová

Při prvním ověřování aktivity bylo ve třetím kroku úkolem žáků napsat povídku na téma*: Příběh odehrávající se na ostrově Lampedusa ze stanoviska jedné vybrané osoby*. Protože byli ale žáci ovlivněni předchozím rozborem a protože měl nakonec každý z žáků potřebu příběh ukončit dobře (docházelo tak k dost idealistickým až pohádkovým závěrům příběhu), rozhodla se expertní skupina zadání změnit. Žáci v obou ověřováních aktivity stranili uprchlíkům, snažili se jejich situaci pochopit, vcítit se. Jejich „náklonnost" vůči uprchlíkům byla tak velká, že učitelé doporučují upozornit, že např. adoptovat uprchlíky (cizince) není z hlediska českého práva možné. Žádný z žáků nezastával xenofobní postoje.

Lampedusa: další ztroskotaná loď u břehů ostrova!

Amnesty International, 7. 9. 2012 (www.amnesty.org)

1. část

Další loď s migranty ztroskotala!

Italská pobřežní stráž a plavidla NATO prohledávají vody u Lampedusy, kde v noci na dnešek (7. 9. 2012) ztroskotala další loď s migranty. Minimálně jeden je mrtvý, desítky se pohřešují. Podle některých svědků bylo na malé lodi až sto lidí. 56 se podařilo zachránit, včetně jedné těhotné ženy. Některé vytáhli přímo z vody, jiné našli na malém kousku skály. Podle všeho byli všichni Tunisané.

Ve čtvrtek utonulo přes 50 lidí na migrantské lodi poblíž Turecka. Podle některých zdrojů až polovina z nich děti. Převážně ze Sýrie, Iráku a Palestiny. Jen vloni zahynulo podle údajů Amnesty International ve Středomoří 1500 lidí, kteří se snažili na lodích dosáhnout evropských břehů. Mnozí z nich byli z Tuniska a Libye, zmítané nepokoji v souvislosti s Arabským jarem. Více informací si můžete přečíst na webu amnesty.org nebo na stránkách BBC.

Lampedusa: další ztroskotaná loď u břehů ostrova!

Amnesty International, 7. 9. 2012 (www.amnesty.org)

2. část

Lampedusa očima Kristýny z AI ČR: místní lidé jsou hrdinové

Než jsem přijela na Lampedusu, byli v centru mého zájmu jen příchozí – jejich příběhy a podmínky, v nichž na ostrově museli přežívat. Téměř nikdy jsem nepomyslela na místní. Vlastně mě ani nezajímalo, zda vůbec a případně kolik jich na ostrově žije. Po několika schůzkách s ostrovany – mimo jiné s místním farářem, pracovníky z ekologické organizace Legambiente a také novou starostkou, bylo všechno jinak. Místní mě začali fascinovat stejně jako migranti. Jsou totiž stejně stateční jako ti, co se vydali na moře, a možná ještě více opomíjení. O jejich otevřenosti a nasazení během loňské krize by se přitom mělo mluvit.

Místní komunita čítá na 6000 lidí, většinou rybářů nebo pracovníků v turistickém ruchu. O svých zážitcích z minulého roku hovoří vždy otevřeně s neskrývanými emocemi. Nejsou však rozhořčení kvůli migrantům, ale ze způsobu, jakým italská vláda i ostatní státy EU přistoupily k řešení uprchlické krize, která nastala v důsledku nepokojů v severní Africe. *„Prioritou vlády bylo jen to, jak zamezit dalším příjezdům. O migranty a vlastně ani o nás se nestarali, přestali je dokonce odvážet dál na pevninu,“* řekl nám don Stefano, místní farář. Právě on sehrál velmi důležitou roli při mobilizaci místních, aby příchozím pomohli, a provedl obě strany těžkým obdobím.

„Přijíždělo sem až 500 lidí denně, takže na ostrově bylo nakonec až 8000 uprchlíků najednou. Nedokázali jsme je ani spočítat, takový to byl chaos,“ vykreslil nám blíže situaci Damiano, místostarosta městečka. V místních sílila zloba a beznaděj, protože bez zásahu vlády měli jen velmi omezené prostředky, jak migrantům pomoci. Vadilo jim, že se všude mluvilo o nich, ale bez nich. Světová média referovala o celé krizi jen v číslech, o migrantech jako o hrozbě a místní byli jen kulisa. Psalo se také, že ze situace profitují, což naprosto odmítají. Nemohou využít ani materiál z rozbitých lodí, které leží nepotřebné, avšak armádou chráněné na místním „hřbitově“. *„Všichni by měli být tady a vidět to na vlastní oči. Když je totiž vidíte připlouvat úplně vyčerpané a vyhladovělé, ani na vteřinu vás nenapadne, že ti lidé jsou hrozba, jak se všude píše,“* zdůraznil don Stefano.

