

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PŘÍRODOVĚDECKÁ FAKULTA
KATEDRA ROZVOJOVÝCH STUDIÍ

Eva Vernerová
**Ověřování přínosů globálního rozvojového vzdělávání
u dospívající mládeže**
Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jarmila Lamačová M.A.
Olomouc, 2009



Vysoká škola: Univerzita Palackého

Fakulta: Přírodovědecká

Katedra: Rozvojových studií

Školní rok: 2007/08

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

student

EVA VERNEROVÁ

obor

Mezinárodní rozvojová studia

Název práce:

Ověřování přínosů globálního rozvojového vzdělávání u dospívající mládeže

Verifying the contributions of Global Development Education of youth

Zásady pro vypracování:

Cílem diplomové práce je analyzovat koncept globálního rozvojového vzdělávání obecně i v České republice a najít formu ověření přínosů konkrétního projektu pro cílovou skupinu středoškolských studentů; při zpracování tohoto tématu bude využito zkušeností autorky jako lektorky globálního rozvojového vzdělávání.

Struktura práce:

1. Úvod
2. Koncept globálního rozvojového vzdělávání (GRV)
3. Globální rozvojové vzdělávání v prostředí České republiky
4. Ověřování přínosů globálního rozvojového vzdělávání
5. Formulace projektu GRV pro studenty středních škol
6. Nastavení ověřování přínosů tohoto projektu
7. Závěr
8. Shrnutí (v angličtině)
9. Přílohy

Diplomová práce bude zpracována v těchto kontrolovaných etapách:

1. etapa (do konce roku 2007) - práce s literaturou, vymezení tématu
2. etapa (rok 2008) - příprava teoretické části, konzultace
3. etapa (do 31.3. 2009) - příprava praktické části, konzultace

Rozsah grafických prací: grafy, fotografie

Rozsah průvodní zprávy: 20 000 slov základního textu + práce včetně všech příloh v elektronické podobě

Seznam odborné literatury:

Bourn D., ed. *Development Education Debates and Dialogue*, Institute of Education: London, 2008. ISBN 978 0 85473 803 8

DEA, *Measuring Effectiveness in Development Education*. London: Development Education Association, 7/2001. Dostupné z: www.dea.org

Horká H., *Výchova pro 21. století (Koncepte globální výchovy v podmínkách české školy)*, Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-85-0.

Nádvorník, O., Volfová, A. (ed.). *Společný svět*. Praha: Člověk v tísni – společnost při České televizi o.p.s, 2004. ISBN 80-903510-0-X.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha*. Praha: 2001. Dostupné z: www.msmt.cz

Pike, G., Shelby, D. *Globální výchova*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-85623-98-6.

Ruane B., a kol. *The World in the Classroom: Development Education in the Curriculum*. Limerick: PSDEP, 1999.

Skalková J., *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3

Výzkumný ústav pedagogický, *Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jarmila Lamačová, M.A.

Datum zadání diplomové práce: 15.11.2007

Termín odevzdání diplomové práce: ne dříve než 17 měsíců od zadání



vedoucí katedry



vedoucí diplomové práce

Prohlašuji, že jsem uvedenou diplomovou práci vypracovala sama a že jsem uvedla veškeré použité zdroje.

V Olomouci dne 30. dubna 2009

.....

Podpis

Touto cestou bych ráda vyjádřila poděkování všem, kteří mě podporovali a inspirovali při psaní této práce. Zvláštní poděkování za zajímavé podněty patří mé vedoucí práce Mgr. Jarmile Lamačové M.A. a mému mentorovi zahraniční stáže Dr. Douglasi Bourn za podporu a možnost využití zajímavých zdrojů .

Obsah

Seznam zkratk.....	7
1. Úvod	8
2. Metodika práce	10
3. Globalizace a její vliv na vzdělávání	12
3.1 Krize školy, krize výchovy	14
4. Vymezení pojmu rozvojové vzdělávání.....	16
4.1 Vybrané definice podle organizací či států	16
5. Vývoj konceptu rozvojového vzdělávání	20
5.1 Raný vývoj	20
5.2 Projekt světová studia	20
5.3 Centrum pro globální výchovu	22
5.4 Rozvojové vzdělávání v 21. století	25
5.5 Evropská Unie a globální výchova	26
5.5.1 Maastrichtský kongres o globální výchově v Evropě do roku 2015	27
5.5.2 Bruselská konference	27
5.5.3 Evropský konsensus o rozvoji.....	28
5.5.4 Helsinská konference o rozvojovém vzdělávání v Evropě.....	30
6. Filozofická a pedagogická východiska globální výchovy	33
6.1 Filozofická báze perspektivismu.....	33
6.2 Relativismus.....	34
6.3 Sociálně konstruktivistická perspektiva.....	35
6.4 Multikulturní perspektiva.....	37
6.5 Perspektiva hlubinné ekologie a celostní	38
6.6 Pestrůst perspektiv	38
6.7 Humanismus	40
6.8 Postkolonialismus	40
7. Globální rozvojové vzdělávání v České republice	43
7.1 Peer review v České republice.....	43
7.1.1 Doporučení	44
7.1.2 Zhodnocení.....	46
7.2 Globální rozvojové vzdělávání v sektoru formálního vzdělávání.....	48
7.2.1 Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia	49
8. Ověřování přínosů GRV jako jedna z výzev.....	53
8.1 Co znamená evaluace globální výchovy?	53
8.2 Psychologie učení	59
8.3 Evaluační cyklus	59
8.4 Doporučení týkající se evaluací globální výchovy	61
9. Formulace konkrétního projektu	66
9.1 Mapování stakeholderů.....	68
9.2 Analýza problému	70
9.3 Analýza řešení a strategií	72
9.4 Matice logického rámce	74
9.5 Projektový dokument	76
9.5.1 Popis výchozího stavu.....	76
9.5.2 Cílová skupina, realizátor projektu	77
9.5.3 Popis projektu.....	77
10. Nastavení ověřování přínosů tohoto projektu	83
10.1 Postup.....	84
11. Závěr.....	88
Shrnutí.....	92
Summary	93
Seznam literatury	94
Seznam příloh	98

Seznam zkratek

ARPOK	Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje o.p.s.	
DEA	Asociace rozvojového vzdělávání	Development Education Association
DERC	Centrum pro výzkum v oblasti rozvojového vzdělávání	Development Education Research Centre
FoRS	České fórum pro rozvojovou spolupráci	
GENE	Evropská síť pro globální výchovu	Global Education Network Europe
EU	Evropská unie	European Union
EK DG DEV	Generální ředitelství Evropské Komise pro rozvoj	European Commission Directorate General for Development
GRV	Globální rozvojové vzdělávání	
NCDO	Národní výbor pro mezinárodní spolupráci a udržitelný rozvoj	National Committee for International Cooperation and Sustainable Development
NNO	Nevládní neziskové organizace	
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy	
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí	
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj	Organization for economic cooperation and development
OSN	Organizace spojených národů	United Nations
RVP	Rámcový vzdělávací program	
ŠVP	Školní vzdělávací program	
UNESCO	Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UP	Univerzita Palackého	

1. Úvod

„Vzdělání je ta nejmocnější zbraň, kterou můžeš použít a změnit svět.“ Nelson Mandela

Dnešní doba je charakteristická dynamickými změnami. S vývojem nových technologií jsou nám dostupné informace ze všech koutů světa bezprostředně po události. Náš každodenní život je spojen s životy lidí z různých zemí, ale málokdo z nás si tuto propojenost uvědomuje. Se vznikem Organizace spojených národů (OSN) po druhé světové válce byla započata bližší spolupráce států celého světa na tématech, která se týkají nás všech. Zdá se však, že tato témata a diskuse o nich jsou příliš komplexní a složitá. Vznik oboru rozvojových studií, který se datuje přibližně do stejné doby, se snaží řešit problém celosvětové chudoby se všemi příčinami a důsledky. Vyspělé státy motivované různými důvody se snaží různou formou zlepšit kvalitu životů lidí v rozvojových zemích.

Postupem času se ale ukazuje, že se nelze soustředit pouze na rozvojové projekty a intervence. Vzhledem k propojenosti světa mohou právě obyvatelé tzv. vyspělých zemí svým chováním a postoji nejen ovlivňovat objem rozvojové pomoci a přispět k jejímu zkvalitnění, ale svým chováním jako spotřebitelé a voliči mohou ovlivnit daleko víc. V okamžiku tohoto uvědomění se začíná rozvíjet vzdělávání o rozvojových tématech ve vyspělých zemích s cílem zvýšit povědomí obyvatel vedoucí ke zvýšené podpoře rozvojových programů. Tento obor se vyvíjí paralelně s rozvojovými studiemi. Posledních pět let se dynamicky vyvíjí i v České republice, kde jsou významnými aktéry především nestátní neziskové organizace.

Po několika desítkách let praxe v zahraničí a poměrně krátkém vývoji v České republice se aktéři zapojení do vzdělávání a poskytování služeb v oblasti rozvojových studií začínají ptát, zda jsou výstupy z těchto činností dostatečně kvalitní a jaký mají vlastně vliv na různé cílové skupiny. Tato skutečnost je důvodem, který mě přiměl napsat práci na toto téma.

Následující diplomová práce je zaměřena na analýzu konceptu globální výchovy s bližším záměrem studia evaluace tohoto typu vzdělávání. Cílem práce je na základě analýzy obsahu pojmu globální výchovy a jemu příbuzných termínů navrhnout konkrétní projekt globální výchovy pro studenty středních škol.

Na základě utřídění a poznání různých přístupů ke globální výchově může být vybrán vlastní přístup, který se bude odrážet v navrhovaném projektu. Při formulaci projektu jsou brány v potaz otázky ověřování dopadů projektu na cílovou skupinu.

Smyslem práce je zjistit, co znamená evaluace aktivit globální výchovy. Při zpracování tématu budu zjišťovat, do jaké míry je otázka evaluace v tematice globální výchovy reflektována a jaké kroky lze realizovat během implementace navrženého projektu ve snaze zvýšit jeho kvalitu.

Vzdělání v 21. století má svá specifika související se změnami ve společnosti. Vzdělávací systémy by měly být schopny tyto změny identifikovat a reakcí na ně by mělo být přizpůsobení systému těmto změnám.

Výpis jednotlivých definic používaných v oblasti rozvojového vzdělávání slouží jako úvod ke vzniku tohoto proudu. Jedna kapitola je věnována vývoji oboru rozvojového vzdělávání formou popisu klíčových souvisejících událostí.

V další části práce je rozvinuta historie o uvědomování si začleňování globálních dimenzí do vzdělávání.

V sedmé kapitole se zaměřuji na odlišná filozofická, pedagogická a jiná východiska konceptu rozvojového vzdělávání.

Po celku, který se obecně zabývá konceptem rozvojového vzdělávání, se dostanu k situaci v České republice. Věřím, že pochopení současné praxe a vývoje v zahraničí je důležité pro pochopení situace v našem státě a úspěšnou implementaci dosavadní praxe. Často se ohlížíme na vyspělé země západní Evropy s pocitem, že jejich dlouhá praxe znamená velký úspěch, může tak docházet k nekritickému přejímání metod a postupů vyplývajících z nedostatečného uvědomění si odlišnosti zázemí, ve kterém tato praxe vznikala. Zároveň je současná situace výchozí pro formulaci projektu v další části.

Poslední třetí celek se věnuje tematice hodnocení aktivit a projektů rozvojového vzdělávání jako jedné z výzev, kterým čelí. Nejprve nabídnu obecnou kapitolu o tématu evaluací rozvojových aktivit. Následovat bude část věnovaná konkrétnímu projektu a způsobům, jak by se daly některé části tohoto projektu hodnotit.

2. Metodika práce

Při zpracování tématu bude využito několika druhů zdrojů. Vzhledem k limitovanému množství zdrojů v českém jazyce je využito značného množství zdrojů v jazyce anglickém. Přístup k těmto materiálům jsem získala díky pracovní stáži v Centru pro výzkum v oblasti rozvojového vzdělávání v Londýně (DERC). Toto centrum vzniklo právě z potřeby založit oddělení, které bude součástí univerzity a bude se zabývat tematikou rozvojového vzdělávání právě na této úrovni vzdělávacího systému. Spoluprací s dalšími sektory vznikají výzkumné zprávy, které pomáhají tento koncept formovat a vyvíjet.

Ze zdrojů se především jedná o články ze zahraničních akademických časopisů jako je například *Development Education Journal*, *International Development Education Journal*, *Critical Literacy* nebo *Policy and Practice*. Poslední zmíněný titul začal vycházet na podzim roku 2008 a je jediným žurnálem akademické úrovně zabývající se ryze problematikou globální výchovy.

Z knih je velice důležitá kniha s názvem *Pedagogická evaluace* a kniha *Development Education debates and dialogues*.

Dále jsou cenným zdrojem zprávy oficiálních institucí a organizací jako jsou *Development Education Europe Exchange Project*, *Irish Aid* a to především pro zjištění situace nebo využívání pojmů, s kterými tyto organizace pracují.

Strategické dokumenty českého charakteru jsou nezastupitelné především v části, která je věnována problematice v českém kontextu. Jmenovitě jsou pak použity materiály Výzkumného ústavu pedagogického, konkrétně Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání a tzv. Bílá kniha.

Ze zahraničních strategických dokumentů relevantních k tématu je jistě zpráva *Peer Review on Global Education in the Czech Republic*, k jejímuž vzniku jsem i sama přispěla několika setkáními s autory a zpráva s názvem *Quality in Global Education – an overview of evaluation policy and practice*.

Na základě analýzy výše zmíněných dokumentů a metody rešeršně kompilační je zpracována první část práce. V části věnované formulaci projektu využiji vlastních teoretických a praktických zkušeností. Projekt je zpracován podle formulářů požadovaných Ministerstvem zahraničních věcí České republiky a při jeho tvorbě využiji znalosti Manuálu projektového cyklu.

Kapitola věnovaná ověřování přínosů vychází z teoretických poznatků v první části práce.

Vzhledem k faktu, že používání pojmu globální výchova a jemu příbuzných se liší stát od státu, je v práci použito vždy příslušného termínu, který se objevuje v použité literatuře nebo jeho doslovný překlad. Nepříliš rozšířené pojmy vysvětluji ve formě poznámek pod čarou přímo v textu

Názvy organizací, které používají zkratky, jsou uvedeny v seznamu zkratek za předpokladu, že se vyskytují v textu častěji.

3. Globalizace a její vliv na vzdělávání

O globalizaci toho bylo napsáno již mnohé. Smyslem kapitoly není zabývat se globalizací obecně, ale jejím specifickým vztahem ke vzdělávání.

Globalizace může být definována jako rozšiřování, prohlubování a zrychlování vzájemných propojeností celého světa (*Kumar, 2008*).

Podobných definic najdeme v literatuře stovky. Co je však důležitější, než se přít o správnosti či nejasnosti některých z nich, je fakt, že rozšiřující se globalizace se dotýká života každého z nás, a tak se rozšiřuje i potřeba porozumět jejím nejrůznějším perspektivám. Podle Spivak a Dobson mají pouze některé státy globalizující moc, jiné jsou globalizovány. V tomto smyslu Sever¹ má globální dosah zatímco Jih existuje pouze lokálně (*In. Andreotti, 2006*).

Některé globalizační procesy bývají znázorňovány jako neosobní velké firmy, homogenizovaná kultura, pomalá amerikanizace, nedostatek soucitu s chudými a ignorace životního prostředí. Dnes tvoří zhruba 51 % nejbohatších celků světa korporace nikoliv státy. Narůstá také počet tzv. „hlídacích psů“ (Amnesty International atd.) zajišťujících zvyšování povědomí o zneužívání lidských práv a starajících se o zkorumpované vládcy ve snaze zajistit větší transparentnost a zodpovědnost (*Bliss, 2005*).

Cogan (1998) popisuje několik témat, která se vynořila v souvislosti s literaturou o globalizaci. On prosazuje, aby tato témata byla viděna, jako vzájemně se prolínající raději než vylučující se.

Tato témata jsou:

- globální ekonomika, ve které nic není cizí a síť do sebe zapadajících mezinárodních pout zaměřujících se více na služby a méně na zboží nahrazuje více tradiční aktivity;
- technologie a komunikace, ve kterých má více lidí přístup zejména k osobním počítačům, ale také k jiným systémům;
- populace a životní prostředí, ve kterých znečištění, genetické inženýrství a rozdíly mezi tím „mít“ a „nemít“ se staly ohniskovými body pro diskuse o udržitelnosti (*citováno dle Davies, et al. 2005*).

¹ Označení Sever a Jih je dnes používáno poměrně často v souvislosti s opouštěním klasifikace na země 1. 2. a 3. světa. Sever je tedy synonymem bohatých zemí a Jih synonymem chudých zemí, které jsou geograficky ve většině případů alokovány na Jihu. Obecně je toto označení velice generalizující ale přesto používané.

Potřebu prozkoumat přesahy a vzájemné vztahy zmiňují Isin a Wood (1999), kteří mluví o globalizaci jako klíčovém znaku současné reality stejně jako současného vnímání. Navrhují, abychom se dívali na globalizaci trojím způsobem:

1. je to něco vzdáleného (v realitě a orientaci) od adopce západní kultury;
2. že je to síť proudů jako protikladu vůči modelu jádro/periferie;
3. že bychom se měli vyhnout úzké perspektivě a zahrnout všechny globalizace týkající se různých sfér (ekonomická, politická, kulturní) a perspektiv (*citováno dle Davies, et al. 2005*).

Prof. Kumar (2008) popisuje situaci takto: „Porozumění dopadu současné globalizace na světovou ekonomiku, obzvláště její kulturní, sociální, politické a vzdělávací vlivy, její rychle se měnící informační a komunikační technologie, vyžadují nové učící se chování a vztahy, které jsou relevantní nejen ve vzdělávacím, ale i organizačním a rozvojovém kontextu.“

Je důležité si uvědomit, že slova „svět“ a „globální“ nemusí nutně znamenat „současný“. Jak uvádí Heater (1980): „Často nepřiměřená koncentrace na pouze nedalekou minulost může vést k chybnému vidění pravé podstaty vzájemných závislostí a může podporovat studenty ve víře, že např. alternativy k současným vládním elitám nikdy neexistovaly.“ A z tohoto důvodu, jak upozorňuje Knier (1986): „Je třeba ve výchově o světě klást důraz na znalosti, že kontakt a výměny mezi civilizacemi probíhají už více méně po dobu posledních 2 000 let.“ Tak jako je důležité pochopení minulosti ve vztahu k současnosti, aktivity zabývající se budoucností jsou neméně důležité. Vztahy mezi minulostí, současností a budoucností nemohou být brány na lehkou váhu, a proto jsou také předmětem akademické práce (*citováno dle Davies et al., 2005*)

Vztah mezi pojmem „lokální“ a „globální“ bychom neměli vnímat jako opačné konce prostorového spektra, ale jako dynamicky a neustále se prolínající a překrývající oblasti (*Pike, Selby, 2000*).