Ani během následného nedobrovolného soužití místních s příchozími na přeplněném ostrově se neprokázalo, že by migranti mohli být jakkoliv nebezpeční. Na otázku, zda se vyskytly nějaké problémy, jsme se dozvěděli překvapivě jednoduchou odpověď – až na jeden incident vše probíhalo hladce, obě strany si vycházely vstříc, jak jen to šlo. *„A pak tu byl ten požár v přijímacím středisku, shořelo téměř celé*,“ vysvětluje don Stefano. Dozvídáme se tak, že před pár měsíci bylo jediné centrum pro příchozí podpáleno migranty z Tuniska. Stalo se to na protest proti rozhodnutí, že na ostrově zůstanou a nebudou převezeni nikam dál. Místní to však nebrali jako hrozbu, ale spíš jako zoufalý akt, který nebyl namířený proti nim, ale proti italské vládě a jejím špatným rozhodnutím. Jediné, co je mrzí, je fakt, že centrum bylo obnoveno pouze částečně a mají teď ještě menší kapacity příchozím pomoci.

Po shoření přijímacího centra byli migranti nicméně konečně převezení dál na Sicílii. Místní však zůstávají dál a dál pomáhají těm, kterým se podaří přeplout moře až k jejich břehům. Stejně jako minulý rok jim nabídnou střechu nad hlavou, nějaké jídlo nebo jen sprchu. A trvají na tom, že navracení nebo zabraňování migrantům připlout k jejich břehům nic nevyřeší, ale jen zvýší jejich utrpení a počty mrtvých. Přitom právě oni jsou ti, kteří jejich přítomnost pociťují nejvíce.

Kristýna Andrlová, expertka na otázky azylu a migrace AI ČR

Xander Stockmans – Tussen Vrijheid en Geluk

Tisíce lidí ze severní a západní Afriky se snaží dosáhnout evropských břehů. Jedním z nejbližších je ostrov Lampedusa. Lampedusa patří k italským ostrovům ve Středozemním moři, který se svojí polohou více přibližuje Tunisku (113 km) než 205 km vzdálené Sicílii. Tento týden ostrůvek hostí skupinu 75 příznivců, aktivistů a zaměstnanců Amnesty International z více jak 20 zemí světa. Mezi nimi jsou i dvě české zástupkyně.

Činnost nejen našich zástupkyň na Lampeduse a vývoj celé kampaně můžete sledovat na Facebooku nebo na Twitteru.

Týdenní setkání se koná v rámci nové celoevropské kampaně *When you don't exist*, která má za cíl poukázat na rozsáhlá porušování lidských práv migrantů, uprchlíků a žadatelů o azyl v Evropě a na jejích hranicích. Mezi tato porušování patří vytlačování migračních kontrol za hranice EU, nadměrné zadržování migrantů a podmínky v detenčních centrech a konečně kriminalizace migrace. Právě tato tři témata představují hlavní části kampaně.

Jsme v první části kampaně, na cestě do Evropy. V posledních letech evropské země neustále posilují kontrolní opatření na hranicích – s cílem zamezit lidem přístup na území Evropské unie. Mnohá z těchto opatření mají za následek nebo přispívají k vážnému porušování lidských práv. Evropské země násilně vracejí lidi do zemí, kde jim hrozí nebezpečí, mučení nebo dlouhodobé zadržování. Samotné lodě převážející migranty pro cestující na palubě často znamenají smrtelné nebezpečí už na moři.

Po několika dnech plavby dojde benzín, zásoby jídla a vody velmi rychle vyschnou a posádka obsluhující loď je mnohdy nekvalifikovaná. Jen za rok 2011 bylo zaznamenáno přes 1500 lidí, kteří zemřeli při pokusu přeplout Středozemní moře. Některým úmrtím se dalo předejít. Během desítek hodin, kdy se představitelé jednotlivých států dohadovali, kdo si migranty vezme, byli zoufalí muži, ženy i děti ponecháni na moři bez pomoci.

Cílem Amnesty International je poukázat na toto hrubé porušování práv a přivést k odpovědnosti ty, kteří tato práva porušují. Kampaň *When you don't exist* se snaží zajistit, že:

- S lidmi na hranicích bude jednáno důstojně. Jejich práva musí být respektována během hraničních kontrol i návratů, včetně možnosti zažádat o azyl.
- Právo na svobodu migrantů a žadatelů o azyl bude respektováno. Zadržení osob z imigračních důvodů musí být použito až jako krajní možnost a zadržování nezletilých migrantů musí být zcela odstraněno.
- Lidé nebudou dále trpět a nebudou zneužíváni kvůli statusu migranta. Oběti tohoto využívání či zneužívání budou mít zajištěn přístup ke spravedlnosti.

Další informace na stránkách kampaně.

Postřehy Češek na Lampeduse: Hřbitov lodí

Jsme v malém přístavním městečku, jediném na Lampeduse, procházíme kolem přístavu plného rybářských lodí, abychom hned za jeho branami na souši zahlédly vraky malých i větších loděk, člunů i jiných druhů plavidel. Díváme se na hřbitov lodí, nejnovější a asi nejsmutnější památku, která je na tak malém ostrově k nalezení.

Když se chceme podívat blíž, jsme okamžitě zastaveny hlídkujícími vojáky, kteří se vynořili ze stínu. Gestikulují, že dál nesmíme, lodní hřbitov je nyní prý vojenská zóna. Ještě před dvěma lety si přitom na tom samém místě hrály děti na hřišti. Jak zvláštní osud místa určeného pro dětské hry. Ale to, co se tady odehrálo minulý rok, pro místní hra nebyla. A na to chtějí i tímto způsobem upozornit.