Žádné vzdělávání není neutrální nebo odděleno od praktik a obecných myšlenkových procesů probíhajících ve společnosti.

S tím, jak dochází ke vzájemným propojenostem, vyvstává otázka, jakým způsobem je předkládat žákům ve školách a jak vlastně o tématech globalizace hovořit. Nacházíme se v období, kdy je potřeba přenést svět ve velké míře do školních lavic. Snažíme se najít způsob

jak. Nepotřebujeme více vzdělávání, ale jiné vzdělávání, které zásadním způsobem změní obsah, postupy a používané metody.

3.1 Krize školy, krize výchovy

Termín „vzdělávací krize“ byl zaveden koncem 60. let 20. století americkým ekonomem P. H. Coombsem, který se zabýval systémovou problematikou vzdělání po stránce kvalitativní i kvantitativní. Současný stav a vývoj v oblasti výchovy a vzdělávání se od tehdejší situace pozitivně neliší. Ve studiích Římského klubu² se v souvislosti s procesem výchovy člověka uvádí, že současný výchovný systém je deformován ve třech hlavních směrech: v rozsahu znalostí, v jejich zastaralosti a nevhodnosti, a to ve vztahu ke všem věkovým skupinám (Horká, 2000).

Výstižně charakterizuje situaci „krize školy“ i J. Skalková. „Kritické výhrady se pohybují v širokých dimenzích, postihují různé aspekty, ale koneckonců mají společný směr. Poukazují na skutečnost, že škola není s to uspokojivě plnit své funkce v přípravě mládeže pro život v podmínkách soudobé, dynamicky se měnící společnosti, v níž dochází k transformaci cílů a hodnot.“ (citováno dle Horká, 2000)

V Mezinárodní komisi UNESCO „Vzdělání pro 21. století“, ustavené v roce 1993, vznikla na základě analýzy situace soudobého světa pro sféru výchovy a vzdělávání řada doporučení. Ta mají napomoci přizpůsobení vzdělávacích systémů soudobým trendům a požadavkům globální společnosti. V důsledku tohoto uvědomění vznikla Delorova zpráva Mezinárodní komise UNESCO z roku 1997 – Učení je skryté bohatství, kde jsou formulovány 4 pilíře vzdělávání pro 21. století.

1. Učit se poznávat (osvojovat si nástroje pochopení, tzn. široké obecné znalosti a těžit ze vzdělávacích příležitostí v průběhu života – učit se učit, učit se myslet).
2. Učit se jednat (být schopen tvořivě zasahovat do svého prostředí, tzn. osvojit si profesní dovednosti, učit se aplikovat poznatky v praxi, v životě mimo školu, získávat kompetence vyrovnávat se s různými situacemi, pracovat v týmu).
3. Učit se žít společně, učit se žít s ostatními (dokázat spolupracovat s ostatními a podílet se tak na všech lidských činnostech, což předpokládá porozumět sobě i jiným, učit se kooperovat, komunikovat, zvládat konflikty, mít úctu k hodnotám pluralismu a k vzájemnému porozumění).

² Římský klub – nepolitická organizace složená z nezávislých osobností, která vznikla v roce 1968 s cílem studovat otázky budoucího vývoje lidstva a upozorňovat na problémy s tím spojené.

4. Učit se být (rozvoj osobnostního potenciálu – paměti, myšlení, estetického smyslu, fyzických vlastností a komunikačních dovedností, jednat s větší autonomií, samostatným úsudkem a osobní odpovědností, učit se žít naplno a „ne na cizí účet“, nýbrž v režii své, svůj vlastní život v těch dimenzích, které můžeme mít).

Jacque Delors formuloval perspektivní cílovou představu a sice tak, že jednou z hlavních funkcí vzdělávání je uzpůsobit lidstvo tak, aby mohlo převzít kontrolu nad svým vlastním rozvojem (*Horká, 2000*).

4. Vymezení pojmu rozvojové vzdělávání

Pro každý obor lidské činnosti je třeba vymezení pojmů, se kterými pracuje. S pojmem rozvojové vzdělávání se pracuje zhruba od 70. let minulého století a doposud se nepodařilo jej definovat tak, aby byli s touto definicí všichni spokojeni. Na místo toho se objevuje několik zdánlivě podobných pojmů, které jsou pro některé osoby totožné, pro jiné je slučitelnost těchto pojmů téměř nemyslitelná. Nejčastěji jde o pojmy globální učení, rozvojové vzdělávání nebo globální výchova, globální občanství nebo globální dimenze. Pro Českou republiku je příznačný pojem globální rozvojové vzdělávání, jehož obsahem se budu zabývat podrobněji níže.

Napříč řady států v Evropě, Severní Americe, Austrálii a Novém Zélandu je termín globální výchova užívaný častěji než rozvojové vzdělávání. Na používání pojmu má vliv postavení místních organizací a individualit. Například díky působení Pike a Selbyho v Kanadě v 90. letech minulého století je pro Kanadu příznačné používání pojmu globální výchova ve smyslu celostního vnímání, které zůstalo dominantní dodnes.

Následující kapitola nabízí možnost zamyslet se nad mnoha definicemi používanými v různých zemích. Cílem není obsáhnout celkovou současnou debatu o této problematice, ale nabídnout možnost vlastního srovnání a vlastní odpovědi na otázku, pro koho a za jakých podmínek je aplikovatelná.

4.1 Vybrané definice podle organizací či států

ASOCIACE ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ (DEA)³

Rozvojové vzdělávání je o:

- umožnění lidem pochopit vztahy mezi jejich vlastními životy a životy lidí celého světa;
- nárůstu porozumění globální ekonomice, sociálním, politickým silám a silám týkajícím se životního prostředí, které hýbou našimi životy;
- rozvíjení dovedností, postojů a hodnot, které umožní lidem pracovat společně a přinést s řešením změnu a převzít kontrolu nad vlastními životy;

³ Asociace rozvojového vzdělávání (Development Education Association – DEA) je vzdělávací spolek zastřešující britské organizace působící v oboru globálního učení. Vznikla v roce 1993. V současné době se právě kvůli nepřesnosti vyjádření pojmu rozvojové vzdělávání spíše přiklání k používání zkratky DEA než vyslovování celého jména organizace a zároveň se mezi členy hledá nový výstižnější název pro tuto instituci.

- práci s cílem dosažení více spravedlivého a udržitelného světa, kde jsou moc a zdroje spravedlivě sdíleny (*Bourn, 2008a*).

CENTRUM SEVER JIH i EVROPSKÁ SÍŤ PRO GLOBÁLNÍ VÝCHOVU⁴

Globální výchova je taková výchova, které otevírá oči lidí pro realitu okolního světa a pobízí je, aby usilovali o spravedlivější svět, o rovnost mezi lidmi a o lidská práva pro všechny lidi. V tomto smyslu je pojem chápán jako zahrnující: rozvojové vzdělávání, vzdělávání o lidských právech, vzdělávání k udržitelnosti, vzdělávání o míru a prevenci konfliktů, interkulturní vzdělávání a rozšiřuje výchovu k občanství o globální dimenzi (*O'Loughlin, Wegimont, 2003*).

ČESKÁ REPUBLIKA

Na území republiky především v řadách neziskových organizací se objevuje více definic termínu Globální rozvojové vzdělávání (GRV). Nejpoužívanějším stále zůstává definice společnosti Člověk v tísni.

Globální rozvojové vzdělávání je celoživotní proces, který:

- Informuje o životech lidí žijících v rozvojových zemích a umožňuje lidem pochopit souvislosti mezi jejich vlastními životy a životy lidí na celém světě.
- Usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které ovlivňují životy všech lidí.
- Rozvíjí dovednosti, které umožňují lidem aktivně se podílet na řešení problému.
- Podporuje hodnoty a postoje, které umožňují lidem aktivně se podílet na řešení problémů na místní, regionální, národní a mezinárodní úrovni.
- Směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život podle svých představ (*Nádvorník, Volfová, 2004*).

⁴ Centrum Sever Jih (The North-South Centre) má dvojí úlohu: poskytnout rámec pro evropskou spolupráci navrženou ke zvýšení veřejného povědomí o globálních vzájemných závislostech a podpořit politiku solidarity shodující se s cíly a principy Rady Evropy – respekt k lidským právům, demokracii a lidské soudržnosti. Více na: http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/About_NSC/Mandate_NSC_en.asp

Evropská síť pro globální výchovu - GENE je síť národních agentur pro podporu, koordinaci a financování globální výchovy v Evropě. Více na:

http://www.coe.int/t/e/north-south_centre/programmes/3_global_education/c_GENE/

Tato definice byla přijata na kongresu o globální výchově v Maastrichtu v roce 2002.

FRANCOUZSKÁ PLATFORMA ROZVOJOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A MEZINÁRODNÍ SOLIDARITY (EDUCASOL)

Rozvojové vzdělávání a mezinárodní solidarita přispívají společně změnou způsobu myšlení a chování k vytvoření světa solidárního a spravedlivého. Podporují vzájemnosti a výlučnosti, uchopení vědomí důležitosti mezinárodní solidarity jako faktoru sociální změny, činnosti k vytvoření solidárního světa. Vzdělávání vedoucí k rozvoji mezinárodní solidarity zahrnuje globální vzdělávací proces, pro něhož je důležitý vztah sever jih (*DEEEP, nedatováno*).

FINSKO

Rozvojové vzdělávání zahrnuje vzdělávací aktivity, které usilují o zvýšení povědomí o globálních tématech. Rozvojové vzdělávání znamená být aktivním a zodpovědným občanem v rapidně se měnícím světě, který se vyznačuje rostoucí vzájemnou závislostí (*Zimmerman, 2008*).

IRSKÁ ASOCIACE NEVLÁDNÍCH ROZVOJOVÝCH ORGANIZACÍ (DOCHAS)

Rozvojové vzdělávání je o zvyšování povědomí lidí a porozumění globálním tématům a vzájemné závislosti různých států a kultur ve vztahu k těmto tématům. Zejména se jedná o to, co udržuje nevyvinutost a co je potřeba k dosažení a udržení spravedlivého rozvoje. Je to vzdělávání založené na reflexi (úvaze), analýze a jednání na lokální a globální úrovni (*DEEEP, nedatováno*).

IRSKÁ POMOC (IRISH AID)

Rozvojové vzdělávání je proces usilující o zvýšení povědomí a porozumění dynamicky se měnícího, propojeného a nerovného světa, ve kterém žijeme. Pokouší se zapojit lidi do analýz, reflexe a aktivit k místnímu i světovému občanství a participaci. Jde o podporu lidí k porozumění a jednání k přeměně sociálních, kulturních, politických a ekonomických struktur, které ovlivňují jejich životy na osobní, komunitní, národní a mezinárodní úrovni (*Irish Aid, nedatováno*).

JAPONSKÁ AGENTURA PRO MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCI (JICA)

Učit se o světových problémech jako jsou chudoba, hlad, degradace životního prostředí, prohloubit porozumění tématům jako jsou rozvoj, životní prostředí, lidská práva, mír a tak pochopit důležitost mezinárodní a rozvojové spolupráce ve směru rozvíjení schopnosti jednat různými způsoby a řešit světové problémy zahrnující problémy Sever-Jih (*Zimmerman, 2008*).

NOVÝ ZÉLAND

Rozvojové vzdělávání jsou aktivity zaměřené na zvýšení povědomí obyvatel Nového Zélandu o globální propojenosti, vzájemné závislosti ve snaze podpořit efektivní cesty lidí jednat a být zodpovědnými občany (*Zimmerman, 2008*).

ORGANIZACE SPOJENÝCH NÁRODŮ (OSN)

Obecným cílem je podle definice OSN: Umožnit lidem, aby se podíleli na rozvoji své komunity, národa a celého světa. Takováto možnost vyžaduje kritické povědomí o místní, národní a mezinárodní situaci založené na porozumění sociálním, ekonomickým a politickým procesům (*Nádvorník, Volfová, 2004*).

RAKOUSKÁ ROZVOJOVÁ AGENTURA (ADA)

Definuje rozvojové vzdělávání jako globální výchovu, která podporuje nabytí kompetencí (znalostních, sociálních, emočních) požadovaných k orientaci ve světě (*Zimmerman, 2008*).

UNESCO (1975)

Rozvojové vzdělávání se zabývá tématy lidských práv, důstojnosti, soběstačnosti a sociální spravedlnosti v rozvinutých a rozvojových zemích. Zaobírá se příčinami nerozvinutosti a podporou porozumění, co je rozvoj a jak ho různým zemím zaručit. Dále řeší cesty, jak dosáhnout nových mezinárodních ekonomických a sociálních pravidel (*In. Bourn, 2008a*).

Pike a Selby vidí globální výchovu jako cestu vnímání a porozumění světa v celostním a systematickém způsobu s klíčovým pojetím existence vzájemné závislosti. Tento přístup je odlišný od toho, který je podporován Radou Evropy, Oslerem a Vincentem, kteří vidí globální výchovu jako zastřešující termín pokrývající tematiku lidských práv, míru, rozvoje, životního prostředí, interkulturní výchovy s důrazem na otevření lidských myslí k vidění reality světa.

Pojednává se o tom, že rozvojové vzdělávání jako oblast vzdělávání má trvalý význam, pokud na něj bude nahlíženo ne jako na učení se o rozvojových tématech, ale jako na pedagogiku vytvářející spojení mezi individuálním a osobním, místním a světovým, která je tímto svou podstatou transformativní. Mělo by být viděno jako vzdělávací přístup, který vyjadřuje pochybnosti dominantnímu ortodoxnímu přístupu ve vzdělávání a vnímání světa a umožňuje žákům nahlížet na svět z různých úhlů (*Bourn, 2008b*).

Evaluační zpráva Evropské komise také zmiňuje nejednotné používání pojmu v členských státech EU. Pojem rozvojové vzdělávání označuje zpráva za čím dál více nevyhovující a spíše se přiklání k používání pojmu globální občanství (*Sfez, Sherlock, 2008*).

5. Vývoj konceptu rozvojového vzdělávání

Z předchozí kapitoly vyplývá, že v rámci celosvětového dění bylo potřeba vytvořit nový pojem obsahující veškerá výše zmíněná témata. V následující kapitole jsou popsány okolnosti, které formovaly rozvojové vzdělávání. Jedná se především o vývoj ve Velké Británii, která měla významný vliv a má v této oblasti dlouholetou zkušenost. Souhrn zkušeností z této země je i díky jazykové dostupnosti často reflektován v České republice.

5.1 Raný vývoj

Specifické vzdělávací zájmy o světových otázkách se datují zpět do 20. let 20. století, kdy pokrokoví učitelé založili Světový vzdělávací spolek, vydávající žurnál *Nová éra* (New Era), a na konci 30. let Radu pro vzdělávání o světovém občanství.

Po skončení druhé světové války se začal používat termín „vzdělávání pro mezinárodní porozumění“. V tomto období také vznikaly mezinárodní instituce jako OSN, Světová banka apod., jejichž cílem bylo nastolení mezinárodní spolupráce jako prevence dalších možných konfliktů. Od této doby se také rozvíjí obor rozvojových studií jako možných přístupů k rozvoji kvality lidského života v tzv. rozvojových zemích⁵. Státy, které jsou tradičně velice činné v oblasti poskytování rozvojové spolupráce, jsou také velmi aktivní v oblasti rozvojového vzdělávání.

V 60. letech James Henderson a jeho kolegové z Londýnské univerzity, Institutu pro vzdělávání poprvé použili pojem „světová studia“ jako přiznání potřeby zahrnutí globální dimenze do osnov. Během 50. let pracoval Henderson s Parlamentní skupinou pro světovou vládu a byl založen dobročinný vzdělávací spolek s názvem Fond jednoho světa (One world trust). V roce 1973 tento spolek vytvořil projekt, který byl zaměřen na témata světového uspořádání a tímto způsobem vznikl pojem typický pro Velkou Británii známý jako globální výchova (Hicks, 2003).

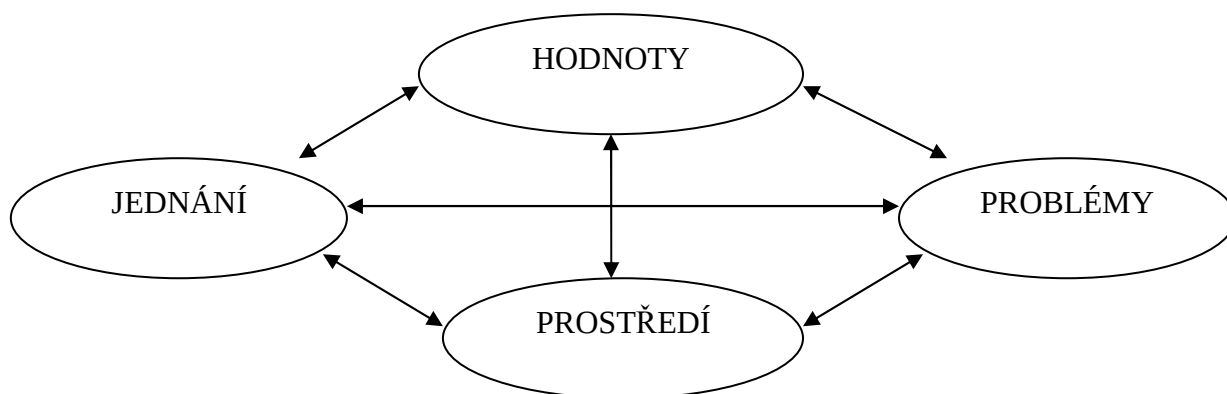
5.2 Projekt světová studia

Mezi lety 1973–1980 byl ředitelem Projektu světová studia (The World Studies Project) Robin Richardson. Předmětem činnosti byla série inspirujících a inovativních konferencí, které navštěvovali především učitelé druhého stupně základních škol a lektori z neziskových

⁵ Rozvojová země – stát s relativně nízkou životní úrovní obyvatelstva a málo rozvinutým průmyslem. Nízká úroveň ekonomického rozvoje zde bývá obvykle spojena také s nízkým sociálním rozvojem ve smyslu dostupnosti zdravotní péče, nezávadné pitné vody, kvality bydlení, stravy, ukazatelů průměrné délky života, gramotnosti atd. (Hoch, 2006).

organizací. Byl to také on, kdo první poskytl mapu světové společnosti, která se velice rozšířila mezi pedagogy. Do konce 70. let tak vznikla ve Velké Británii neformální síť pedagogů a vychovatelů, kteří měli zájem podporovat světová studia na svých pracovištích (Hicks, 2003).

Richardson je autorem rámce pro prozkoumání globálních záležitostí. Zároveň tyto záležitosti rozdělil do 4 obsáhlejších kategorií: chudoba, útlak, konflikt, prostředí.



Obrázek 1: Rámec pro prozkoumávání globálních záležitostí, Richardson 1976 (In. Hicks, 2003)

Jak pojmový rámec, tak participativní pedagogika vyvinutá Richardsonem vznikla díky revolučním pedagogům jako Johan Galtung (výzkum míru), Paulo Freire⁶ (politické vzdělávání) a Carl Rogers (humanistická psychologie).

Ve stejnou dobu, jako začal tento projekt působit ve Velké Británii, začali i američtí pedagogové rozvíjet řadu rámců globální výchovy. V roce 1968 to byl Lee Anderson, kdo první tvrdil, že systémový přístup je nyní potřebný ve vztahu k porozumění globálních propojeností, a tudíž by měl být přítomen v osnovách.

V 80. letech 20. století vznikl velice úspěšný projekt s názvem Světová studia 8–13. Byl používán nejen ve Velké Británii, ale i v jiných státech a pomohl rozvinout školní učební plány. Cílovou skupinou projektu byli žáci mezi 8–13 lety. Světová studia byla definována jako vzdělání, které podpoří znalosti, postoje a dovednosti, které jsou potřebné pro zodpovědné žití v multikulturní společnosti ve vzájemně závislém světě.

⁶ Celoživotní dílo brazilského autora Paulo Freira je často spojováno s globální výchovou. Jeho práce s názvem *Pedagogika utlačovaných* vyjadřuje jeho vzdělávací myšlenky revolučního charakteru. Nesouhlasí s pozicí učitele jako toho, který plní studenty připravenými informacemi, protože tím podle Freira dochází k utlačování, pasivitě. On sám je zastáncem kritického přemýšlení jako možnosti zlepšit svůj život.

Pracoval s pěti tématy:

- My sami a oni.
- Bohatí a chudí.
- Mír a konflikt.
- Naše prostředí.
- Zítřejší svět.

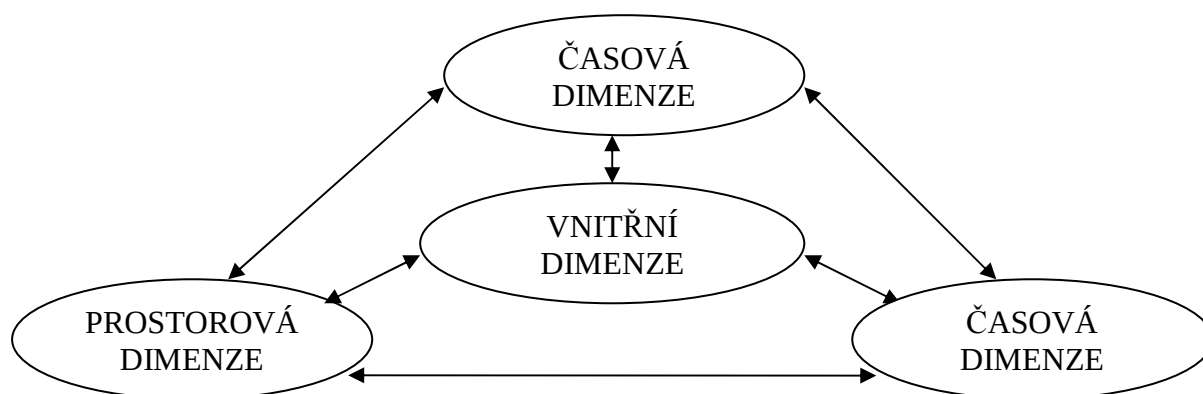
V roce 1989 zahájil projekt novou fázi svého působení, tentokrát pod záštitou Fondu světových studií (World Studies Trust). Tato fáze se vyznačuje především dalším vzděláváním pedagogů (Hicks, 2003).

Mezi lety 1990–1992 zorganizoval Fond národní evaluaci efektivit metod aktivního učení ve vztahu podpory stěžejních hodnot a porozumění rozvojovému vzdělávání. Tato iniciativa vyústila ve zprávu, která byla distribuována komunitě rozvojového vzdělávání a zároveň byla publikována kniha pro učitele. V této knize s názvem „Učení se ze zkušeností“ byly aktualizovány procesy oboru světových studií využitelné pro národní učební plány (*The Global Teacher Project, nedatováno*).

Významným projektem probíhajícím mezi roky 1999–2005 byl projekt Globální učitel (Global Teacher Project). Projekt probíhal v rámci dalšího vzdělávání pedagogů ve Velké Británii a měl za cíl podpořit globální dimenzi v dalším vzdělávání pedagogů. Do projektu byly zahrnuty i další organizace včetně univerzit (*The Global Teacher Project, nedatováno*).

5.3 Centrum pro globální výchovu

80. léta 20. století jsou charakterizována vlivným působením prací Davida Selbyho a Grahama Pikea v rámci Centra pro globální výchovu lokalizovaného na univerzitě v Yorku. I oni byli ovlivněni působením Richardsona a Hanveye v 70. letech a pracovali hlavně s druhým stupněm základních škol. V jejich práci rozvinuli pojmovou mapu této oblasti. Především zdůrazňovali 4 dimenze globality, opírající se o systémovou teorii, kde vztah je vším. Pochopení nelze dosáhnout studiem atomu, osoby či národa v izolaci, ale pouze ve vztazích s ostatními souvisejícími jevy (Hicks, 2003).



Obrázek 2: Dimenze globality podle Pike a Selby (Pike, Selby, 2000)

Tyto dimenze jsou všechny ve vzájemném vztahu. Prostorová dimenze souvisí především s pojmem vzájemná závislost. Jde o vztahy v oblasti přírodních, ekonomických, politických, sociálních jevů, které nemusí být vždy spravedlivé a vyvážené.

Dimenze problémů obsahuje tři základní myšlenky. Učební plány by měly odpovídat potřebám žáků a zabývat se otázkami přímo spojenými s jejich životem na úrovních od osobních po globální. Tyto otázky týkající se problematiky životního prostředí, rovnosti ras a pohlaví atd. by měly být viděny ve vzájemných souvislostech. Důraz musí být kladen na pochopení žáků, že jejich pohled je pouze jeden z mnoha možných.

Ústřední myšlenkou časové dimenze je vzájemné působení časových období.

Ve středu modelu leží vnitřní dimenze. Globální výchovu chápeme jako putování po dvou doplňujících se cestách. Zatímco vnější cesta vede k objevování světa, v němž žijeme, vnitřní cesta vede k chápání sebe sama a svých možností. Obě cesty jsou nezbytné pro osobní naplnění a společenskou odpovědnost. Za příznivých předpokladů lze po obou cestách kráčet současně (Pike, Selby, 2000).

Mimo tohoto modelu čtyř dimenzí definovali pět cílů, které považují za nesnížitelné minimum pro globální perspektivu.

1. Systémové uvědomění – studenti by měli:

- nabýt schopnost přemýšlet systémovým způsobem;
- porozumět systémové podstatě světa;
- získat celostní představu o svých kapacitách a potenciálu.

2. Vnímání pohledu – studenti by měli:

- rozpoznat, že mají pohled na svět, který není všeobecně sdílen;
- rozvíjet vnímání vůči jiným perspektivám.

3. Povědomí o zdraví planety – studenti by měli:

- získat povědomí a porozumění globálním podmínkám, rozvoji a trendům;
- rozvinout zasvěcené porozumění konceptu spravedlnosti, lidských práv a odpovědnosti a být schopni to aplikovat v globálních poměrech;
- rozvíjet budoucí orientaci jejich úvah ve prospěch zdraví planety.

4. Vědomí angažovanosti a připravenosti – studenti by měli:

- být vědomi, že výběry, které dělají a aktivity, které z nich plynou, mají následky pro současnost i budoucnost;
- získat nezbytné dovednosti v oblasti sociální i politické proto, aby se stali efektivním účastníkem v demokratických rozhodovacích procesech na místní i globální úrovni.

5. Proces uvědomění – studenti by se měli:

- naučit, že učení se a osobnostní rozvoj jsou pokračující cesty s žádnou konečnou destinací;
- naučit, že nové cesty vidění světa jsou oživující, ale riskantní (*Pike, Selby, 2000*).

Toto období je také charakteristické tím, že nejen ve Velké Británii, ale i v ostatních industrializovaných zemích, bylo rozvojové vzdělávání spojováno s vládou sociálně demokratických politiků a bylo otevřeně spojováno s politickou agendou. Financování podléhalo názorům vlády. Právě ve Velké Británii a Spojených státech amerických se stala světová studia, rozvojové vzdělávání a globální výchova terčem politických útoků. Ve státech jako jsou Holandsko a Švédsko touto dobou politická podpora rozvojovému vzdělávání narůstala a je dodnes nejvyšší v Evropě (*Bourn, 2008a*).

Světová studia ve Velké Británii stejně jako mírová studia i multikulturní výchova byly politickou pravící ke konci 80. let považovány za formu indoktrinace. Scruton (1985) tvrdí: „Vzdělání bylo používáno k politickým závěrům a světová studia jsou vinna z indoktrinace

nabízením jednostranných pohledů na svět, zpolitizováním ve formě vnášení politiky do školních tříd, používáním nevhodných vyučovacích metod, jako jsou simulační či rolové hry, a snižováním vzdělávacích standardů.“ Tento útok byl poslem konzervativního národního učebního plánu v tomto období a širším útokem na profesionálnost učitelů v 90. letech. Z tohoto důvodu zůstala vedoucí role ve snaze doručení rozvojového vzdělávání do škol téměř výhradně na aktivitě neziskového sektoru (*citováno dle Hicks, 2003*).

Z tohoto důvodu se práce Pike a Selbyho zaměřila na Kanadu, kde cítili větší svobodu a založili zde mezinárodní institut pro globální výchovu při univerzitě v Torontu. Mnoho projektů globální výchovy vzniklo v této době v Kanadě díky podpoře Kanadské mezinárodní rozvojové agentury (CIDA).

Tuto situaci předpověděl již Richardson, když nakreslil mapu tenzí znázorňující ideologické rozdíly mezi konzervativním, liberálním a radikálním pohledem na vzdělávání (*Hicks, 2003*).

5.4 Rozvojové vzdělávání v 21. století

Navzdory politickým problémům se rozvojové vzdělávání a s ním související vzdělávací obory těší vzrůstající podpoře ve vzdělávací praxi. Od roku 2005 dávají vlády evropských států s rozdílnou sociální a politickou tradicí jako jsou Irsko, Rakousko, Německo, Finsko, Norsko, Portugalsko a Slovensko, významnou finanční podporu rozvojovému vzdělávání (*Bourn, 2008b*).

Nicméně odůvodnění pro poskytování rozvojového vzdělávání některá vládní ministerstva a nevládní neziskové organizace v posledních 20 letech změnily. V řadě států vidí vlády podporu rozvojového vzdělávání jako formu dosažení veřejné legitimacy jejich rozvojových programů.

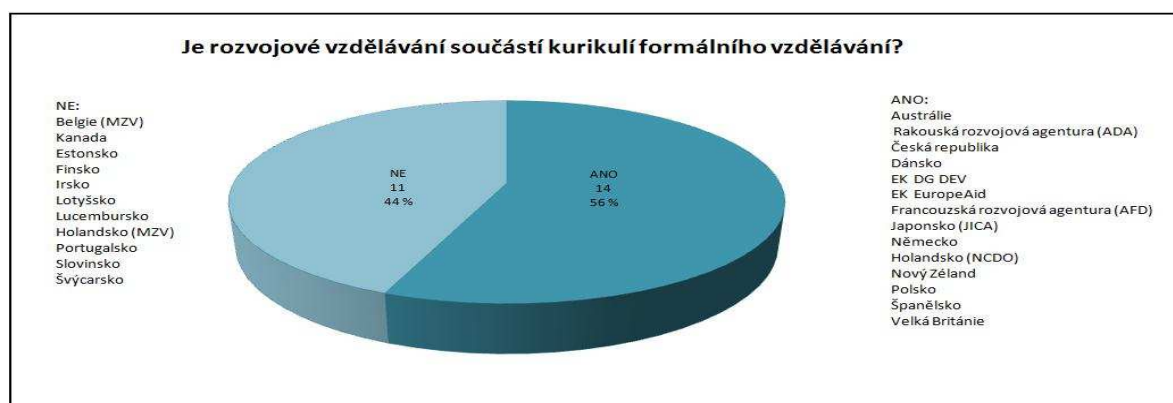
Například Evropská komise se k oblasti financování tohoto tématu vyjadřuje následovně:

„Jako součást všeobecné spolupráce Komise s evropskými nevládními organizacemi, akce vedoucí ke zvýšení povědomí o rozvojových tématech jsou nedílnou součástí jejich podpory k participaci občanské společnosti na strategiích redukujících chudobu. Souhrnným cílem pro tento typ aktivit je zvýšení evropského povědomí o problémech v rozvojových zemích a o problémech v jejich vztahu s industrializovaným světem a mobilizace veřejné podpory Evropanů rozvoji a strategiím na redukci chudoby stejně tak jako aktivit, ze kterých mají prospěch chudší články populace rozvojových zemí.“ (*citováno dle Bourn, 2008b*)

Co zůstalo od 80. let 20. století konstantní v současných iniciativách v Anglii, Německu a Finsku, v porovnání s environmentálním vzděláváním anebo vzdělávání k lidským právům, je relativně nízký profil rozvojového vzdělávání v akademickém výzkumu a debatách. Pokud se objevily akademické diskuse o roli a povaze rozvojového vzdělávání, byly buď v 70. nebo 80. letech, kde byly spojovány s vnímáním a rolemi vlády a nevládních organizací, nebo v poslední době ve vztahu k debatám o globálním občanství (Bourn, 2008b).

Obecně se dá říci, že mezi státy s nejvyšší podporou rozvojového vzdělávání patří nejvyspělejší státy světa, které jsou tradičními dárci rozvojové spolupráce.

Vzhledem k tomu, že téměř každé dítě v zemi Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) je během svého života několik let součástí formálního vzdělávání, je význam zahrnutí rozvojové vzdělávání do kurikula velice důležitý. Následující graf znázorňuje, ve kterých zemích OECD je rozvojové vzdělávání zařazeno v kurikulu formálního vzdělávání⁷.



Graf 1: Rozvojové vzdělávání ve formálních kurikulech (Zimmerman, 2008)

5.5 Evropská Unie a globální výchova

V roce 2000 se na Summitu tisíciletí všech 189 členských států OSN spolu s Vatikánem a Švýcarskem potvrdilo odhodlání odstranit extrémní chudoby na naší planetě, její příčiny a důsledky a to do roku 2015. Byla podepsána Deklarace tisíciletí definující osm rozvojových cílů tisíciletí, kterých je potřeba dosáhnout.

Tento akt byl zároveň politickým podnětem a zároveň argumentem, že nemůže být dosaženo těchto cílů, bez toho aniž by byla informována veřejnost v zemích Evropy a OECD.

⁷ Data byla získána za základě vyplnění online dotazníků pracovníky oficiálních institucí zemí OECD a byla zpracována Robertem Zimmermanem z Rozvojového centra OECD v roce 2008. Průzkumu se účastnilo 32 institucí z 26 zemí OECD, včetně 3 zemí, které nejsou členem OECD.

V důsledku tohoto uvědomění se začal klást větší důraz na vytváření strategií v oblasti globální výchovy na národní i mezinárodní úrovni. Hlavní konference, které významnou měrou přispěly k dialogu v této oblasti, jsou popsány níže. Během těchto konferencí se diskutovala problematika globální výchovy i z pohledu kvality a evaluace přínosů.

5.5.1 Maastrichtský kongres o globální výchově v Evropě do roku 2015

Tento kongres se konal v roce 2002 a je považován za klíčový mezník v oblasti růstu podpory globální výchovy v Evropě. Byl svolán na základě potřeby veřejné podpory rozvojovým cílům tisíciletí a dekády vzdělávání a výchově k udržitelnému rozvoji vyhlášené OSN na léta 2005–2015. Výsledkem kongresu bylo vytvoření Maastrichtské deklarace na zlepšení a zvýšení globální výchovy v Evropě do roku 2015. Velký význam této události spočívá v:

- upření pozornosti k podpoře globální výchovy jako nezbytnosti pro kritické zapojení veřejnosti do témat globální výchovy a udržitelného rozvoje;
- cílevědomém příslibu k tvorbě strategií, vytvořením prostoru pro národní aktéry začít proces rozvoje národní strategie, zahrnující strategie pro zlepšení kvality a evaluace;
- založení tzv. Peer review⁸ systému pro globální výchovu, a pro cílený podíl národních příslibů v oblasti rozvojové spolupráce, který by měl být zaměřen na globální výchovu (*O`Loughlin, Wegimont, 2008*).

5.5.2 Bruselská konference

Bruselská konference nazvaná také Evropská konference o zvýšení povědomí a rozvojovém vzdělávání pro solidaritu mezi Severem a Jihem se konala v roce 2005. Konference se zúčastnili zástupci národních administrativ, národních i mezinárodních organizací a občanské společnosti.

Konference se zaměřila na témata významná pro zvýšení a zkvalitnění povědomí o rozvojových a globálních tématech, globálním a rozvojovém vzdělávání veřejnosti zahrnující:

- potřebu pro koherentní národní strategie a jejich koherenci s evropskými strategiemi;
- potřebu integrovat tyto perspektivy napříč politickými oblastmi, zahrnující vzdělávání;

⁸ Peer review neboli proces vzájemného hodnocení výchovy je proces, kde skupina odborníků z různých evropských států vytváří zprávu shrnující aktuální stav globální výchovy ve státě a nabízí doporučení tento stav zlepšit. Tato zpráva je vypracovávána na základě setkání a konzultací s příslušnými aktéry. Doposud byly vytvořeny zprávy k těmto státům: Finsko, Holandsko, Rakousko, Kypr, Česká republika. (*GENE, 2008*)

- potřebu zajistit adekvátní zdroje těmto oblastem zahrnující definování cílů.

Účastníci konference dále souhlasili, že s ohledem na existující zkušenost, by mělo být rostoucí úsilí věnováno zlepšení monitoringu a evaluacím rozvojového vzdělávání a aktivit. Zvýšení povědomí ve smyslu rozšíření obecné relevance, efektivnosti a efektivity by mělo být cílem (*O'Loughlin, Wegimont, 2008*).

5.5.3 Evropský konsensus o rozvoji

V roce 2005 vydala Rada Evropské unie a zástupci vlád členských zemí EU zasedajících Radě EU, Evropská komise, Evropský parlament společné prohlášení o rozvoji neboli Evropský konsensus o rozvoji nastiňujícím výzvy, kterým bude nutno čelit při odstraňování chudoby, o podpoře udržitelného rozvoje a o závazcích EU při jejich naplňování. Dokument Evropský konsensus o rozvoji: příspěvek k rozvojovému vzdělávání a zvyšování informovanosti slouží jako „dodatek“ k Evropskému konsensu a byl vytvořen v roce 2007.