Vraky lodí jsou pro ně symbolem špatného přístupu italské vlády a negativního dopadu, který to na ostrov a jeho obyvatele mělo. Vraky na souši mají připomínat, že se o ně ani o lidi na těchto lodích nikdo nepostaral, když to bylo v době probíhající uprchlické krize tak potřebné. Byli ponecháni svému osudu – oni i příchozí. I mediální pozornost z celého světa byla upřena na Lampedusu, ale lidi na ní nikoho nezajímali. Mluvilo se o nich, ale ne s nimi.

Když se nyní místních ptáme, co důležitého tam vojáci hlídají, odpovídají, že nic. *„Mají jen zabránit případným krádežím materiálu. Ani ten z lodí, které byly nebo budou odtaženy, nemůžeme využít,“* říká místní farář, don Stefano. Ani v tomto nebyla komunita rybářů vyslyšena. Budoucnost hřbitova lodí i proto zůstává nejasná.

6 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

Vedle aktivit, které mohou učiteli pomoci zjišťovat postoje žáků k různým globálním a rozvojovým problematikám, chtěli realizátoři projektu *Náš společný svět* jako jeden z nástrojů pro ověření postojových změn vyzkoušet **dotazníkové šetření**. Na základě **základních principů globálního rozvojového vzdělávání** a **postojových cílů** byla vytvořena sada otázek, prostřednictvím nichž by mohli učitelé získat informace, jak se jejich žáci k vybraným tématům staví, nemají-li možnost sledovat je v přímém jednání a chování. Předpokladem pro ověření kvality a intenzity změny žákovského postoje je zopakování dotazníkového šetření v časovém odstupu, kdy se učitelé v mezidobí snaží témata GRV efektivně začleňovat do své výuky a směřovat k daným cílům.

Celkem bylo navrženo 32 otázek. Konkrétně se jednalo o 19 tvrzení, u nichž žáci vyjadřovali míru svého souhlasu, či nesouhlasu na škále odpovědí, 9 otevřených otázek, které vyžadovaly hlubší zamyšlení a hledání souvislostí, a 4 tvrzení, kdy se žáci měli rozhodnout pro odpověď ano, či ne.

Na partnerských školách projektu *Náš společný svět* (2010–2012) proběhlo dotazníkové šetření v červnu 2010 a v červnu 2012 s cílem zmapovat postoje žáků na počátku a na konci projektu. Snahou bylo, aby spolupracující učitelé vzali při výběru tříd do průzkumu v roce 2010 v úvahu klíčovou podmínku, že jejich žáci budou ve škole studovat i v posledním roce projektu. Důvodem bylo opakování dotazníkového šetření ve školách v závěru projektu v červnu 2012. Dotazníky pro základní a střední školy se nelišily.

Záměrem bylo sledovat, zda dojde u žáků ke změně postojů v průběhu zapojení školy do projektu. Pedagogové z partnerských škol byli po celou dobu podporováni prostřednictvím seminářů, metodických materiálů a konzultací v začleňování konceptu globálního rozvojového vzdělávání (GRV) do výuky i života školy a snažili se u svých žáků zvyšovat znalosti o současném světě spolu s rozvojem dovedností pro aktivní zapojení se do řešení místních i globálních problémů. Nabyté znalosti a osvojené dovednosti měly být stavebními kameny pro vytváření vlastních postojů žáků k vybraným problematikám.

Záměr opakovat dotazníkové šetření ve stejných třídách se bohužel nepodařil naplnit na všech školách. A to nejčastěji proto, že učitelé neměli vždy příležitost se žákům, kteří vyplňovali dotazníky na počátku, cíleně věnovat, neboť např. nezískali úvazek v příslušné třídě. Proto dali v opakovaném dotazníkovém šetření přednost těm třídám, s nimiž se globálním a rozvojovým tématům věnovali a systematicky je začleňovali do výuky. Mohli tak alespoň zjistit, zda se ukážou výsledky ze šetření v těchto třídách lepší oproti výsledkům ve třídách účastnících se průzkumu v roce 2010.

Cílem průzkumu nebyla rozsáhlá analýza, šlo pouze o vhled do situace na jednotlivých školách. Žáci při obou šetřeních (2010 a 2012) odpovídali na stejné otázky. Rozsah šetření postačil k dosažení zvolených cílů:

a) ověření dotazníku vytvořeného ke zmapování postojů žáků v oblasti GRV (pro potřeby projektu);

b) získání vstupních informací o postojích žáků na vybraných školách na začátku projektu (v roce 2010);

c) získání výstupních informací o postojích žáků na vybraných školách na konci projektu (v roce 2012) a informací týkajících se změny postojů žáků nebo posílení adekvátních postojů po intenzivním začleňování GRV do výuky.

Tato kapitola přináší výsledky dotazníkového šetření ze sedmi škol, z toho jedné základní, dvou středních odborných škol a tří gymnázií. V opakovaném šetření byla jedna ze středních odborných škol nahrazena Waldorfským lyceem. Dotazníkového šetření se v roce 2010 zúčastnilo 286 žáků, v roce 2012 pak 246 žáků.