S využitím dosud provedené práce čelí rozvojové vzdělávání a zvyšování informovanosti na počátku 21. století novým i starým výzvám a příležitostem, které se týkají zejména:

- potřeby prohloubit evropské veřejné povědomí o mezinárodním rozvoji, o jeho vztahu k celosvětové vzájemné provázanosti a o způsobech, jak tento rozvoj a vzájemná provázanost ovlivňují osobní, místní, vnitrostátní a evropská ujednání a akce a jak jsou jimi ovlivňovány;
- potřeby uspokojit stále se zvyšující poptávku evropské veřejnosti po efektivní politice rozvoje a po spolupráci v oblasti rozvoje obecně, včetně efektivních snah o rozvojové vzdělávání a zvyšování informovanosti, ať již financovanou z veřejných, nebo ze soukromých zdrojů;
- potřeby začlenit snahy o rozvojové vzdělávání a zvyšování informovanosti do stávajících hlavních systémů a procesů formálního i neformálního vzdělávání a do informačních systémů a procesů a zcela využít příslušné didaktické a pedagogické přístupy s cílem oslovit evropskou veřejnost;
- potřeby využívat odborných dovedností, metod a nástrojů ke zhodnocení a posouzení dopadu a kvality, včetně širší spolupráce a společného vzdělávání evropských a státních aktérů a aktérů občanské společnosti s cílem zvýšit rozsah a dopad provedené práce (*Evropská komise, nedatováno*).

Tento dokument je určen nejen těm, kteří jsou již do rozvojového vzdělávání a zvyšování informovanosti o rozvoji zapojeni, ale je předkládán rovněž těm vládám, orgánům EU, nevládním organizacím a dalším organizacím občanské společnosti, které se této práci dosud neúčastní, ale jejichž úlohu v oblasti mezinárodního rozvoje a vzdělávání v Evropě lze využít při snaze zvýšit rozsah a dopad této práce.

V současné době většinu snah v oblasti rozvojového vzdělávání a zvyšování informovanosti v Evropě zahajují a řídí organizace občanské společnosti. V některých členských státech EU a v celé Evropské komisi existují rámce finanční a někdy i strategické podpory, které k těmto iniciativám občanské společnosti přispívají. V současné době hrají tyto místní, vnitrostátní a evropské účastníci při určování obsahu a přístupů k rozvojovému vzdělávání a zvyšování informovanosti zásadní úlohu. Pokud je však součástí tohoto záměru zapojit do účasti na rozvoji i veřejnost, pak musí být rozvojové vzdělávání a zvyšování informovanosti významnou a integrální součástí stávajících systémů, kde se veřejnost setkává, diskutuje a rozvíjí své dovednosti a zkušenosti, a musí být jako takové i vnímáno (*Evropská komise, nedatováno*).

Prakticky každý se někdy v životě stane účastníkem formálního nebo neformálního vzdělávání. Rozvojové vzdělávání a zvyšování informovanosti může mít (a v mnoha zemích tomu již tak je) pozitivní dopad na zkušenosti veřejnosti v oblasti vzdělávání a napomoci rozvoji porozumění a dovedností, které podporují potřebu jednotlivce vést společensky, hospodářsky a politicky naplňující život. Navrhuje se tedy, aby byl při rozvojovém vzdělávání a zvyšování informovanosti a v případě proaktivně koordinovaného evropského rámce kladen důraz na primární, sekundární a terciární fázi formálního vzdělávání a na programy a instituce, které podporují celoživotní učení. To bude vyžadovat, aby stávající účastníci rozvíjeli své schopnosti a možnosti spolupráce se vzdělavateli a s dalšími osobami zapojenými do podpory celoživotního učení, zachovali si odborné znalosti v oblasti zajišťování zdrojů, ale rovněž získávali nové znalosti v roli prostředníků a vnějších podporovatelů procesů změn. Cílem společného úsilí je stav, kdy vzdělavatelé, školitelé, osoby pracující v oblasti mládeže, vzdělávací instituce (včetně jejich vedoucích a správců) studující, rodiče (a komunita), plánovači osnov (a tvůrci vzdělávacích politik) vezmou záměr rozvojového vzdělávání a zvyšování informovanosti za svůj a budou ho považovat za hodnotu (*Evropská komise, nedatováno*).

5.5.4 Helsinská konference o rozvojovém vzdělávání v Evropě

Helsinská konference se konala v roce 2006 během předsednictví Finska EU. Opět byla témata rozvojového vzdělávání a zvyšování povědomí ústředním tématem rozvojové agendy. Účastníky tvořila opět široká škála zástupců, vládního i nevládního sektoru, občanské společnosti, výzkumných institucí a mezinárodních organizací (*O'Loughlin, Wegimont, 2008*).

Konference se zaměřila na rozpracování Evropského strategického rámce o rozvojovém vzdělávání, čímž navazuje na doporučení z Bruselské konference. Specifická pozornost, ve smyslu poskytnutí podnětu pro tvorbu národních a evropských strategií, byla věnována následujícím tématům.

- Kvalita a efektivnost.
- Financování rozvojového vzdělávání.
- Zvyšování povědomí a kampaně.
- Spolupráce s médii.
- Začlenění rozvojového vzdělávání do národních vzdělávacích systémů.
- Potřeby nových členských, přistupujících a kandidátských států.

Konference vedla díky aktivitě pracovních skupin k návrhu závěrů, které mají být konkrétními doporučeními a návrhy všem zainteresovaným osobám a institucím zabývajícím se rozvojovým vzděláváním.

Tyto závěry jsou následující.

1. Evropský konsenzus o rozvoji prohlašuje, že EU bude klást důraz na rozvojové vzdělávání a růst povědomí v úsilí rozšířit zapojení veřejnosti do světového rozvoje. Jiné evropské struktury a politické závazky jsou tomu podobně nakloněny. K tomu, aby všichni lidé měli přístup ke kvalitnímu rozvojovému vzdělávání, je třeba vytvořit silný evropský a národní strategický rámec.
2. V tomto strategickém rámci by mělo být prioritní podporování, plánování, kvalita, partnerství, vzájemné učení se, výměna zkušeností se strategiemi o rozvojovém vzdělávání a zvyšování povědomí, obzvláště mezi novými členskými zeměmi a přistupujícími zeměmi, které se snaží posilovat národní mechanismy.

3. Strategický rámec by měl podpořit již existující mechanismy pro koordinaci, vzájemné sdílení apod. jako jsou DEEEP⁹, Concord¹⁰, OECD/DAC¹¹, GENE Peer review a jiní působící v této oblasti.
4. Ve smyslu posunutí Evropské strategie vpřed, bude mnoho účastníků pracovat na rozvoji společné strategie. Členské státy budou dotazovány na vznikající národní strategie, aby byla zajištěna koherence a proces se posunul kupředu.
5. Rozvojové vzdělávání, veřejné povědomí a strategie médií by měla být postavena na modelu solidarity a globálních propojeností. To znamená pracovat s partnery z Jihu ve všech fázích procesu. Dále to předpokládá vyhnutí se pasivního zobrazování Jihu v souladu s doporučeními Kodexu chování o obrazech a sděleních (Code of Conduct on Images and Messages). Propojování místních a globálních dimenzí témat je také důležité.
6. Integrace globálních a rozvojových perspektiv do vzdělávacích systémů vyžaduje rozvoj koordinovaných strategií Ministerstev školství, Ministerstev zahraničních věcí a dalších relevantních ministerstev, aktérů občanské společnosti, lokálních a regionálních autorit. V tomto ohledu se ukázal proces Peer review jako užitečný. Zvláštní důraz a zdroje by měly být alokovány na školení.
7. Zvýšená kvalita a dopad rozvojového vzdělávání je také potřeba. To si vyžaduje větší srozumitelnost a koherenci počínaje termínem rozvojové vzdělávání, zvyšování povědomí vedoucí až k informování a chystání kampaní. V těchto odlišných sférách je nutné najít vhodné způsoby evaluace. Partneři z Jihu by měli být zainteresováni do všech fází.

⁹ DEEEP – je program iniciován DEF (forum pro rozvojové vzdělávání- součást CONCORD) a má za cíl posilování kapacit nevládních rozvojových organizací v oblasti zvyšování povědomí a vzdělanosti se záměrem mobilizovat evropskou veřejnost k vymýcení světové chudoby. Tento program je tříletý a v současné době se připravuje jeho druhá část. Více na: <http://www.deeep.org/index.html>

¹⁰ CONCORD – je evropská nevládní konfederace pro pomoc rozvoj. Je tvořena 18 mezinárodními sítěmi a 22 národními asociacemi z členských států EU. Dohromady tak prezentuje více než 1600 evropských organizací a institucí. Více na: <http://www.concordeurope.org/Public/Page.php?ID=8>

¹¹ OECD/DAC - Výbor DAC je součástí Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj OECD. DAC je vhodným místem pro koordinaci rozvojové spolupráce, neboť sdružuje země, které poskytují plných 95 % světové rozvojové pomoci. Těchto zemí je dnes 22 (všech 15 "starých" zemí Evropské unie, dále Norsko a Švýcarsko, z mimoevropských pak USA, Kanada, Japonsko, Austrálie a Nový Zéland). Členem DAC je navíc i Evropská komise, která je brána jako samostatný dárc. Zbývající země OECD včetně ČR nejsou formálně členy DAC, ovšem mohou se všech jeho zasedání účastnit. Více na: http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace_a_humanitarni_pomoc/mnohostranna_zrs_c_r/oecd_dac/index.html

8. S odvoláním na předešlé závazky uznává konference úsilí států na zvyšování finančních prostředků v oblasti rozvojového vzdělávání. Cíl 3 % z oficiální rozvojové pomoci na rozvojové vzdělávání je podporován mnoha nevládními rozvojovými organizacemi a některými členskými státy. Konference apeluje na všechny aktéry, aby zajistili etapové zvyšování finanční podpory vedoucí k dosažení cíle 0,7 % hrubého národního důchodu směřujícího na oficiální rozvojovou pomoc (ODA) a na druhé straně rozvinout poradní strategie k vyplácení těchto peněz.
9. V kontextu probíhajících diskusí o reformě finančních nástrojů Evropské komise by se reforma měla opřít o zjištění během konferencí v Bruselu a Helsinkách a o obsah Evropského konsensu o rozvoji. Reforma by měla vést k větší koordinovanosti Evropské komise a financování rozvojového vzdělávání, které by mělo být koherentní s finančními strukturami členských států (*Kehys, nedatováno*).

V červnu roku 2008 se v rámci Slovinského předsednictví uskutečnila evropská konference s názvem Interkulturní dialog v rámci rozvojového vzdělávání. Tato konference navazovala na předešlou a snažila se nalézt otázky k tématům implementace Evropského rozvojového konsensu jako možnosti posílit interkulturní dialog v Evropě.

Při konceptu české konference, která se bude odehrávat také v době předsednictví EU v květnu roku 2009, se vychází právě ze zkušenosti konference v Helsinkách. Konference nese název Účinnost rozvojového vzdělávání a zvyšování povědomí.

6. Filozofická a pedagogická východiska globální výchovy

Pedagogika dnešní doby je charakteristická celou řadou existujících, rozvíjejících se, i nově vznikajících pedagogických koncepcí, dílčích teorií i praktických snah. Ty se od sebe v mnohém liší, ale vesměs je spojuje cíl změnit současnou školu a zejména humanizovat proces vzdělání a výchovy.

Globální výchova je tak jako každé učení celoživotní proces. V době, kdy internet přináší různé typy informací, je potřeba flexibilně měnit pedagogické přístupy a především dbát na kritický přístup k informacím, které jsou nám předkládány. Vzhledem ke komplexnosti pojmu globální výchova je složité najít jeden správný směr učení, neboť globální výchova sama nabádá k pohlížení na věci z mnoha směrů. V praxi globální výchovy se odráží nejrůznější filozofie a přístupy. Kromě výše zmíněných konkrétních osob, které se významně podílely na rozvoji konceptu globální výchovy, je zde nabízeno i ohlédnutí za některými filozofiemi a přístupy, které pomohou k uvědomění toho, že koncept globální výchovy nestojí sám o sobě, ale je jimi podepřen.

Globální problémy, strukturální vztahy a vynořující se změny musí být prezentovány z různých perspektiv. Martin Luther King řekl: „Naše loajálnost musí přesáhnout naší rasu, náš kmen, naši skupinu a náš národ; a to znamená, že musíme vytvořit světovou perspektivu.“ Doktor King dále uvádí, že dokud se nenaučíme vnímat se jako bratrstvo a nevyřešíme globální problémy, zanikneme společně jako hlupáci (*citováno dle Bliss, 2006*).

6.1 Filozofická báze perspektivismu

Filozofická báze perspektivismu se datuje až k řecké historii k Thukydidésovi, který představil nestrannost historických psaní jako protiklad vítězovi perspektivy na událost. Podpořil objektivitu prezentováním rozmanitostí pohledů nahlížením na svět z hlediska ostatních a propojováním těchto rozlišných mnohdy protichůdných názorů. Španělský filozof Ortega y Gasset poprvé použil termín perspektivismus tvrzením, že svět lze poznat ze specifického úhlu pohledu a všechny pohledy jsou si rovné v jejich platnosti. Jeho myšlení je ukotveno v Nietzscheho práci, která říká, že neexistuje univerzální pravda, ze které by se dalo posoudit všechno. Nietzsche uvádí, že absolutní pravda a objektivita jsou mýty, které nás klamou ve smýšlení, že je pouze jedna správná cesta nahlížení na pravdu. Podporuje myšlenky jako, že neexistují fakta jsou pouze interpretace, každé slovo je předsudek a proč člověk nevidí věci? Stojí v cestě, takže ty věci zakrývá (*Bliss, 2006*).

Pouze změna naší perspektivy nám umožní vidět jiný úhel pohledu a objektivitu získáme porozuměním mnoha perspektiv daného tématu. Jeho přístup aplikovaný na globální výchovu podporuje zmínky o množství zdrojů, které čelí zaujatosti, stereotypním pohledům na rozvojové země jako míst války, hladu, sucha přírodních katastrof nebo jednoduše jako na exotické prázdninové ráje (*Bliss, 2006*).

Aplikace tohoto přístupu se objevuje konkrétně například v Austrálii, kde se přímo v geografickém sylabu objevuje doporučení, že výběr a analýza zdrojů by měla být prováděna obezřetně, bráním v potaz, jaká například média vybírají globální témata a kam je zařazují.

Teorie stanoviska má gnozeologický rámec zakotvený ve feministické literatuře, analyzující sociální pozice marginálních a utlačovaných skupin. V praktickém využití této teorie ve vyučování je jen málo odlišného v tomto přístupu a perspektivistickém přístupu. Stanovisko je prostor, ze kterého vidíme svět, což ovlivňuje, na co se zaměřujeme, stejně jako co je nám ukrýváno. Sociální skupina, ke které patříme, formuje, co víme a jak komunikujeme. Perspektiva méně mocných lidí poskytuje objektivnější pohled než perspektiva mocnějších skupin, protože ti prvně uvedení jsou schopni lépe pochopit podstatu tísně. Kritika této teorie představuje, že lidé v tísní na místo, aby byli poškozováni, jsou vlastně privilegováni jejich sociální zkušeností, obzvláště v jejich porozumění sociálním vztahům (*Bliss, 2006*).

6.2 Relativismus

Některé Nietzscheho myšlenky se prolínají s myšlenkami relativismu. Pod záštitou relativismu, perspektivy jsou kategorizovány do kognitivního relativismu, který ujišťuje, že veškerá pravda je relativní; etický relativismus, kde pravda je relativní ve smyslu skupiny, ve které je konstruována; a situační relativismus, kde jsou mravy (dobré a špatné) závislé na situaci.

Geografie a globální výchova podporují relativismus s cílem rozvoje: pozitivních přístupů k odlišnosti a rozmanitosti; povědomí o podobnostech a rozlišenostech ve víře a praktikách různých kultur a schopnosti odhalit a vyhnout se kulturním stereotypům a předsudkům.

Někteří kritikové tvrdí, že nedostatek odborné nestrannosti zpevněný médii, upevnil negativní vnímání arabské kultury jako nerozumné, hrozivé, nedůvěryhodné, protizápadní a nečestné. Toto nahlížení bylo ještě podpořeno knihou Odkrytí Islámu (1992), kde bylo toto náboženství zúženo na tři myšlenky: fanatismus, fatalismus a polygamii (*Bliss, 2006*).

6.3 Sociálně konstruktivistická perspektiva

Sociální konstruktivismus je postaven na specifických předpokladech reality, znalosti a učení se. Zdůrazňuje důležitost kultury v porozumění, co se děje ve společnosti a postavení znalosti na základě tohoto porozumění. Tento přístup blízce souvisí s Vygotského a Bandurasovou sociálně kognitivní teorií. Aplikované v sociálním kontextu, co se počítá jako znalost nebo pravda, je vytvářeno sociálními organizacemi, které mění způsob, kterým lidé přemýšlí a chovají se. Výzkumníci tohoto paradigmatu analyzují sociální struktury a jak je pravda, která je jim oporou, konstruována. Zpochybnění je pojmový nástroj obhajující potřebu po mnohočetné perspektivě, stejně jako texty zvýrazňují některé významy na úkor jiných. Podle Moona není význam textů konec konců ovlivněn jazykem, ale souborem zásadních názorů definovaných dominantní kulturou. Zpochybnění umožňuje čtenáři získat vhled do perspektiv autora a ovlivnit předpojatost a předsudky (záměrné i nezáměrné). Studenti jsou podporováni, aby zpochybňovali výukové materiály k pozvednutí čtení textů ve smyslu analýzy dokumentu. Studenti se mohou stát kritickými spotřebiteli médií, pokud si budou vědomi předpojatosti názorů a stereotypů jako protiváhy eurocentrickým postojům. Tento eurocentrický postoj byl podporován v polovině 20. století rigidní, didaktickou a dominantní pedagogikou podporující bezmyšlenkovité učení, stereotypy odrážející rasismus, etnocentrismus, sexismus a paternalismus. Evropané považovali sami sebe za světové centrum během koloniální éry a knihy zahrnující Mercatorovu zobrazovací projekci přehánějící velikost Evropy ve srovnání s Afrikou. Až do 70. let nebyly vytvořeny žádné alternativní projekce, poté bylo vytvořeno Petersovo nebo McArthurovo zobrazení (Bliss, 2006).

Pedagogický konstruktivismus i kritický přístup mají své místo i v českém prostředí, a proto je zde význam těchto teorií nastíněn.

Pedagogický konstruktivismus vychází z předpokladu, že poznání a porozumění světu si musíme vystavit na vlastním vědomí. Ve prospěch konstruktivismu mluví sociální aspekty vědění, jako pluralita pravd a netrvalost světa: podoba lidského poznání se neustále mění a vyvíjí, v přírodních ani humanitních vědách neexistuje jednoznačná, definitivní pravda, porozumění určitým jevům se mění. Pedagogický konstruktivismus je tedy proud, který klade důraz na procesy objevování, rozšiřování a přetváření poznávacích struktur (obrazů světa) v procesu učení. Poznávání se děje konstruováním tak, že fragmenty nových informací si poznávající subjekt řadí do již existujících smysluplných struktur. Tomu jsou přizpůsobeny i didaktické postupy. Smyslem výuky tedy není a nemůže být předání jediné pravdy, jak tomu

je u tzv. transmisivní pedagogiky (její metodou je memorování, přenos neproblematizovaných „fakt/poznatků“ do vědomí žáka). Mnohem podstatnějším úkolem, před kterým vzdělávání stojí, je vybavit žáka schopností orientovat se v záplavě poznatků a naučit se je správně využívat (*Varianty, nedatováno*).

Konstruktivistická pedagogika se zaměřuje na způsob, jakým vzniká poznání a porozumění, na proces, jak zpracováváme mnohoznačnou realitu, jak konstruujeme instrumentální pravdy - - nacházíme užitečná řešení.

V době informační exploze je člověk stále důrazněji nucen třídit informace, pochybovat o nich a teprve na základě důkladného zvažování si tvořit vlastní názor a stanovisko. V souvislosti s cíli interkulturní výchovy jsou především důležité kompetence a cíle:

- a) kriticky vyhodnocovat spletné a často „neviditelné“ sociální mechanismy na úrovni celé společnosti, menších populací i malých skupin;
- b) chápat svět v souvislostech (např. příčiny migračních pohybů, podíl silných ekonomik na globální chudobě apod.);
- c) rozlišovat mezi příčinami a následky společenských dějů (např. schopnost porozumět faktu, že většina marginalizovaných jedinců a skupin jsou spíše oběti sociálních mechanismů, nikoli viníci vlastní situace);
- d) oddělovat fakta od interpretací, zejména při vnímání a hodnocení mediálních zpráv;
- e) odolávat manipulaci;
- f) být schopen posoudit situace z více než jednoho úhlu pohledu;
- g) rozpoznávat předsudky a negativní stereotypy, které brání adekvátnímu a užitečnému uchopení společenských problémů (*Varianty, nedatováno*).

"Myslet kriticky" znamená uchopit myšlenku a důsledně ji prozkoumat, podrobit ji nezaujatému skepticismu, porovnat ji s opačnými názory a s tím, co již o tématu víme, a na tomto základě zaujmout určité stanovisko.“ Steelová, Meredith, Temple, Walter (*citováno dle Varianty, nedatováno*).

Kritická gramotnost je podle Vanessy Andreotti, brazilské pedagožky zabývající se rozvojovým vzděláváním, založena na strategickém předpokladu, že veškerá znalost je částečná a nekompletní založená na našem kontextu, kultuře a zkušenosti. Z tohoto důvodu

nám chybí znalosti založené na jiných kontextech, kulturách a zkušenostech. Z toho vyplývá, že bychom měli propojit perspektivy naše, i těch ostatních abychom transformovali naše pohledy, identity a vztahy ve směru myslet jinak. Akce je pak vždy volbou jedince poté, co opatrně analyzuje kontext intervence, jiných pohledů a mocenských vztahů (*Andreotti, 2006*).

6.4 Multikulturní perspektiva

Tato perspektiva je zde vysvětlena na základě zkušenosti mnohonárodnostní Austrálie a doplněna popisem teorií, se kterými úzce souvisí.

V minulosti vedly odborné misinterpretace o jiných kulturách k západnímu kulturnímu fenoménu založeném na gnozeologických rozdílech, které vnímají lidi žijící na východě nebo v Asii jako biologicky níže postavené, nepřátele, zaostalé a slabé. Toto vnímání je dáno tím, jak evropští badatelé, intelektuálové a usedlíci spoléhali na své kulturní obrazce v popisu a interpretaci jiných kultur. Orientalistické vědecké práce získaly převahu, když v rozmezí 500 let předkládali politické cíle a kulturní víru, která odlišovala nadřazenější Evropany a podřízené ostatní a tím naprosto ospravedlňující fakt, že Evropané mají právo civilizovat v době koloniální éry ostatní. Said říká: „tyto perspektivy byly mylné, rasistické, imperialistické a etnocentrické, překračovaly kulturní hranice a ovlivňovaly postoje a vývoj kulturních stereotypů a předsudků s malou empatií pro „jiné“ v globální společnosti“ (*citováno dle Bliss, 2006*).

Tyto vlivy jsou dodnes patrné v myšlení nejen australské společnosti, která má strach z invaze cizinců, islámských teroristů apod. a to především z důvodu, že média stále podporují tento eurocentrický pohled.

Multikulturní perspektiva je ovlivněna sociálním konstruktivismem, postmodernismem, postkolonialismem, a kritickou teorií představující v sobě tím, že znalost je sociálně konstruována a že existuje tzv. složená znalost (*Bliss, 2006*).

Multikulturní nebo také někdy interkulturní¹² vzdělávání vychází z vícero tradic pedagogického myšlení, adaptuje existující metody pro své cíle a účely, specifická témata zpracovává prostřednictvím technik užívaných v jiných tematických oblastech. Tyto techniky se přitom používají i v globální výchově.

¹² Obecným cílem interkulturního vzdělávání je zprostředkovat žákům nejen poznání vlastního kulturního zakotvení, ale i porozumění odlišným kulturám a připravit je na život v multikulturní společnosti. Více na www.varianty.cz

6.5 Perspektiva hlubinné ekologie a celostní

Holismus vznikl ve 20. letech 20. století v opozici vůči mechanistickým koncepcím života a pokusům redukovat celek na prostý součet částí. Ve druhé polovině 20. století se objevila teorie úplného systému neboli teorie celostního přístupu s cílem pochopení ekologické udržitelnosti a aplikovatelnosti do globální výchovy. Principem je, že komplexní systém by měl být vnímán celostně a ne jen jeho jednotlivé části. Jedině tento přístup nám umožní najít cestu k hledání absolutní pravdy. Při studiu je tedy lepší zaměřit se na systémovou perspektivu studovaného ve vztahu k jiným systémům a prostředím než na izolované části (*Bliss, 2006*).

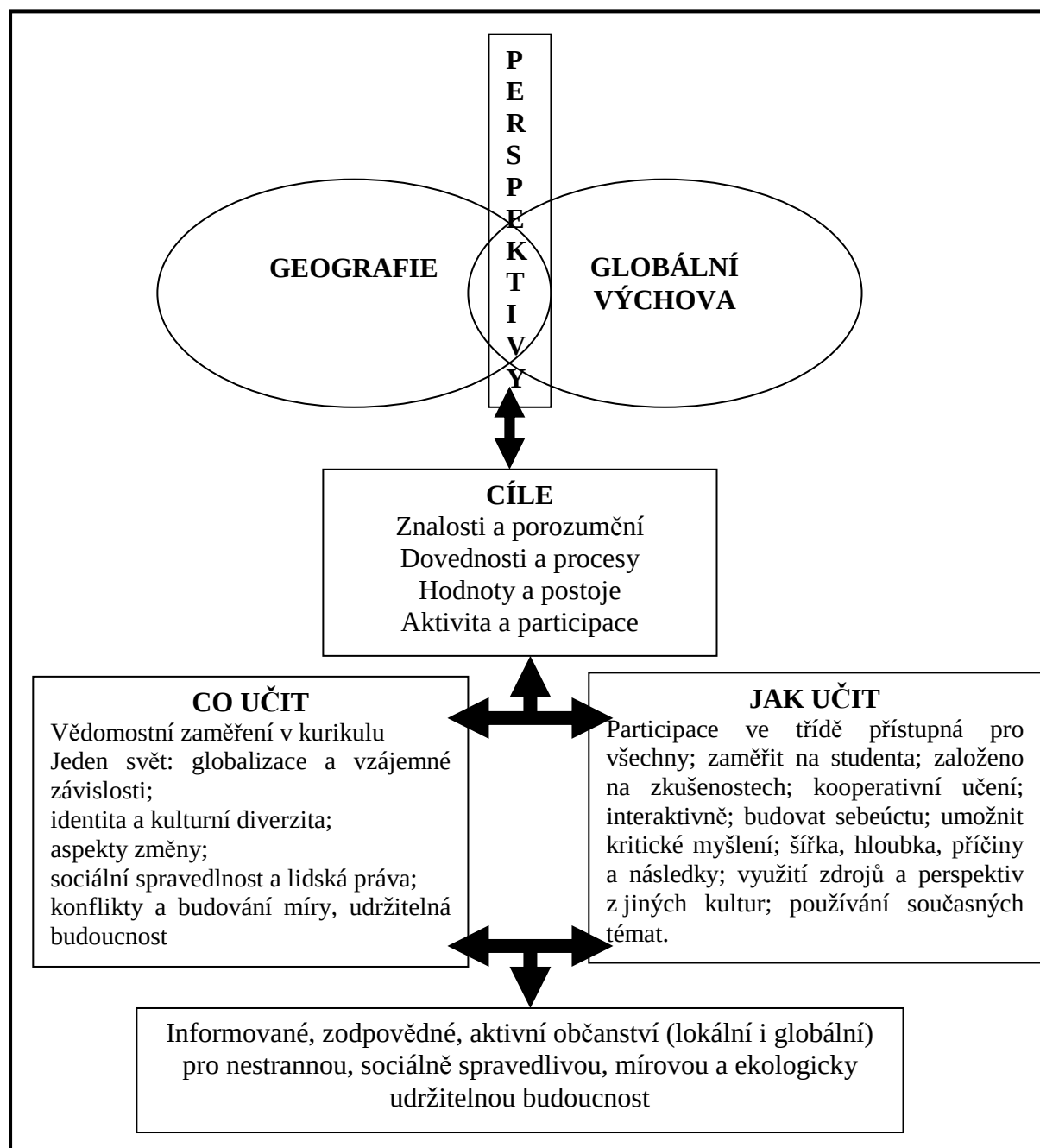
Hlubinná ekologie nepřijímá izolované přístupy z pohledu jednotlivých vědeckých disciplín při řešení otázek a problémů životního prostředí a pokouší se nalézt a definovat komplexní náboženský a filozofický pohled na svět, vycházející z preference ekologického myšlení a hledání odpovědí na otázky týkající se žebříčku lidských hodnot nebo etiky. Hlubinná ekologie tvrdí, že tyto otázky jsou vlastní všem náboženským a filozofickým proudům jako např. křesťanství, buddhismu nebo taoismu. Tímto se hlubinná ekologie pokouší o jakousi syntézu všech těchto směrů při vytváření své vlastní filozofie. Současně hlubinná ekologie navrhuje, aby státy změnily své ekonomické, technologické a ideologické preference. Filozofie ekonomického růstu všeobecně přijímaná a používaná v mnoha státech světa je krátkozraká. Navíc státy všeobecně nevyznávají ekologickou politiku. Občasné pokusy vyspělých zemí zavést ekologické principy ve třetích zemích se s úspěchy příliš nesesetkávají. Proto hlubinná ekologie vidí tuto úlohu zprostředkovatele v nevládních organizacích, které mají tu výhodu, že mohou působit globálně a nezaujatě (*Valenta, 2007*).

Hypotéza Gaia Jamese Lovelocka ze 60. let 20. století vidí planetární systém jako seberegulační a požadující uvědomění, že všechny organismy musí být vnímány v širším kontextu sebeorganizujícího se systému. Lovelockův předpoklad je, že když se budeme starat o Zemi, problémy lidstva se postarají samy o sebe, což je v protikladu s pohledem Matky Terezy, že staráním se o lidi, se vyřeší problémy Země (*Bliss, 2006*).

6.6 Pestrost perspektiv

Makedon (1992) jde ve svém uvažování za hranice lidských perspektiv, protože tvrdí, že existuje něco viditelného něco neviditelného, minulého, současného, abstraktního, konkrétního, prostě by mělo být bráno v potaz množství lidských i nelidských perspektiv. Makedon dále nabízí spojení teorie a praxe v podobě „hlediskového kurikula“ podobného

tomu používanému v Austrálii. Toto kurikulum zahrnuje tzv. skryté kurikulum požadující pochopení světa (ne fakta ani bezmyšlenkovité učení) vyjádřené tím, co děláme a jak učíme. Jeho teorie je podpořena metodami zaměřenými na rolové hry, podporu analýzy světa z různých perspektiv apod. Tímto způsobem studenti hledají jiné perspektivy, čímž rozvíjejí odlišné scénáře možných řešení a směřují k aktivitě vedoucí k prospěchu lidstva (In. Bliss, 2006).



Obrázek 3: Překrývání globální výchovy a geografie v Austrálii (Bliss, 2006)

6.7 Humanismus

Humanismus se odkazuje na filozofii, která věří v lidské úsilí a vynalézavost spíše než na náboženství a která je vedena posílením a emancipací lidí samotných. Kritický humanismus, stejně jako Ghandí, se nesnaží postavit vzdělání na naplňování agendy kapitálu a hi-tech průmyslu, ale radikálně demokratizovat vzdělání ve smyslu posílení inovativního vzdělávání a posílení učení, které bude asistovat rozvoji individuality, občanství, komunitní a sociální spravedlnosti a posílí demokratickou participaci ve všech sférách života. Demokratizace znalostí je možná pouze, pokud jsou vzdělávací modely a paradigmaty ontologicky otevřené a taková, která přispějí k probíhajícím debatám o vztahu mezi pedagogikou, spravedlností, rovností, sociální transformací a udržitelností životního prostředí. Z perspektivy kritických humanistů jsou obojí, sociální a vzdělávací nerovnosti dlouhodobé a nevyhnutelné důsledky hierarchického světa, obzvláště kapitalistického systému, kde byla demokracie redukována na metaforu k údajnému volnému trhu (*Kumar, 2008*).

6.8 Postkolonialismus

Tento přístup je v souvislosti s globální výchovou spjat především s Indickou autorkou Gayatri Chakravorty Spivak. Její tvrzení vedou ke vzdělávacímu projektu, který vytváří prostor a poskytuje analytické nástroje a etické základy pro studenty zajímající se o globální témata s důrazem na jejich komplexnost, nejistotu, nahodilost a odlišnost. V praxi, porovnáno s liberálním vzdělávacím rámcem, nabízí její přístup snahu jít za etnocentrismus, esencialismus, obrácený rasismus nebo orientalismus.

Gayatri C. Spivak je teoretička postkolonialismu, která propojuje vztahy mezi kulturou, mocí a ekonomikou, nabízející pohledy na to, jak myšlenky privilegií, hodnoty, rozvoje a odlišnosti odvozené z postkoloniálních procesů hrají stále významnou roli v oblasti ospravedlňování a zachování nerovností. Spivak kritizuje imperialismus z feministicko-dekonstruktivistického pohledu používajíc marxismu k osvětlení ekonomických dimenzí její kritiky. Adresuje témata názoru a reprezentace ve vztahu k tzv. Třetímu světu a roli a pozici vzdělávání (současného i potencionálního) ve vztahu Sever – Jih. Její práce nabízí několik návodů, jak se eticky zachovat ve vztahu k „jiným“ pořízeným (*Andreotti, 2007*).

V článku Vanessy Andreotti s názvem Jemné versus kritické vzdělávání ke globálnímu občanství autorka zdůrazňuje, že k pochopení globálních procesů je třeba orientovat se v celé propojené síti procesů a k tomu může napomoci právě „kritický“ přístup. Na základě analýzy Dobsona a Spivak vytvořila Andreotti rámec, kde stojí v kontrastu mírné a kritické přístupy.

Následující tabulka toto dělení naznačuje a je myšlena jako základ pro další rozvíjející se diskusi. Andreotti využívá tohoto porovnání k obhájení postoje kritického vzdělávání občanů jako cesty a proudu, který by měl v globální výchově převládat.

	Liberální rámec	Postkoloniální rámec
Problém	Chudoba, bezmocnost	Nerovnost, nespravedlnost
Původ problému	Nedostatek „rozvoje“, vzdělání, zdrojů, dovedností, techniky apod.	Komplex struktur, systémů, předpokladů, mocenských vztahů a postojů, které vytváří a udržují vykořisťování a potlačují zplnomocnění lidí; snaží se eliminovat rozdíly
Ospravedlnění privilegovaných pozic (na Severu i Jihu)	„Rozvoj“, „historie“, vzdělání, těžší práce, lepší organizace, lepší využití zdrojů a technologií	Zisk z a kontrola nad nespravedlivými a agresivními systémy a strukturami
Základ pro starostlivost	Běžná lidskost, konání dobra, sdílení a starání se. Zodpovědnost za ostatní (učit ostatní)	Spravedlnost, spoluvinu na újmě. Zodpovědnost vůči jiným (učit se s ostatními)
Základ pro konání	Humanitární, morální (založeny na principech plánů a akcí)	Politické, etické (založeny na principech vztahů)
Porozumění vzájemných závislostí	Všichni jsme vzájemně rovnoměrně propojeni, všichni usilujeme o to samé, všichni můžeme dělat ty samé věci	Asymetrická globalizace, nerovné mocenské vztahy, elity Severu i Jihu pokládají vlastní předpoklady za univerzální
Co se musí změnit	Struktury, instituce a jednotlivci, kteří jsou překážkou rozvoji	Struktury, systémové názory, kultury, instituce, předpoklady, jednotlivci, vztahy
K čemu	K tomu, že každý dosáhne rozvoje, harmonie, tolerance a rovnosti	K tomu, že nespravedlnosti jsou adresovány, jsou vytvořeny rovnější základy pro dialog a lidé mají větší autonomii definovat jejich vlastní rozvoj
Role „běžných“ jednotlivců	Někteří jednotlivci jsou součástí problému, ale běžní lidé jsou součástí řešení, protože mohou vynaložit tlak na změnu struktur.	Všichni jsme součástí problému a jeho řešení.
Co může jednatlivec udělat	Podpořit kampaně za účelem změnit struktury, věnovat čas, expertízu a zdroje	Analyzovat vlastní pozici/kontext a účastnit se změn struktur, předpokladů, identit, postojů a mocenských vztahů v jejich kontextu

Jak nastane změna	Z vnějšku dovnitř (přivozená změna)	Zevnitř ven
Základní princip změny	Universalismus (nevyjednaná vize o tom, jak má každý žít, co má chtít a jaký má být)	Zmocnit jednotlivce ke kritické reflexi na odkazy a procesy odehrávající se v jejich kultuře za účelem představení si různých budoucností a převzít odpovědnost za svá rozhodnutí a aktivity
Strategie pro vzdělávání ke globálnímu občanství	Zvýšení povědomí o globálních tématech a podpora kampaní	Podpora angažovanosti v oblasti globálních témat a perspektiv. Etický vztah k odlišnostem adresující komplexitu a mocenské vztahy.
Potencionální zisky ze vzdělávání ke globálnímu občanství	Lepší povědomí o některých z problémů, podpora kampaní, větší motivace k pomoci, vykonání něčeho, faktor dobrého pocitu	Nezávislé, kritické přemýšlení. Více informované, odpovědné a etické aktivity.
Potencionální problémy	Pocit sebedůležitosti nebo kulturní nadřazenost, posílení koloniálních předpokladů a vztahů, posílení privilegií, částečného odcizení, nekritických aktivit	Vina, vnitřní konflikt a ochromení, kritická neangažovanost, pocit bezmoci

Tabulka 1: Liberální versus postkoloniální rámec globálního občanství (Andreotti, 2006)

7. Globální rozvojové vzdělávání v České republice

Tak jako v jiných zemích světa i v České republice čelí vzdělávací systém výzvám v podobě změn obsahu a cílů vzdělávání jako reakcí na celosvětové dění. Česká republika procházela po revoluci v roce 1989 mnoha strukturálními změnami a její vstup do OECD v roce 1995 a do Evropské unie v roce 2004 se staly významnými mezníky. Republika se otevřela světu, začalo do ní proudit více cizinců a plně se začlenila do světového dění. Globální rozvojové vzdělávání se výrazněji rozvíjí od roku 2004 a i přes narůstající počet lektorů se neustále potýká s nedostatkem lidských kapacit v této oblasti, což souvisí nejen s finančními omezeními, ale i nedostatečným množstvím vzdělávacích kurzů a školení.