Dotazník pro základní a střední školy

	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím	Nevím
1. Rád/a poznávám různá místa v České republice.	1	2	3	4	N
2. Stav životního prostředí, ve kterém žiji, je pro mě důležitý.	1	2	3	4	N
3. Zajímá mě stav životního prostředí v Brazílii.	1	2	3	4	N
4. Za stav životního prostředí v Brazílii jsou zodpovědní tamní obyvatelé.	1	2	3	4	N
5. Při nakupování potravin sleduji místo jejich původu.	1	2	3	4	N
6. Svým nákupem ovlivňuji situaci lidí v jiných částech světa.	1	2	3	4	N
7. Když chci něco ve svém životě změnit k lepšímu, záleží to hlavně na mně.	1	2	3	4	N
8. Má-li se něco v mém okolí změnit k lepšímu, záleží to i na mně.	1	2	3	4	N
9. Mohu přispět k ochraně lidských práv v místě, kde žiji.	1	2	3	4	N
10. Česká republika se má zapojovat do ochrany lidských práv na Kubě.	1	2	3	4	N
11. Všechny děti na světě mají chodit do základní školy.	1	2	3	4	N
12. Muži se mohou starat o děti stejně dobře jako ženy.	1	2	3	4	N
13. Ženy mohou řídit auto stejně dobře jako muži.	1	2	3	4	N
14. Chudí lidé si za svou situaci mohou sami.	1	2	3	4	N
15. Když nevlastním mobilní telefon, cítím se chudý.	1	2	3	4	N
16. Chudý člověk je ten, který si nemůže dovolit koupit to, co si přeje.	1	2	3	4	N
17. Když chci, mám možnost zjistit, jak žije pěstitel čaje v Indii.	1	2	3	4	N
18. Ovlivňuji život pěstitele čaje v Indii.	1	2	3	4	N
19. Problém nedostatku pitné vody se týká všech lidí na Zemi.	1	2	3	4	N

20. Vyjmenuj alespoň 3 důležité události, které se ve světě staly za poslední měsíc.

.....

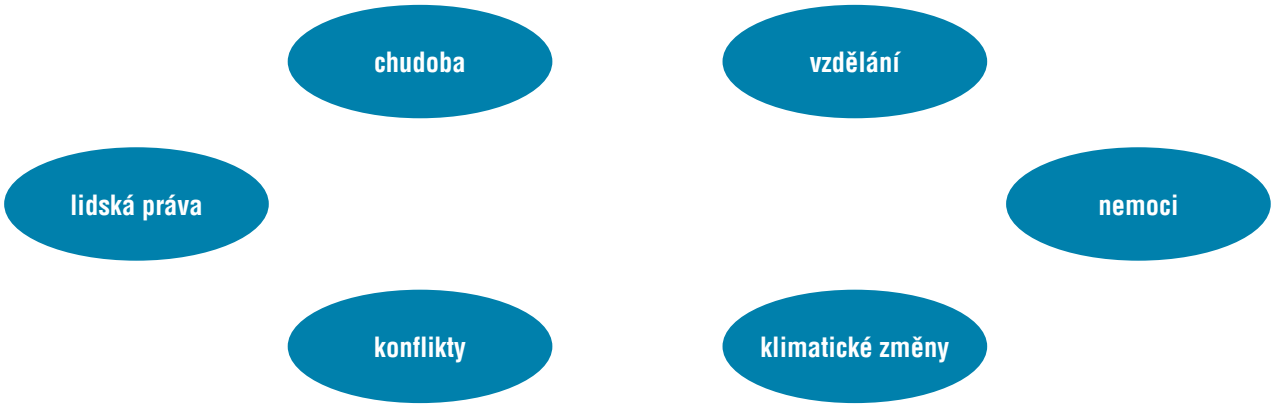
.....

.....

21. a) Co znamenají tato loga?
b) Zajímá mě, co znamenají loga, která neznám. ANO NE

....

23. Spoj co nejvíce pojmů, které spolu podle tebe souvisejí. K jednomu pojmu je možné udělat více spojových čar.



24. Každou spojovou čáru z předchozí otázky očísluj a stručně vysvětli.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

25. Vyjmenuj alespoň 3 věci, kterými ovlivňuje potravinová krize v Africe život v České republice.

.....
.....
.....
.....
.....

26. V čem podle tebe může být globalizace dobrá.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

27. V čem podle tebe může být globalizace špatná.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

28. Vyjmenuj, v čem může být dobrá společná práce ve skupině s ostatními spolužáky.

.....
.....
.....
.....
.....