7.1 Peer review v České republice

Česká republika se stala pátým státem, který prošel procesem Peer review. Česká republika tak byla první zemí z nově přistupujících států EU, kdo se Peer review účastnil. Osobně jsem měla možnost se jako lektorka globálního rozvojového vzdělávání tohoto Peer review účastnit.

Během roku 2008 navštívil Prahu tým hodnotitelů z Finska, Irska, Norska, Slovenska a zástupci sekretariátu GENE. Na základě konzultací se zainteresovanými organizacemi a institucemi vytvořili zprávu, která byla předem zaslána jednotlivým organizacím ke korekturám. V komunikaci byl kladen důraz na princip partnerství a vzájemné spolupráce.

Již během listopadových Rozvojových dnů ve Štrasburku v roce 2008 byla prezentována Národní zpráva o globální výchově v České republice a během prosince se sešli všichni účastníci procesu k prezentaci zprávy na půdě Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT), kde byl mimo prezentace doporučení a zjištění vymezen i prostor pro vyjádření a komentáře subjektů české strany.

Česká republika pracuje v oblasti globálního rozvojového vzdělávání poměrně krátkou dobu. Termín globální rozvojové vzdělávání (GRV) byl poprvé použit v publikaci Společnosti Člověk v tísní o.p.s. s názvem Společný svět, která byla vydána v roce 2004. Společný svět byl první publikací reflektující témata globální výchovy. Spojením globální výchovy známé především pedagogům se zaměřením na environmentální výchovu a rozvojového vzdělávání používaného na Ministerstvu zahraničních věcí (MZV) v souvislosti s rozvojovou spoluprací a osvětou vznikl termín globální rozvojové vzdělávání GRV.

7.1.1 Doporučení

- Hlavním doporučením hodnotící zprávy je, aby došlo k přijetí národní strategie globální výchovy v České republice. Tato národní strategie by zároveň měla zlepšit koordinaci mezi jednotlivými ministerstvy i uvnitř nich a dále zlepšit jejich spolupráci s nevládními neziskovými organizacemi, občanskou společností a dalšími sektory. Nevládní neziskové organizace by měly být prostřednictvím FoRS vyzvány, aby se zapojily do přípravy národní strategie. Kromě těchto organizací by měly být do přípravy zapojeny další sektory občanské společnosti, jako jsou mládežnické organizace nebo odborové svazy, a byl tak podpořen jejich zájem o globální vzdělávání. Hodnotící zpráva navrhuje, aby ve spolupráci Českého fóra pro rozvojovou spolupráci (FoRS¹³) s Českou radou dětí a mládeže vznikla strategie pro mládežnický sektor. Ten je součástí neformálního vzdělávání, kde je GRV teprve v počátečním stádiu, ale s velkým potenciálem.

V souvislosti s tématem vytvoření národní strategie se nabízí otázka, které země, jež mají podobné strategie vytvořené a jak dlouho jim formulování strategie trvalo. Většina dotázaných uvedla, že vytvoření takové strategie trvalo více jak 3 roky.



Graf 2: Formální strategické plány pro rozvojové vzdělávání (Zimmerman, 2008)

¹³ FoRS - České fórum pro rozvojovou spolupráci - je platformou českých nevládních neziskových organizací (NNO), které se zabývají rozvojovou spoluprací, rozvojovým vzděláváním a humanitární pomocí. Více na www.fors.cz

- Volba českého termínu globální rozvojové vzdělávání jako terminologické varianty pro Českou republiku poukazuje na sílící koncepční debatu. Nicméně se objevuje nutnost dalšího koncepčního ujasnění a stanovení jasné vize globální výchovy. Z toho vyplývá doporučení, že hlavní aktéři v České republice by měli usilovat o nalezení koncepčního ujasnění odpovídajícího národnímu kontextu, aniž by byla potlačena různorodost.
- Na úrovni formálního vzdělávání zpráva doporučuje větší koordinaci a spolupráci klíčových organizací, mezi něž patří Výzkumný ústav pedagogický, pedagogické fakulty a nevládní rozvojové organizace. Rovněž by mělo dojít k posílení podpory věnované vzdělávání a školení ředitelů škol v oblasti GRV. Bude nutné také začít více koordinovat výzkum v oblasti GRV.
- Hodnotitelé dále doporučují zřízení katedry pro globální výchovu, například na některé z devíti univerzit s pedagogickou fakultou, jak je tomu například ve Velké Británii, Finsku nebo Německu.
- V posledních letech došlo k navýšení prostředků na oficiální rozvojovou pomoc a byly učiněny závazky, že tato částka dále poroste. Výše prostředků na GRV a osvětu také stoupla, i když z nízkého základu. Objem finančních prostředků by měl i nadále narůstat, aby bylo možné efektivně navázat na existující iniciativy a dosavadní pokrok. Rovněž je nezbytná podpora kvality, dopadů a efektivy GRV a osvěty. K dosažení zvýšené efektivy se doporučuje, aby MZV ČR a Česká rozvojová agentura uvažovaly o přípravě strategie dlouhodobého financování, které přinese zvýšené (a víceleté) financování pro širší spektrum organizací, včetně sektoru občanské společnosti. Z tohoto důvodu by měla být posílena i kapacita ministerstva a agentury. Zejména Česká rozvojová agentura by měla navýšit počet pracovníků pro tuto oblast. Určitým mechanismem pro posílení kapacity MŠMT by mohlo být zapojení jednoho učitele jako externího spolupracovníka; zkušenost s obdobným typem spolupráce se v jiných zemích osvědčila.
- Hodnotící zpráva shledala ochotu k posílení spolupráce a koordinace v oblasti GRV mezi MŠMT a MZV ČR. Posílení této spolupráce je velice důležité pro probíhající integraci GRV do vzdělávacího systému.
- Je třeba přivítat a ocenit sdílení české zkušenosti z oblasti globální výchovy a české zapojení do mezinárodního procesu předávání zkušeností, a to včetně Jihu. Česká

republika by měla zvážit, zda by se během českého předsednictví v EU mohla ujmout vedoucí role v oblasti globální výchovy.

Předešlá doporučení jsou převzata z Národní zprávy o globálním vzdělávání v České republice (*GENE*, 2008).

7.1.2 Zhodnocení

Peer review v ČR byl jednoletým úsilím mnoha aktérů. Jednalo se nesporně i o finančně nákladnou záležitost. Autorka by jako účastnice celého procesu zhodnotila přínos zprávy takto: „Doporučení, která zpráva obsahuje, nejsou ničím příliš novým pro osoby, které se tímto tématem zabývají. Nicméně nebýt zastřešujícího procesu Peer review, bylo by velice obtížné, aby se všichni výše zmínění aktéři společně potkali a sdělili si své postoje a názory.“

Zpráva je prvním komplexním dokumentem, který alespoň v obecné rovině popisuje současnou situaci. Může být tedy nápomocen organizacím i lidem, kteří doposud o globální výchově v České republice nic nevěděli a chtěli by se o ní více dozvědět. Aby se existence dále šířila, bylo by dobré na její elektronickou formu poukazovat z různých zdrojů, například jednotlivých webových stránek, které se procesu účastnily. Dokument dále zmiňuje hlavní aktéry z řad neziskových organizací, které se tématem hlavně zabývají, a zároveň poukazuje na to, že tito aktéři jsou v oblasti GRV ze všech sektorů nejčinnější. Během procesu Peer review vznikala i diplomová práce Petry Antošové, která se mimo jiné v rámci vlastního výzkumu zabývala i hlavními problémy, které aktéři z řad nevládních neziskových organizací označují jako problémy následující. Výsledky byly interpretovány na základě vyhodnocení ústních rozhovorů s jednotlivými koordinátory vzdělávacích projektů.

Na jaké potíže narážíte?	
Nedostatek lidských zdrojů	10
Nedostatek odborníků a zkušeností v NNO	9
Nedostatečná spolupráce, komunikace a koordinace mezi NNO	9
Nedostatek financí	9
Nespolupráce s MŠMT	7
Konkurence ze strany NNO (tlak na to být inovativní a zvyšovat kvalitu)	4
Sladění rytmu NNO s dotačními cykly (roční cyklus financování)	4
Málo úspěšných žádostí o podporu z fondů EU	2
Chybějící metody evaluace	2
Nedostatek odborníků z řad pedagogů	1

Tabulka 2: Potíže při přípravě a realizaci projektů GRV v ČR (Antošová, 2008)

Hlavní význam Peer review tkví podle mého názoru v tom, že jeho realizace podpořila dialog aktérů na oficiální úrovni, jako jsou ministerstva apod., jejichž spolupráce je klíčová pro implementaci témat do kurikula a pro vytvoření finančních i jiných schémat na podporu této formy vzdělávání.

Během představení zprávy v Praze byl také představen záměr FoRS uspořádat během českého předsednictví EU konferenci o efektivitě globální výchovy na konci května. Zástupci z řad oficiálních institucí zde přislíbili této aktivitě podporu.

Jakým způsobem budou doporučení reflektována v českém systému je, kromě zájmu, iniciativy a vůle zainteresovaných aktérů, také otázkou času.

7.2 Globální rozvojové vzdělávání v sektoru formálního vzdělávání

„Čím složitější je život společnosti, tím větší objem znalostí a dovedností si musí každý jednotlivý člověk osvojit, aby se v ní dokázal uplatnit. Čím větší je míra individuální svobody, tím víc záleží na osobní zralosti, odpovědnosti a tvořivosti každého občana. Čím více možností se člověku nabízí, tím víc záleží na jeho vlastních mravních a lidských kvalitách, aby si z nich dokázal dobře vybrat. Odtud přirozeně plyne, že se i doba, potřebná pro přípravné vzdělávání a výchovu stále prodlužuje. Každé dítě přitom přichází – dnes stejně jako před tisíciletími – na svět jako nehotová, ale otevřená bytost, která k plnému lidství dospívá teprve mezi druhými lidmi.“ *(citováno dle Bílá kniha, MŠMT 2001)*

Vzdělávací systém v České republice prošel v posledním desetiletí hlubokými a rozsáhlými změnami. Česká škola se tak téměř po patnácti letech probíhající transformace vzdělávací soustavy dočkala oficiálních dokumentů, které přinášejí zásadní změnu v pojetí školního kurikula.

Změna spočívá v chápání vzdělávání jako přípravy jedince pro reálný život v rychle se měnící společnosti nesoucí globální problémy, jako přípravy pro život osobní a pracovní, pro udržitelnost i aktivní ovlivňování budoucnosti. Bílá kniha tuto změnu vyjádřila následovně: „Vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě, pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce.“ *(citováno dle Bílá kniha, MŠMT 2001)*

Kurikulární dokumenty, tj. rámcové a školní vzdělávací programy jsou novým typem pedagogických dokumentů, které znamenají kvalitativně nový obzor proměny školního vzdělávání. Umožňují školám, aby přizpůsobily přípravu svých žáků vlastním představám a místním podmínkám, učitelům vytvářejí prostor pro angažovanost a pedagogickou tvořivost při tvorbě školního kurikula.

Ředitelé škol a učitelé musí proto posílit svoji úlohu expertů ve výchově a vzdělávání a na školách je třeba vytvořit podmínky pro fungující pedagogické týmy, které budou změnu realizovat. Rozhodujícími nositeli a realizátory změny jsou učitelé a právě jim je třeba věnovat mimořádnou pozornost, a to jak na úrovni školy, tak na úrovni regionálního a celostátního rozhodování.

Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a rámcové vzdělávací programy (RVP). Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Příslušným RVP je myšleno RVP podle typu školy, pro kterou bylo RVP zpracováno. V těchto dokumentech je důraz kladen na osvojování si klíčových kompetencí, které představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě. Dokumenty byly vytvořeny Výzkumným ústavem pedagogickým (VÚP) ve spolupráci s učiteli a odborníky v této profesi.

Rámcové vzdělávací programy vycházejí z koncepce celoživotního učení; formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání; podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (VÚP, 2007).

V souvislosti se zaváděním reformy do praxe se objevilo mnoho nejasností. Kritizován byl způsob, jakým se měly školy na reformu připravit i další důležité okolnosti s tím související. Úspěšnost celé reformy závisí především na učitelích, kteří jsou jejími konečnými implementátory. Každý učitel je individualita, a tak různí učitelé zaujmou k reformě různé postoje. Záleží na mnoha faktorech, které tento postoj ovlivňují.

7.2.1 Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia

Následující výtažek z Rámcového vzdělávacího programu pro Gymnázia (RVP G) ukazuje důležitost průřezových témat pro vzdělávací systém a demonstruje potenciál globální výchovy, která je s nimi spojena.

Dne 24. 7. 2007 schválilo MŠMT Rámcový vzdělávací program pro gymnázia a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GSP). Tyto programy jsou určeny pro čtyřletá gymnázia a vyšší stupeň víceletých gymnázií. Od 1. 9. 2007 nastává dvouleté období, ve kterém budou gymnázia připravovat své školní vzdělávací programy, podle kterých začnou nejpozději od 1. 9. 2009 vyučovat.

Na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií by si žák měl osvojit:

- kompetenci k učení;
- kompetenci k řešení problémů;
- kompetenci komunikativní;
- kompetenci sociální a personální;
- kompetenci občanskou;
- kompetenci k podnikavosti.

Dále je RVP G členěn do osmi vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk*).
- Matematika a její aplikace (*Matematika a její aplikace*).
- Člověk a příroda (*Fyzika, Chemie, Biologie, Geografie, Geologie*).
- Člověk a společnost (*Občanský a společenskovědní základ, Dějepis; Geografie*).
- Člověk a svět práce (*Člověk a svět práce*).
- Umění a kultura (*Hudební obor, Výtvarný obor*).
- Člověk a zdraví (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*).
- Informatika a informační a komunikační technologie (*Informatika a informační a komunikační technologie*).

Každá vzdělávací oblast obsahuje charakteristiku vzdělávací oblasti, cílové zaměření vzdělávací oblasti a vzdělávací obsah.

V ŠVP bude obsah vzdělávacích oborů rozpracován v podobě učebních osnov vyučovacích předmětů. Vyučovací předmět může převzít celý vzdělávací obsah jednoho oboru vymezeného v RVP G, ale vzdělávací obsah jednoho vzdělávacího oboru může být také rozdělen mezi více vyučovacích předmětů nebo je možné vzdělávací obsah více oborů spojovat (integrovat) do jednoho předmětu. V ŠVP je také možné integrovat tematické okruhy, celky a témata různých vzdělávacích oborů v RVP G tak, aby byly maximálně podpořeny mezioborové (mezipředmětové) vztahy. Pokud škola využije této možnosti, musí

integrace vzdělávacího obsahu v ŠVP cíleně směřovat k rozvíjení schopnosti žáků vzájemně propojovat nabyté vědomosti a dovednosti.

Pro globální rozvojové vzdělávání jsou relevantní vzdělávací oblasti Člověk a příroda a Člověk a společnost.

Mimo vzdělávacích oblastí jsou součástí RVP i průřezová témata. Jedná se o témata, která jsou v současnosti vnímána jako aktuální. Tato témata mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků. Průřezová témata procházejí jako důležitý formativní prvek celým vzděláváním. Pojetí a funkce průřezových témat příznivě ovlivňují i proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.

Do vzdělávání ve čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnázií jsou zařazena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova.
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.
- Multikulturní výchova.
- Environmentální výchova.
- Mediální výchova.

Struktura RVP G, jak je znázorněna v této kapitole, je nutná pro pochopení a začlenění témat globálního rozvojového vzdělávání do běžné výuky. Podle rozboru témat, kterými se globální rozvojové vzdělávání zabývá, je zřejmé, že všechna zmíněná průřezová témata jsou příležitostí pro jejich začlenění. Pokud by byla témata úspěšně do formální výuky začleněna, každý občan by tak měl zajištěn přístup ke GRV.

Každé z témat je v dokumentu blíže charakterizováno, doplněno přínosem tématu k rozvoji osobnosti žáka a tematickými okruhy. U průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech jsou tematické okruhy pojmenovány takto: globalizační a rozvojové procesy; globální problémy jejich příčiny a důsledky; humanitární pomoc a mezinárodní rozvojová spolupráce; žijeme v Evropě; vzdělání v Evropě a ve světě. Každé téma je dále blíže specifikováno (VÚP, 2007).

V mnoha případech se tedy praktici z řad neziskových organizací působících v této oblasti odvolávají právě na průřezová témata, pokud základním i středním školám nabízejí své služby ve formě výukových programů.

Tradiční možností pro nestátní neziskové organizace, jak získat finanční prostředky, je vyhlašování dotačního titulu Rozvojové vzdělávání a osvěta Ministerstva zahraničních věcí České republiky.

Zároveň si rozvojové organizace uvědomily, že s ohledem na podporu integrace globální a rozvojové perspektivy v této fázi školské reformy je třeba rozpracovat osnovy, pořádat školení a podílet se na tvorbě metodických materiálů jako možností podpory začlenění témat od výuky.

Kromě nestátních neziskových organizací nabízí i některé univerzity možnost naučit se pracovat se začleňováním GRV do výuky již při studiu. Tento přístup se jeví jako účinný, neboť budoucí pedagogové se seznamují s těmito tématy již při studiu, a tudíž je berou jako součást své budoucí praxe. Pedagogové z praxe mají možnost účastnit se různých seminářů, ale existuje řada důvodů, proč je někteří ředitelé škola na tyto semináře neuvolní. Ne každý učitel má tedy možnost nabídky seminářů využít.

Na tento fakt reaguje především organizace Člověk v tísni o.p.s, která ve spolupráci s Univerzitou Karlovou pracuje na vytvoření e-learningového kurzu, kde bude umožněno studium on-line.

8. Ověřování přínosů GRV jako jedna z výzev

Nejen v českém prostředí se setkáváme s důležitými výzvami v podobě délky a výše financování GRV, budování kapacit učitelů a lektorů, kteří GRV uvádějí do praxe apod. Koncept globální výchovy existuje již něco přes 30 let. A protože „více ne vždy znamená lépe“, jak uvádí Nyygard a Van Der Merwe (*citováno dle O`Loughlin, Wegimont, 2003*), je již dlouho kladena otázka na kvalitu a efektivitu tohoto typu vzdělávání. Tak, jak vznikl koncept a nejrůznější organizace, bylo potřeba se obhajovat před nedůvěřivou veřejností a donory, kteří mají velký vliv na rozsah, efektivitu a dopady globální výchovy.