29.	Při čistění zubů zavírám kohoutek s vodou.	ANO	NE
30.	Za poslední týden jsem sledoval/a alespoň 1x zprávy (televize, rádio, noviny, internet).	ANO	NE
31.	a) V tomto školním roce jsem se dobrovolně zapojil/a do akcí školy.	ANO	NE
	b) Pokud jsi odpověděl/a ANO na otázku a), napiš, o jakou akci se jednalo:		
32.	a) Za poslední týden jsem pomohl/a někomu ze svého okolí.	ANO	NE
	b) Pokud jsi odpověděl/a ANO na otázku a), napiš, o jakou pomoc se jednalo:		

Zjištění z dotazníkového šetření

Následující text přináší vybraná zjištění z dotazníkového šetření. Pro pedagogy mohou být informací, v jakých oblastech lze u žáků očekávat nedostatečné porozumění problematice a v jakém směru je potřeba působit na utváření postojů žáků. Učitelé z toho tudíž mohou vyvodit, na co se mají ve své výuce zaměřit.

Cílem některých otázek dotazníkového šetření bylo zjistit, nakolik se žáci **zajímají o události**, které je přímo ovlivňují, i o ty, co je ovlivňují nepřímo a u nichž si tohoto vlivu často nejsou vědomi. Otázky míří k zájmu poznávat různá místa, informovat se o událostech a uvědomovat si jejich význam.

Téměř všichni dotázaní (90 %) se ***zajímali o různá místa v České republice*** a ve stejné míře ***se zajímali o životní prostředí, ve kterém žijí***. Většinu žáků však nezajímal ***stav životního prostředí v Brazílii*** (téměř 70 % dotázaných životní prostředí v Brazílii nezajímalo v obou letech), dokonce ve velké míře soudili, že ***za stav životního prostředí jsou odpovědni tamní obyvatelé*** (skoro 40 % dotázaných v obou letech tento názor sdílelo). I když je v otázce uvedená Brazílie, nejde pouze o ni. Lze z toho usuzovat, nakolik se žáci zajímají i o situaci v zemích, které jsou od naší republiky vzdálené, přesto však průběh událostí v těchto zemích může mít vliv na životy lidí u nás a naopak. Souvislost mezi příčinou stavu životního prostředí v Brazílii a odpovědností nejen tamějších obyvatel uznala pouze třetina dotázaných v obou letech zjišťování.

Obdobný cíl jako předchozí otázky měla i otázka týkající se ***nedostatku pitné vody – zda se tento problém týká všech lidí na Zemi***. V tomto případě ale dotázaní většinou souhlasili, že tento problém se týká všech lidí na Zemi (více než tři pětiny dotázaných v obou letech šetření). Je zajímavé, že pokud jde konkrétně o Brazílii, žákům chybí osobní přístup při přemýšlení nad její situací, opačně pak vnímají nedostatek vody. Ačkoliv rovněž nemají s tímto problémem osobní zkušenost, dokážou být v tomto případě senzitivnější.

Další skupinou otázek byly ty, které zjišťovaly nejen to, jaké má žák **vědomí vlastních možností a schopností věci kolem sebe měnit a odpovědnost do dění pozitivně zasahovat**, ale i nakolik je sám iniciativní. S tvrzením „***Když chci něco ve svém životě změnit k lepšímu, záleží to hlavně na mně.“*** souhlasilo více než 90 % respondentů v obou letech. To vypovídá u žáků o jejich uvědomění si vlastních sil a toho, že jim náš společenský systém umožňuje dosáhnout změny. Záleží to hlavně na jejich úsilí a odhodlání každého člověka jako jedince začít se změnami u sebe.

Žáci souhlasili i s tím, že ***jestliže se v jejich okolí má něco pozitivně změnit, záleží to i na nich*** (více než 80 % dotázaných sdílelo právě tento názor). U žáků dochází k uvědomění si vlastní odpovědnosti při iniciaci změn ve svém okolí a zároveň toho, že svým jednáním a chováním mohou ovlivňovat dění ve společnosti a životy ostatních. Jde o nezbytný předpoklad k tomu, že žáci budou skutečně iniciativní v ovlivňování dění a zasahování do věcí v bezprostředním okolí.

Žáci se také v nadpoloviční většině domnívali, že ***mají možnost přispět k ochraně lidských práv v místě, kde žijí*** (v roce 2010 si to myslelo 50 % dotázaných, v roce 2012 už 62 % dotázaných).

Z odpovědí na otázky dotazníku lze vyvodit, že žáci si jsou nejen vědomi své schopnosti do místních záležitostí zasahovat, ale považují to i za důležité. Jestli jsou však žáci skutečně sami iniciativní, bylo v dotazníku zjišťováno dotazem na jejich ***zapojení se do školních akcí*** nebo ***ochotu pomoci lidem ve svém okolí***. Akce, do kterých se žáci zapojovali, byly většinou plánovány a organizovány školou a ve většině případů jejich realizace nevzešla z iniciativy žáků. Byl to například den otevřených dveří, sportovní akce, soutěže, výlety, exkurze, projektové dny a týdny. Je otázkou, nakolik účast žáků na akcích vychází z jejich vlastního zájmu, nebo jde spíše o povinnou účast. Odpověď týkající se dotazu, nakolik žáci lidem ve svém okolí pomáhají, je hodně subjektivní. I když více než polovina respondentů uvedla, že pomáhá

lidem ve svém okolí, nejčastěji šlo o rodiče a ostatní příbuzné. Zůstává proto otázka, co vlastně považují žáci za pomoc, neboť co je pro někoho samozřejmostí, může druhý považovat za pomoc. Každopádně z výsledků šetření vyplývá, že i když si žáci uvědomují svou možnost převzít iniciativu při ovlivňování věcí ve svém okolí, reálně sami od sebe příliš aktivní nejsou.