V tematice globální výchovy se často objevuje cíl zahrnout veřejnost do jednání spojených s vymýcením světové chudoby, uvědoměným spotřebitelským chováním apod. Ze zkušeností vyplývá, že bez většího vlivu není akce a žádná akce není efektivní bez dostatečného povědomí. Objevují se dokonce názory, že by 100 % veškeré pomoci mělo být alokováno na rozvojové vzdělávání jako nejvhodnější nástroj k rozvoji sociální soudržnosti a boji proti celosvětové chudobě (*O`Loughlin, Wegimont, 2003*).

Jak nastínila profesorka Annette Scheunpflug ve svém příspěvku na konferenci věnované evaluaci a kvalitě globální výchovy: „Pro odpovědi na otázky kvality je třeba se zaměřit na tři témata.“

1. Co by se měli lidé učit v globální výchově?
2. Které dovednosti jsou nezbytné pro život v globální společnosti?
3. Jak by měla globální výchova vypadat, aby pomohla lidem žít v globální společnosti?

„My nechceme občany, kteří by jen slyšeli o Rozvojových cílech tisíciletí, chceme, aby se stali globálními občany usilujícími o globální spravedlnost. K tomu potřebují dovednosti. Samozřejmě, že ne každá aktivita vede k vytvoření této dovednosti, ale měli bychom se aspoň ujistit, že všeobecně je podpora různých dovedností rozvíjena.“ (*Scheunpflug, 2003*)

Následující kapitola je zaměřena na problematiku evaluace se zaměřením na globální výchovu.

8.1 Co znamená evaluace globální výchovy?

Dvě hlavní události staví otázku kvality tohoto typu vzdělávání do popředí. Jsou to Rozvojové cíle tisíciletí, vyhlášené v roce 2000, a Pařížská deklarace o efektivitě pomoci z roku 2005. Oba tyto materiály jsou spjaté s rozvojovou spoluprací a potřebou mít informovanou veřejnost, která bude tyto iniciativy podporovat.

V současné době je termín evaluace jedním z nejfrekventovanějších jak v české, tak i v zahraniční pedagogické literatuře. V českém Pedagogickém slovníku se objevuje následující definice termínu.

Evaluace – obecný význam je HODNOCENÍ, v pedagogice znamená zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, části nebo celku vzdělávacího systému. Zahrnuje hodnocení vzdělávacích procesů, hodnocení vzdělávacích projektů, hodnocení vzdělávacích výsledků, hodnocení učebnic, aj. Má důležitou roli pro korekce a inovace vzdělávacího systému, pro strategie plánování jeho rozvoje, priorit aj. (*Průcha et al., 2003*).

Evaluace může být vnímána více způsoby. Na konferenci o Globální výchově v Evropě do roku 2015 bylo prezentováno následující. „Evaluace je způsob jak využít data k systematickému reflektování nějaké aktivity vedoucí k možnosti formulování jasných důsledků využitelných pro následující práci a to umožňuje lidem neustále se učit a zlepšovat jejich práci. Cílem evaluace je popsat a ohodnotit kvalitu globální výchovy, projektu, krátkodobé aktivity, procesu nebo instituce“ (*Asbrandt, Wojtasik, In. O’Loughlin, Wegimont, 2003*).

V knize zaměřené na pedagogickou evaluaci je termín podroben podrobnějšímu zkoumání a srovnáním se zahraničím se dochází k závěru, že mezi pojmem evaluace a hodnocení jsou mírné rozdíly, ale i tak je možno považovat oba termíny za synonyma. Na základě předmětového hlediska, a to především ze zahraniční literatury, byly vymezeny oblasti, kde se pedagogická evaluace uplatňuje.

- Evaluace vzdělávacích potřeb (needs assessment).
- Evaluace vzdělávacích programů (curriculum evaluation).
- Evaluace učebnic (textbook evaluation, evaluation of learning materials).
- Evaluace výuky, učení a vyučování (educational/instructional process evaluation).

Do této oblasti patří i evaluace učitelovy výkonnosti (evaluation of teacher efficacy).

- Evaluace edukačních prostředí (evaluation of learning environments).
- Evaluace vzdělávacích výsledků (evaluation/assessment of educational achievements).

Tato oblast je považována za hlavní či nejvíce zpracovávanou oblast pedagogické evaluace. Jedná se především o zjišťování, měření a vyhodnocování vzdělávacích

výsledků u žáků či jiných subjektů vzdělávání. V prostředí školy se k této evaluaci váže hodnocení výsledků prostřednictvím vzdělávacích standardů resp. hodnocení dosahovaných vzdělávacích cílů.

- Evaluace vzdělávacích efektů (effects evaluation).

Tento typ evaluace je směřován na hodnocení dlouhodobých důsledků vzdělávacích procesů. Vzhledem k tomu, že hodnotit dlouhodobé důsledky je obtížněji identifikovatelné a měřitelné než okamžité důsledky, je tato evaluace celkově méně rozvinuta, i když její praktická závažnost se stále zvyšuje.

- Evaluace škol/vzdělávacích institucí (evaluation of school effectiveness).
- Evaluace alternativních škol/alternativního vzdělávání.
- Evaluace na základě indikátorů vzdělávacího systému.
- Evaluace pedagogické vědy/výzkumu (*Průcha, 1996*).

Jiným typem dělení je na evaluaci formativní (formative) a souhrnnou (summative). Smyslem formativní evaluace je podpořit rozvoj projektu a jeho implementaci již v raných stádiích. Tímto stylem jsou poskytnuty informace potřebné k identifikování možného problému a definování strategií a možností, jak projekt na základě zjištěných výsledků upravit.

Primárním smyslem souhrnné evaluace je demonstrovat efektivitu programu. Často bývá realizována po skončení programu. Obecně je navrhováno, aby plánování souhrnné evaluace vycházelo z evaluace formativní spíše než, aby byly oba typy plánovány jako oddělené aktivity (*DEA, 2001*).

Podle toho, kdo evaluaci provádí, se rozlišuje evaluace vnitřní nebo vnější.

Samotná evaluace je pro organizaci nesmírně důležitá hlavně z důvodu neustálého zlepšování svých aktivit, ale stejně tak je důležitá jako zdroj dat, kterými se může organizace prezentovat donorům, potencionálním zájemcům o její služby či partnerům v rámci snahy o sdílení úspěšné praxe.

V roce 1998 proběhl ve Velké Británii¹⁴ průzkum trendů v oblasti evaluace rozvojového vzdělávání, který definoval čtyři kritická témata hodná bližšího zkoumání. Jednotlivá z těchto témat zahrnují další otázky.

¹⁴ Průzkum v roce 1998 proběhl pod záštitou Development Education Association (DEA). Více na: www.dea.org

1. Efektivita

Obecným problémem je nedostatek výzkumných důkazů v oblasti efektivity rozvojového vzdělávání. Tento výzkum je nezbytný ve smyslu vylepšení myšlení týkajícího se otázek cílů, plánů a strategií. Tím by došlo ke srozumitelnému vyjádření toho, co může rozvojové vzdělávání nabídnout, identifikovat fungující modely úspěšné praxe a vyzdvihnout dosažené výsledky tohoto oboru. Zároveň by mohl výzkum odhalit, jaké jsou různé zájmy a pohledy různých zainteresovaných skupin, porovnat je, vyhodnotit různá kritéria a definice pojmu efektivita využívaná různými subjekty.

2. Zapojení cílových skupin

Z průzkumu vyplynulo, že mnoho organizací považuje fázi konzultace a zjišťování pohledů a dojmů cílové skupiny za velice důležité, nicméně v praxi je cílová skupina v evaluaci reflektována velice úzce.

3. Evaluace a formulace politiky

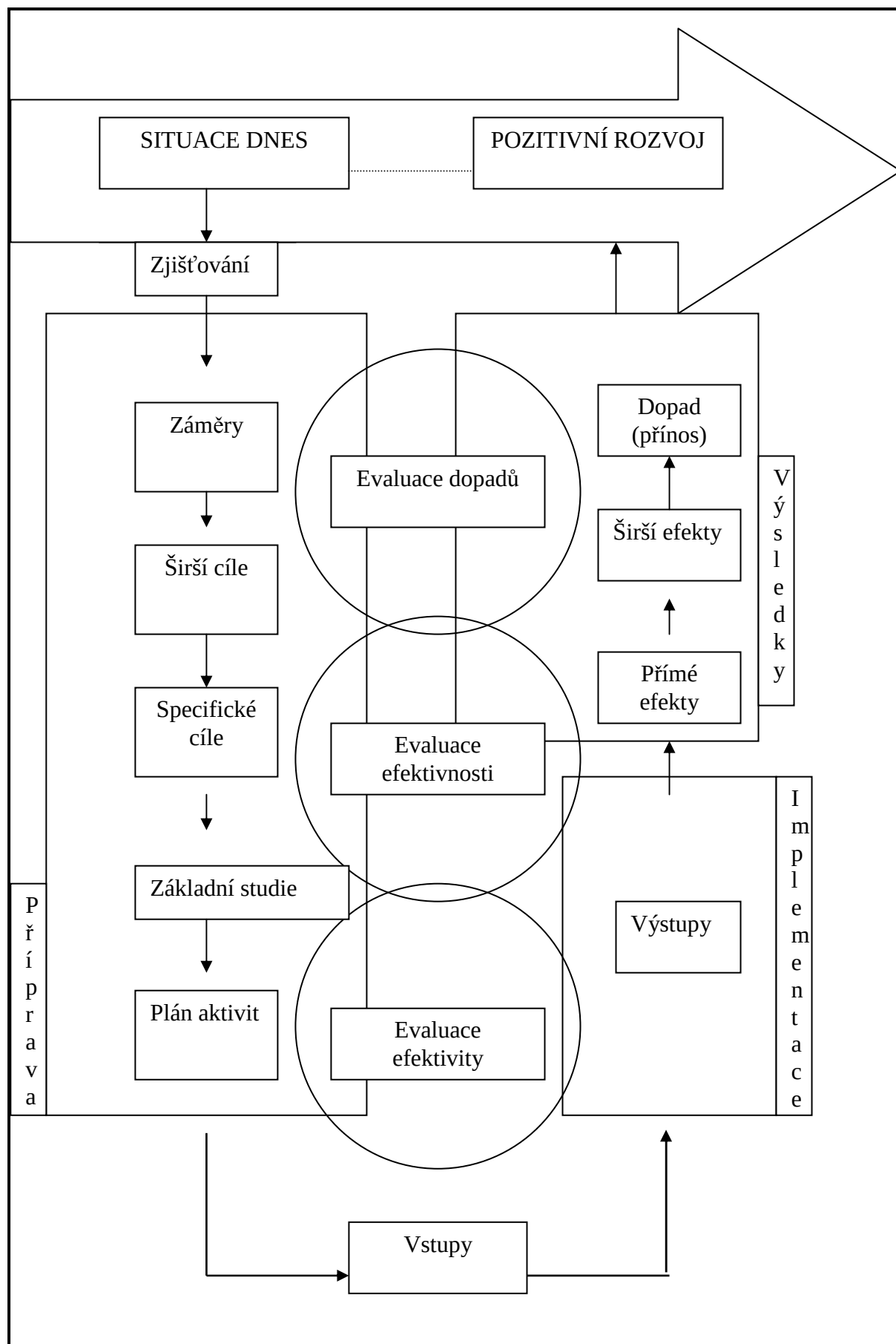
Mnoho organizací uvedlo, že silnou stránkou jejich evaluací je již začlenění evaluací do plánovacího procesu. Na druhou stranu bylo zjištěno, že výsledky evaluace nejsou zpětně dostatečně reflektovány do vytváření politiky v organizaci.

4. Zhodnocení dopadu a indikátory vykonání

V této oblasti mnoho organizací vyjádřilo výrazný zájem o hodnocení dopadů, nicméně neexistuje jediný případ, kde by k nějakému hodnocení přínosů došlo. Tradičním problémem konceptu hodnocení přínosů bývá předpoklad, že přínosy lze ukázat, a to z důvodu tradičního smýšlení o hodnocení přínosů jako jednoduchém lineárním procesu. Čím dál častěji se objevuje přístup opačný, že hodnocení přínosů musí být vnímáno v širším kontextu, a tedy jako trvajícím proces, čímž se staví do protikladu hodnocení nějakého programu na konci. Problém definování měření úspěchu může být uchopen pomocí rozvinutí různých indikátorů dopadu v rámci různých organizací a sektorů. Vytvoření těchto indikátorů je na prvním místě záležitostí politické debaty o komplexních otázkách, jako je management, zodpovědnost, srovnatelnost s metodologiemi. Jinou možností by bylo vytvoření indikátorů demokratickou formou, kde by všechny zainteresované skupiny přispěly k vytvoření těchto indikátorů. Je navrhováno, že je nezbytné vytvořit indikátory, které obsahují celou šířku existujících vzdělávacích plánů uvnitř sektoru, organizací a umožní jim vybrat si taková měření, která nejvíce odpovídají jejich potřebám a prioritám (*Ann McCollum, 1998*).

Na konferenci v Maastrichtu v roce 2002 byla jedna část věnována právě evaluacím. Barbara Asbrandt a Gregor Lang-Wojtasik ve svém příspěvku mimo jiného poukázali na limity a výzvy globální výchovy a poukázali na jeden důležitý bod, a sice, že „globální výchova vychází z rozvojového hnutí“, takže globální výchova je hlavně o praxi. V důsledku toho nacházíme slabá místa v oblasti teoretických konceptů. To způsobuje problémy v definování kritérií kvality. V oblasti globální výchovy neexistuje srozumitelnost a žádný konsensus v tom co znamená „dobrá“ globální výchova.“ *(citováno dle O’Loughlin, Wegimont, 2003)*

Evaluace v oblasti globální výchovy je stejně jako koncept sám propojena s praxí v oblasti rozvojových studií. Tak jako má evaluace v mnoha zemích blízko spíše k rozvojové praxi než vzdělavatelské, vychází současná evaluační praxe ze schémat evaluace rozvojových projektů. Následující model byl vytvořen v roce 1995 pro OXFAM, jednu z největších britských rozvojových agentur, a zaměřuje se především na problematiku dopadu projektu a participace. Náčrt tedy značí důležitost znalosti výchozí situace, na základě které můžeme správně vytyčit záměr a cíle. Autor ale uznává, že ne vždy jsou výchozí data dostupná. Vzhledem k tomu, že dopad je vnímám jako něco dlouhodobého, je potřeba brát v potaz mnoho dalších faktorů kromě naší intervence, které jej mohou ovlivnit. Model znázorňuje logickou posloupnost fází, kde splnění jedné, vede k fázi následující. Dále je rozdělen na dva odlišné vzory pohybu. První, vnější je pokrok ve směru tvaru U začínající počátečním nastavením a směřujícím dolů k plánu projektu a přes jeho implementaci až k dopadům. Druhou, vnitřní část tvoří pohyb evaluace a monitoringu po celé linii obou ramen mezi tvarem U. V této fázi není splnění jednoho kroku podmíněno pro implementaci dalšího. Jedná se o trvalý proces, přitom diagramy se vzájemně překrývají. Rozdíl mezi evaluací a monitoringem není v tomto modelu rozlišován.



Obrázek 4: Participace a hodnocení dopadů (Ruxton, 1995)

8.2 Psychologie učení

Výše zmíněný přístup je pohledem, který vnímá projekt jako celek, ale neobjevují se v něm přímo další faktory, které projekt a jeho výsledky ovlivňují. Existuje ovšem celé odvětví psychologie učení, které zkoumá, jakým způsobem se lidé učí. Učení je například podle Petera Jarvise transformace zkušenosti do znalosti, dovednosti a postoje. (*Illeris, 2007*)

Zároveň již Ausubel v roce 1968 prohlásil, že „nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím učení je to, co učenec už ví.“ (*citováno dle Illeris, 2007*)

Učení jako proces je tedy podrobován výzkumům. Znalost některých existujících teorií nebo přístupů by měla být brána v potaz při hodnocení učícího procesu, kterým jsou i aktivity globální výchovy.

Evaluace je zásadní v učícím procesu, ve kterém navíc reflexe hraje klíčovou roli. Reflexe se stává klíčovým slovem v současné debatě o pedagogice a teoriích učení. Tento fakt odráží situaci a uvědomování si, že co se učí ve škole a v rámci vzdělávacích programů, by mělo být použitelné v praxi a pracovním životě a v tomto případě hraje v tomto kontextu reflexe rozhodující roli. Z tohoto důvodu by při každé vzdělávací činnosti měl být dán důraz na skupinovou i individuální reflexi (*Illeris, 2007*).

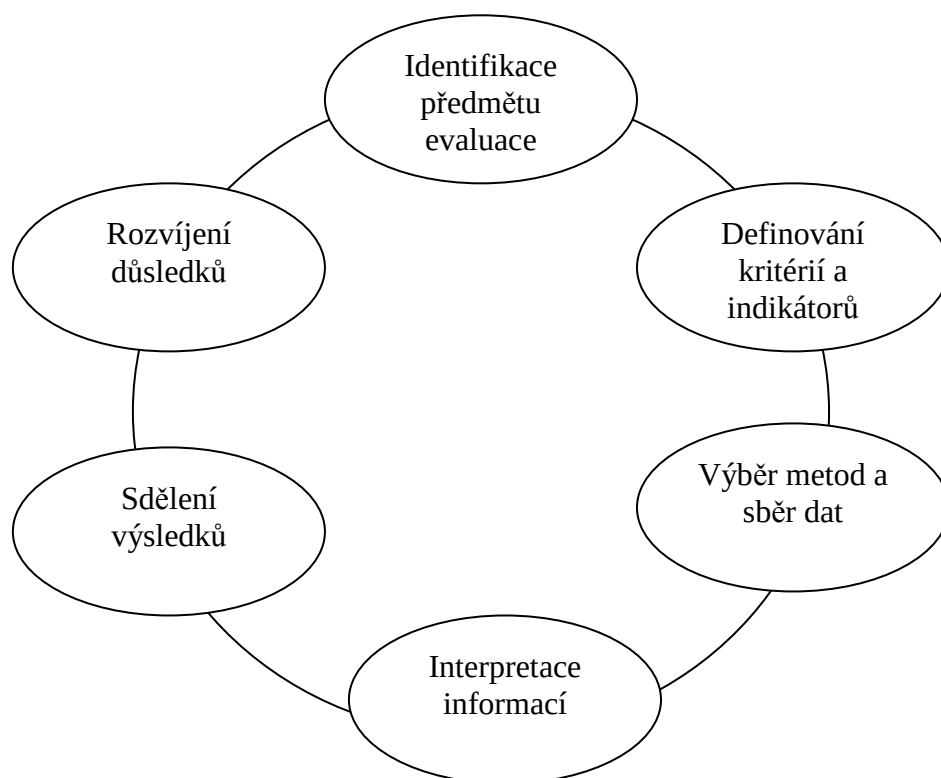
Budování dovedností vedoucích ke kritické reflexi v učícím procesu minimalizuje risk, že by byl učenec tlačěn do akceptování lektorova pohledu na věc a tím je učenec podporován ve schopnosti ohodnotit situaci sám za sebe. (*Mezirow, 1990*) Schopnost kritického přístupu je jedním z klíčových komponentů globální výchovy.