Jak už bylo řečeno, žáci se pozitivně staví k ochraně lidských práv v místě jejich bydliště; jinak je tomu, pokud jde o rozhodnutí ***zapojit se do ochrany lidských práv na Kubě***. Otázka není vztažena k jednotlivci, ale k tomu, jestli podporují takové rozhodnutí České republiky. Podporuje ho ale pouze necelých 35 % dotázaných. Zhruba stejné procento dotázaných si myslí pravý opak, tedy že Česká republika by se do ochrany lidských práv na Kubě zapojovat neměla. Přesto si však myslí v naprosté většině (v obou letech kolem 95 %), že ***všechny děti na světě by měly chodit do školy***. Tato odpověď může vypovídat o postoji ke vzdělání i k povinné školní docházce. O tom, že právo na vzdělání a rovnocenný přístup k němu má být uplatňován obecně. Dále může vypovídat o zájmu o dění v jiných částech světa i považování vzdělání za východisko ze špatné životní situace některých lidí. Žáci si tedy uvědomují, že právo na vzdělání by mělo být celosvětově uplatňováno, ale nesdílejí plně názor, že bychom měli podporovat lidi žijící v jiných zemích, kteří chtějí o svá práva bojovat.

Z dotazníkového šetření však rovněž vyplývá, že oblastí, kde si žáci svou odpovědnost uvědomují nejvíce, je spotřeba potravin. V roce 2012 se zvýšil ***zájem žáků o zemi původu při nakupování jednotlivých potravin*** (40 % dotázaných zemi původu potravin sleduje), zvýšilo se i ***uvědomění si důsledku svého spotřebitelského chování***, 57 % dotázaných si uvědomuje, že svým nákupem ovlivňují situaci lidí v jiných částech světa. Třetina žáků si myslí, že ovlivňují život pěstitele čaje v Indii. Počet takto smýšlejících žáků rovněž v roce 2012 stoupl.

Zatímco v roce 2010 téměř nikdo neznal logo fairtrade, v roce 2012 je toto běžnou součástí znalostí žáků. A s povědomím o spravedlivém obchodu i porozumění souvislosti mezi našimi zákaznickými preferencemi a příjmem lidí v rozvojových zemích. Přes potraviny se tak pro žáky propojenost světa stává hmatatelnější než u předchozích otázek, které byly zaměřeny na lidská práva nebo stav životního prostředí. Dalším důvodem, proč je povědomí o fairtrade tak silné, je to, že se mu učitelé po dobu realizace projektu poměrně intenzivně věnovali. Je pravděpodobné, že pokud by se zaměřili i na další zmíněná témata stejně intenzivně, projevilo by se to i v odpovědích žáků.

Žáci si tedy uvědomují svůj vliv i důležitost se při nákupu potravin zodpovědně rozhodnout.

Je zajímavé, že ačkoli je podstata spravedlivého obchodu založená na dodržování lidských práv (zákaz práce dětí, dodržování pracování doby, přiměřená náročnost práce apod.), lidská práva a jejich prosazování v jiných zemích žáci podporovat ve většině buď spíše nechtějí, nebo nevědí, jak odpovědět, tzn. nezastávají ani postoj souhlasný ani nesouhlasný.

Většina žáků si myslí, že ***mají možnost zjistit, jak žije pěstitel čaje v Indii***. Vědomí žáků o tom, že mají přístup k těmto informacím, stouplo oproti roku 2010 (v roce 2010 souhlasilo 49 % dotázaných, v roce 2012 už 61 % dotázaných). Lze se domnívat, že pokud si žáci uvědomují vliv svého chování na indické pěstitele čaje (stejně jako na jakoukoliv jinou osobu, která se podílí na produkci výrobků, jež nakupují) a možnost přístupu k informacím o nich, tak si informace také shánějí, popř. jsou jim předkládány ve škole.

Další otázky dotazníku byly proto zaměřeny na **aktivitu žáků při zjišťování informací**. Většina žáků v týdnu před realizací dotazníkového šetření v obou letech sledovala alespoň jednou zprávy (zdroj nebyl specifikován, mohla to být televize, internet, rádio apod.). Zatímco však v roce 2010 uvedlo 90 % respondentů, že sleduje zprávy, v roce 2012 to už bylo jen 60 %. Na otázku, jaké tři nejdůležitější zprávy si za posled-

ní měsíc vybavují, nejčastěji odpovídali: *zemětřesení v Itálii* (31 %), *zatčení Ratha* (30 %) a *mistrovství světa ve fotbale nebo hokeji* (26 %). Na dotaz neodpověděla (a zřejmě si tedy 3 události nevybavuje) více než třetina dotázaných. Sportovní mistrovství obsazovala přibližně stejně vysoké příčky v obou letech . Ostatní často objevující se události jsou aktuálního charakteru (v roce 2010 to byla ropa v Mexickém zálivu a výbuch islandské sopky). Z odpovědí žáků je patrné, že nejde o zprávy, které by si vyhledali na základě vlastního zájmu, ale jde o mediálně propírané případy, kterým novináři věnují velký prostor. Jde o události, o nichž se dozvídáme z hlavních televizních zpráv, delší dobu plní přední strany novin, hojně se objevují na internetu. U nikoho z žáků nebyl zaznamenán zájem o jedno určité téma, tudíž je i nízká pravděpodobnost jejich vlastní iniciativy sledovat zprávy na základě toho, o jakou oblast se zajímají (zprávy z ekonomiky, problematika nepokojů v arabském světě apod.). Žáci v největší míře zaznamenávají zprávy bulvárního charakteru.

K velkému posunu došlo v otázce **hledání souvislostí**, kde měli žáci konkrétně ***odvodit souvislost mezi letadlem a kalhotami***. V zadání jim byly předloženy dva obrázky, kalhoty a letadlo, a žáci měli uvést alespoň tři souvislosti, které je při pohledu na obrázky napadly. Z uvedených asociací ke dvěma obrázkům jasně vyplynulo, že v roce 2010 o nich respondenti přemýšleli velmi spontánně – bez ohledu na témata globalizace, životního prostředí apod. Nejčastějším pojítkem mezi těmito dvěma pojmy tak bylo, že *letadlo slouží k přepravě osob, které nosí kalhoty* (36 %), druhá nejčastěji uvedená odpověď pak byla, že *piloti letadla i cestující nosí kalhoty* (21 %). Tyto dvě podobnosti uvedla dohromady více než polovina lidí. Naopak souvislosti, které jsou založené na podobném vztahu k životnímu prostředí, výrobě, obchodu či globalizaci, uvedla celkem méně než pětina respondentů. V těchto širších souvislostech nejméně uvažovali žáci středních odborných škol. Čtvrtina žáků pak na otázku vůbec nedokázala odpovědět, zejména v případě ZŠ.

V roce 2012 byla situace v odpovědích žáků sice velmi podobná, došlo však k posunu v tom, že se objevily odpovědi, z nichž bylo patrné, že žáci přemýšlejí nad obrázky a jejich souvislostmi do větší hloubky. I zde byla nejvíce zastoupená odpověď *letadlo slouží k přepravě věcí a osob* (44 % dotázaných), ale žáci se už myšlenkově dotýkali i problematiky obchodu, konkrétně dovozu a vývozu oblečení. Další odpovědí, kterou zvolilo 37 % dotázaných, bylo *cestující i piloti mají na sobě kalhoty* a třetí nejčastější odpovědí (26 %) bylo, že *jde o lidský výrobek, musely být vyrobeny*. Hlubší uvažování žáci projevili např. v odpovědi *při výrobě byly použity stejné materiály*, dále došli k tomu, že syntetické materiály (které se využívají na výrobu letadla a které mohou být i součástí oblečení) se vyrábějí z ropy, která zároveň slouží jako palivo do letadla, jež přepravuje suroviny a potom i hotové výrobky. Tento rok se poprvé objevily i úvahy o místu výroby obou věcí – a to tam, kde je levná pracovní síla a nedodržují se lidská práva. V této úloze se hodně projevilo to, že došlo k posunu uvažování žáků od tvarových podobností *kalhoty vypadají jako křídla letadla* až k lokalitám výroby a místům prodeje; tyto lokality jsou propojeny leteckou dopravou. Žáci jsou si vědomi, že existují místa, která se z různých důvodů stávají místem výroby, avšak nejsou místem prodeje a spotřeby vyrobených věcí, uvědomují si, že tento trend je spojen s nedodržováním lidských práv a cenou pracovní síly. Je jim jasné, že doprava materiálů a výrobků poškozuje životní prostředí, stejně jako samotná výroba kalhot nebo letadla. Žáci se více zmiňují, že obě věci jsou produktem obchodu.

Část otázek se zabývala tím, **jak vnímají žáci chudobu**, kdy by oni sami sebe považovali za chudé. Žáci nedávají do souvislosti s chudobou nemožnost vlastnit mobilní telefon ani fakt, že si člověk nemůže koupit vše, co si přeje. Pětina dotázaných si ale myslí, že pokud už je někdo chudý, pak si za svou situaci může sám. Dvě třetiny žáků zastávají opačné stanovisko. Většina žáků si tedy uvědomuje, že se člověk může nacházet v různých životních situacích. Za ty si částečně může sám, ale z části je mohou způsobit i vnější okolnosti. Důležité je si uvědomit, že svým chováním může žák měnit životní situaci ostatních; podstatná je i ochota pomoci ostatním.

V otázkách zaměřených na **stereotypy týkající se rozdílného pohlaví** se žáci ukázali jako tolerantní, přičemž o něco více tolerantnější byly dívky. Ty totiž častěji souhlasily s tvrzeními, že ***ženy mohou být stejně dobré řidičky jako muži*** i že se ***muži mohou starat stejně dobře o děti jako ženy***.

Ač nebylo cílem dotazníkového šetření srovnávat školy mezi sebou, zajímavým zjištěním bylo, že v roce 2010 prokázali nejlepší výsledky žáci gymnázií, kteří měli nejširší informační základnu, s níž do projektu vstupovali. V roce 2012 však došlo ke značnému posunu ve znalostech i schopnostech vyvodit závěry u žáků středních odborných škol a základních škol.

Ukázalo se, že nezáleží na typu školy, jestliže se učitelé intenzivně svým žákům věnují a začleňují různé druhy činností, jimiž aktivizují žáky. To znamená, že cílů GRV, ať už jde o cíle znalostní, dovednostní nebo postojové, je možné dosáhnout u každého žáka bez rozdílu, je-li mu poskytnuta dostatečná podpora a globální rozvojové vzdělávání je do výuky začleňováno kvalitně a efektivně.

7 ZÁVĚR

Žijeme ve světě, který prochází neustálými změnami, neustále se vyvíjí. Nepřetržitý vývoj je hmatatelný mimo jiné v technické oblasti, kde si také často uvědomujeme, jak je pro nás čím dál tím obtížněji pochopitelný. Velmi rychle se mění i společnost, která toto technické zázemí využívá. Lidé, se kterými člověk komunikuje, už dávno nejsou pouze ti, se kterými se reálně setkává. Do jeho „sociálního" okruhu patří mnoho lidí, s nimiž má přátelství pouze „virtuální" – prostřednictvím některé ze sociálních sítí. Kromě nepřehledných sociálních vztahů je člověk rovněž denně konfrontován s velkým množstvím zpráv a je těžké určit ty, které se ho osobně netýkají, protože propojenost a souvislost mezi věcmi a procesy na celém světě je čím dál zřejmější. V takovéto spleti získaných informacích potřebuje jedinec nějaký vlastní systém, který mu pomůže se v ní vyznat, „správně" se rozhodovat a adekvátně na získané informace reagovat. V tomto směru reguluje chování člověka právě systém hodnot, které si zvnitřní v procesu socializace.

Člověk je nejen součástí rychlého pokroku, ale sám jej také iniciuje. Pokud se má však jedinec podílet na změně chodu věcí, jejich posunu, musí mít jeho motivace ke změně i cíl, jakým směrem se má rozvoj ubírat, vycházet z jeho přesvědčení, které se právě odvíjí od toho, jaké hodnoty uznává. Proto je důležité na hodnoty nejen žáků, ale i široké veřejnosti působit. Učitelé mají v tomto směru náročnou práci. Nevědí totiž, jak bude vypadat svět, pro který žáky připravují, nevědí, jaké dovednosti a schopnosti žáci musí mít, aby v tomto světě uspěli. Jediné, co vědí, je, že určité morální normy by měly být platné vždy. Aby mohli určité morální hodnoty předat, je důležité, aby se stali vzorem chování svých žáků. To je ale často složité, někdy i neuskutečnitelné, navíc často soupeří se vzory žáků, které vytvářejí média. Je tedy otázkou, jak v takové konkurenci žákům předat ty pravé hodnoty, jak je povzbudit v uplatňování adekvátních postojů.

Předtím, než nastane náročný proces působení na žákovské postoje, by měla být zjištěna kvalita žákova postoje. Protože hodnoty poznáme pouze tak, že se projeví v chování a jednání žáků, bylo cílem projektu (kromě vytváření aktivit ověřujících změnu postoje žáků) podporovat na školách také akce, ve kterých by se způsob jednání a chování žáků projevil, prokázal by se v nich rovněž posun v jejich postojích.

Školy v rámci projektu *Náš společný svět* přicházely s vlastní iniciativou nejen jak žákům přiblížit GRV prostřednictvím školních projektů, ale také jak podchytit informace o kvalitě žákovských postojů nebo jak dosáhnout jejich změny.

Uvědomujeme si, jak obtížné je stanovit, které postoje jsou ty žádoucí, a že je nemožné určit přesnou hranici, jež bude dělit ty nežádoucí od těch, o které u svých žáků usilují. Přesto věříme, že přibude učitelů, kteří si budou ve své práci stanovovat postojové cíle a budou se zajímat o postojové změny u svých žáků. Přáli bychom si, aby v tom učitelé nalezli nejen smysl, ale aby své zkušenosti také sdíleli s námi i ostatními kolegy.

NÁŠ SPOLEČNÝ SVĚT

Člověk v tísni, o. p. s., Praha 2012

Všechna práva vyhrazena.

Editoři: Petra Skalická, Blanka Blažková

Autoři: Blanka Blažková, Miroslava Belhová, Martina Nuslauerová, Martin Bjaloň

Spolupracovali: Miroslava Belhová, Martina Nuslauerová, Helena Bystroňová, Lukáš Tvrďoch, Hana Máková Šmýdová, Jana Jiránková, Martin Bjaloň, Lubomíra Moravcová, Edita Macků, Renata Zelenková, Soňa Wizingová, Simona Špryslová, Eva Flachowsky, Lucie Hronová, Petra Johnová

Jazyková úprava: Romana Bláhová

Grafický návrh: Ondřej Polony

Tisk: BCS, s. r. o.

Vzdělávací program Varianty

Člověk v tísni, o. p. s.
Šafaříkova 24, 120 00 Praha 2

www.varianty.cz
www.clovekvtisni.cz

ISBN 978-80-87456-34-7