Evaluace by měla vždy být koncentrována na žáka a ten by měl být tudíž aktivní součástí evaluace.

8.3 Evaluační cyklus

Nejdůležitější volba v evaluaci je: co měřit nebo na jaké aspekty provedení se zaměřit. Z tohoto důvodu je primárním krokem, který by se měli lidé plánující evaluaci naučit, klást správné otázky a shromažďovat údaj relevantní a smysluplné pro jejich práci (*DEA, 2001*).

Pro evaluaci jakékoli aktivity je třeba brát v potaz tzv. evaluační kruh, který znázorňuje evaluaci jako proces.



Obrázek 5: Evaluační cyklus (O'Loughlin, Wegimont, 2003 podle Rolff 1998)

Důležité je tedy plánovat evaluaci již od samotného začátku projektu a to v rámci plánování. Zároveň je třeba počítat s finančními náklady na ni v předkládaném rozpočtu. Fáze definování indikátorů, kritérií a rozvoj důsledků bývají podceňovány. Kritéria přitom odpovídají na otázku, co je kvalita, jak může být popsána a neměla by být zaměňována s indikátory. Samotné definování kritérií je považováno za klíčový krok v oblasti hodnocení kvality a zlepšení.

Indikátory by měly odpovědět na otázku, jak můžeme kritéria měřit. Bez definování obou indikátorů mohou být výsledky hodnocení limitované. V literatuře jsou rozlišovány tři druhy indikátorů.

- Indikátory průběhu/vykonání (process or performance indicators), které ukazují, zda aktivity, které byly plánovány, vůbec proběhly a pokud probíhají efektivně.
- Indikátory dopadu (impact indicators) posuzují pokrok ve vztahu k cílům a jaký měla práce efekt na různé skupiny ovlivněné touto prací.

- Základní indikátory (baseline indicators), které pomohou identifikovat počáteční bod pro změnu. Například stanovují hodnotu porozumění a podpory pro globální výchovu mezi organizacemi a komunitami. Při práci v oblasti globální výchovy je třeba brát v potaz, že začínající práce s jakoukoli skupinou znamená uvědomění si, že různé školy a skupiny jsou na různé úrovni povědomí o těchto tématech a znalost této úrovně je pro úspěšnou implementaci programů globální výchovy klíčová.

Každý indikátor vyžaduje prostředky ověření, které definují, jak budou nezbytné informace sbírány. Indikátory a prostředky ověření můžeme najít pomocí otázek, jako jsou: jakými důkazy ukážeme, že došlo k pokroku? Jak můžeme tyto důkazy nasbírat? (*DEA, 2001*)

Pokud nedošlo k interpretaci výsledků a jejich jasného využití, může být výsledek celého procesu nulový. Po skončení evaluace vznikne prostor pro nové nápady a inspiraci, které zlepší kvalitu práce, a tím celý cyklus začíná znovu (*Asbrandt, Wojtasik, In. O`Loughlin, Wegimont, 2003*).

Metody by měly být relevantní k objektu. Neexistuje žádný soubor kritérií ani standardů, které by definovaly, kdy kterou metodu použít. Při sběru dat je nutné si uvědomit, že ve spoustě případů není třeba vytvářet data nová, že například různá data vznikají sama o sobě již v procesu a stačí je jen analyzovat. Pro získání dalších dat můžeme využít některé z kvantitativních nebo kvalitativních metod zvolených podle našeho záměru.

Pokud chceme hodnotit efekt projektu či aktivity, je třeba se ptát, co můžeme hodnotit. Obecné cíle globální výchovy jsou velice ambiciózní. Je velice těžké hodnotit změny v postojích a ještě složitější je prokázat, že změn bylo dosaženo v důsledku působení jednotlivých aktivit. Jedním důvodem je fakt, že změna postojů je dlouhodobou záležitostí a že do toho, jaký mají aktivity dopad, vstupuje ještě mnoho dalších faktorů. Tyto faktory se dotýkají samotného procesu učení.

Neexistuje žádné kauzální spojení mezi záměry a výstupy. Evaluace může reflektovat konkrétní výsledky měření. Například byla cílová skupina zasáhnuta? Kolik osob koupilo vzdělávací materiál? Byli návštěvníci spokojeni se seminářem? Proto se v literatuře o evaluacích objevují upozornění, že je jednodušší hodnotit okamžité dopady (*Asbrandt, Wojtasik, In. O`Loughlin, Wegimont, 2003*).

8.4 Doporučení týkající se evaluací globální výchovy

Následující tabulka definuje klíčová doporučení vztahující se k tématu evaluace vzniklá na základě Průzkumů evaluací pro evaluační praxi.

Je důležité odlišovat mezi cíli evaluace a procesem, cíli procesu, který má být evaluován. Je důležité definovat indikátory, pokud byly odsouhlaseny cíle, ale zároveň bychom si měli být vědomi okolních faktorů, které evaluaci ovlivňují. Evaluátoři by si měli být vědomi obtížnosti definování hodnotových kritérií a měli by být otevření rozhodnutí týkající se těchto kritérií. Kritéria a indikátory by měly záviset na předmětu, kontextu a možnostech hodnoceného.
Doporučuje se brát v úvahu, že každá evaluace sleduje jeden a více cílů a proto, je potřeba vybrat vhodné metody. Například participatorní metody pro participatorní učení.
Je vhodné představit metody sebeevaluace v eval. procesu za účelem iniciace participatorního učení.
Neměřit změnu povědomí nebo postojů, ale definovat cíle okolo nich a udělat je akceschopnými ve smyslu ohodnocení změny znalostí a dovedností.
Porozumět, že evaluace je také o tom, co nebylo ukázáno a řečeno a umět rozvíjet nástroje k tomuto hodnocení.
Být připraven pro organizační a institucionální změny jako výsledek evaluace (změny úkolů, struktur, kultury). Evaluace požaduje připravenost na změny.
Po jednom roce ohodnotit, zda nastaly základní změny a byly vyvozeny důsledky.
Rozpoznat důležitost toho, kdo evaluuje. On/ona může dosáhnout vlivu, měla/a by porozumět kontextu, mít pedagogické a metodologické kompetence a udržovat profesionální odstup, měl/a být schopna pracovat v komplementárním týmu, mezinárodním prostředí. Nemusí být ze zemí „Jihu“.
Přesně vymezit kompetence evaluátora a vnímat ho jako „kritického přítele“
Uvědomit si, že i externí evaluace jsou vlastnictvím evaluovaných. Je důležité se vyvarovat externích kontrol výsledků. Evaluovaný by měl být účasten celého procesu definování předmětu, popisu hodnotových kritérií, indikátorů a formulování důsledků.
Akceptovat cíl evaluace jako snahu o zlepšení práce evaluovaného. Mělo být dojít k vytvoření prostoru pro zvědavost, účast a rozhodování.
Uznat, že evaluace stojí náklady (peníze, čas). Je to část pracovní doby evaluovaného.
Uvědomit si, jaké jsou standardní platy v neziskovém sektoru. Nevládni neziskové organizace mají často nízké sazby, a proto očekávají evaluace také v těchto sazbách. Tyto organizace budou žádat o prostředky na evaluace ve stejné výši jako na svou práci.
Využít existující zprávy a analyzovat je.
Vytvořit databanku nástrojů a publikací, jak evaluovat a tím iniciovat výměnu materiálů.
Trénovat školitele: definovat kvalifikaci a rozvíjet certifikaci k vytvoření kultury uznání kompetentnosti; organizovat semináře pro podporu evaluátorů; iniciovat návštěvy a výměny členů týmu.
Pustit se do evaluace mezinárodních projektů (spolupráce evaluátorů z více zemí) a publikovat více zpráv v anglickém jazyce; větší dostupnost v rámci Evropy.

Tabulka 3: Doporučení k evaluacím v oblasti globální výchovy (O'Loughlin, Wegimont, 2008)

Jednotlivá doporučení definovaná v tabulce jsou souhrnem mnoha diskusí, které se k tomuto tématu odehrály. Jednotlivé body prezentují konsensus na základě dostupné praxe a zkušeností a hlavní doporučení týkající se různého druhu evaluací. Některé se zaměřují na problematiku externí evaluace, která může být organizací vnímána negativně, některé další mohou být návodem členům organizací, jak k evaluaci přistupovat a hlavně, která důležitá fakta je třeba si uvědomit.

Domnívám se, že význam předešlého seznamu tkví hlavně v uvědomění si faktu, že evaluace by měla být součástí běžné praxe, a tudíž je na ni potřeba alokovat i finanční prostředky. Další důležitý přínos vidím v poznámce o vzájemném sdílení dobré praxe napříč organizacemi a státy. Pokud to nejsou organizace, kdo si evaluaci vyžádá, ale je to například donor nebo nějaká jiná externí instituce, pak je důležité brát v potaz aktivní zapojení evaluovaného do celého procesu.

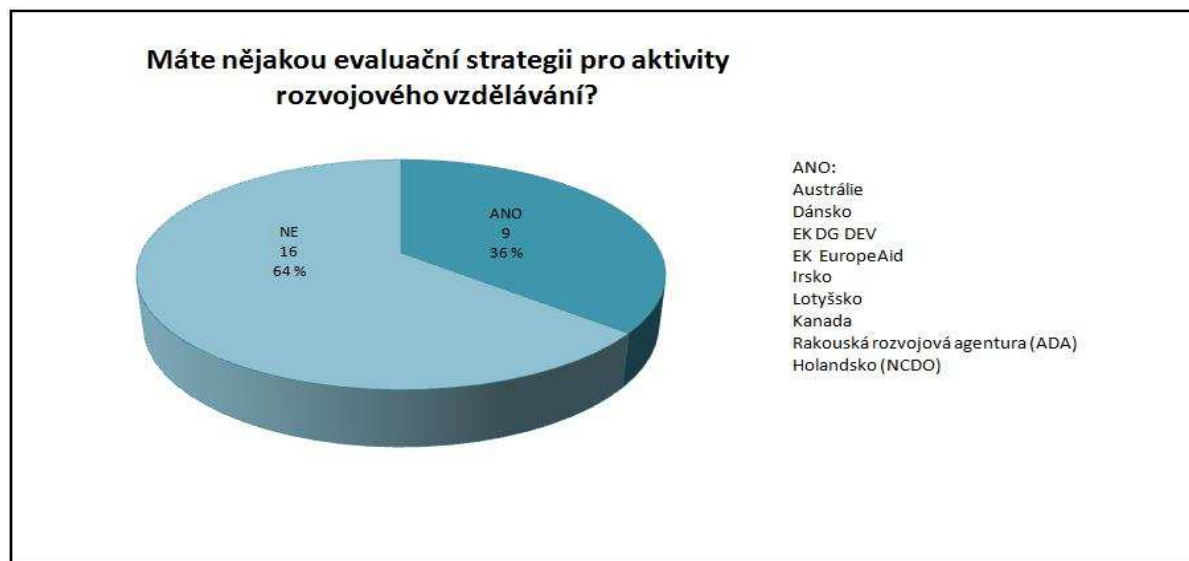
Jak již zmínil D. Bourn (2002), „potřebujeme jasné a transparentní koncepty, principy a znaky týkající se našich programů globální výchovy. My musíme vymyslet způsoby ujištění se, že programy, které děláme, reflektují cíle, které jsme si vytyčili.“ Proto definuje několik částí, které dělají z programů globální výchovy programy dobré a kvalitní.

- Zkoumání globálních témat ve stylu, který vytváří propojenosti, a tak může nejlépe začít z lokálních potřeb a perspektiv.
- Ujištění se, že je zahrnuta a reflektována široká škála perspektiv a úhlů pohledu.
- Ujištění se, že používané metody jsou poutavé a participatorní.
- Ujištění se, že existuje pevný hodnotový základ a že jádrem jsou hodnoty jako spravedlnost, rovnost a sociální solidarita, které se obzvláště dotýkají postojů, které mají sklony k rasismu a předsudků.
- Ujištění se, že existuje porozumění vzájemným globálním propojenostem.
- Být aktivní občané, rozumějící lidským právům a příčinám nerovnosti a nespravedlnosti.
- Umožnit lidem přemýšlet o nich samotných a jejich smyslu ve vztahu k místní, národní a globální úrovni (*citováno dle O`Loughlin, Wegimont, 2003*).

V současné době ale Bourn spíše upozorňuje na fakt, že učení není přirozeným důsledkem zvyšování povědomí. Stejně tak zvyšování povědomí nemusí vést přímo k aktivní

angažovanosti. Tím poukazuje na zkoumání procesu učení jako takového a snaží se, aby si toto aktéři projektů globální výchovy uvědomili především při formulaci cílů projektů a tvorbě učebních materiálů. Navrhuje posun od evaluace vnímané jako měření efektivity k hodnocení učícího procesu v širším kontextu a role aktérů v něm. (Bourn, 2009).

Ve zprávě, která byla vytvořena Robertem Zimmermanem pro OECD v roce 2008, je znázorněn následující graf ukazující, které státy OECD mají vytvořené evaluační strategie pro aktivity rozvojového vzdělávání.



Graf 3: Evaluační strategie pro rozvojové vzdělávání (Zimmerman, 2008)

Zároveň Evropská komise vytváří¹⁵ zprávu hodnotící poslední dekádu (1997–2007) financování rozvojového vzdělávání. V současné době se vyhlašovaná výzva jmenuje „Rozvojové vzdělávání a zvyšování povědomí“, což nahrazuje dřívější název „Veřejná osvěta“. Změna názvu vyjadřuje změnu smýšlení. Nový název je více relevantní k definovanému cíli změnit postoje a chování lidí za účelem mobilizování obyvatel k podpoře evropských politik v oblasti rozvojové spolupráce. Nicméně k vyjasnění obsahu pojmů zvyšování povědomí a veřejné povědomí by mělo dojít na úrovni Evropské komise. Cílem této zprávy je poskytnout informace pro příští identifikaci a formulaci programů ze strany Evropské komise. Smyslem je ověřit, do jaké míry byly cíle zvýšení povědomí o rozvojových tématech v rámci podporovaných projektů naplňovány. Specifickým úkolem této evaluace je napomoci k definování strategie Evropské komise o Rozvojovém vzdělávání, zvyšování povědomí a všeobecné zlepšení dopadů projektů rozvojového vzdělávání. Zpráva uvádí, že co

¹⁵ V době psaní této práce nebyla zpráva ještě kompletní, probíhalo připomínkové řízení jednotlivých zúčastněných.

se dopadů aktivit, kampaní týče, data jsou téměř nedostupná a výsledky tedy neznámé. Průzkum na evropské úrovni s názvem Barometer sice eviduje změnu povědomí obyvatel, ale svou kvantitativní povahou není optimálním způsobem, jak hodnotit dopady rozvojově vzdělávacích aktivit. Na druhou stranu zpráva poukazuje na fakt, že dosud neexistují indikátory, které by napomohly k získání výsledků. K vytvoření této zprávy bylo hodnoceno 690 projektů. Žádný z projektů neměl přímo za cíl začlenění rozvojového vzdělávání do formálního vzdělávání. Výsledkem nízkého prosazování je tedy rozvojové vzdělávání v Evropě součástí především neformálního vzdělávání. Jedním z doporučení je vytváření národních strategií rozvojového vzdělávání, které budou zahrnovat i evropskou dimenzi, součástí níž by byla spolupráce a výměna zkušeností. Lobování na evropské úrovni je označeno jako minimální a tedy bez významných výsledků co se podpory těchto aktivit týče (Seřfr, Sherlock, 2008). Výše zmíněná zpráva je velice ambiciózním a komplexním projektem. Dotýká se jak témat strukturálních, tak i obsahových a přehledně rozděluje zjištění a doporučení na tzv. úspěšná a problematická.

Jak již bylo zdůrazněno v prostředí ČR je zatím GRV úzce spjato s podporou MZV a programem rozvojové spolupráce. Protože MZV je poskytovatelem finančních prostředků, nechává si také zpracovávat evaluace projektů. Především se jedná o evaluace projektů rozvojové spolupráce. Doposud proběhla pouze jedna široce pojatá evaluace projektu GRV a to projektu s názvem „Rozvojová výchova pro žáky základních a středních škol“, který byl podpořen částkou 7 576 293 Kč v letech 2003–2006. Projekt byl hodnocen¹⁶ podle kritérií stanovených v manuálu projektového cyklu zahraniční rozvojové spolupráce České republiky.

Tato kritéria jsou:

- relevance (zaměření na priority České republiky v oblasti rozvojového vzdělávání a adekvátnost projektu ve vztahu k řešení těchto priorit);
- efektivnost (míra naplnění cíle projektu);
- efektivita (využití finančních prostředků pro realizaci projektových aktivit a plánovaných výstupů, plnění časového harmonogramu);
- dopad (pozitivní přínosy projektu pro cílové skupiny);
- udržitelnost (pokračování projektu a přínos po ukončení projektu).

K posouzení byla využita i jiná specifická kritéria jako jsou například evaluační kritéria definovaná v nových kurikulárních dokumentech atd. (Rauchová, Holasová, 2006).

¹⁶ Hodnotitelkami programu byly pracovnice Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy a Výzkumného ústavu pedagogického.

9. Formulace konkrétního projektu

Tato kapitola slouží k aplikaci výše zmíněných poznatků. Je zde navržen projekt vhodný pro studenty středních škol realizovatelný v prostředí České republiky. Projekt je strukturován podle požadované struktury Ministerstva zahraničních věcí České republiky. Myšlenka tohoto projektu není úplně nová. Opírá se o zkušenost s projektem Letní škola rozvojové pomoci a spolupráce, který probíhal pod záštitou Univerzity Palackého Olomouc a jehož jsem se měla možnost jako lektorka zúčastnit. K předešlému projektu ale nebyly nikdy vytvořeny následující analýzy, které pomůžou k rozvoji tohoto projektu. Zároveň zkušenosti a existující evidence budou sloužit jako počáteční data. Následující SWOT analýza slouží jako základní reflexe předchozí zkušenosti s podobným projektem. Uvědomění si jejich jednotlivých aspektů je nezbytné pro vytvoření kvalitnějšího projektu. V potaz musí být brány potencionální ohrožení. Možnost zlepšení se dá předpokládat u práce se slabými stránkami ve smyslu jejich eliminace.

Silné stránky	Slabé stránky
Navázání na úspěšné ročníky	Nedostatečná evaluace
Kompetentní lektoři pro zajištění programu	Neznalost úrovně znalostí účastníků před letní školou
Kontakty na odborníky z oboru	Nevyrovnané zastoupení chlapců a dívek
Masivní propagace různými formami	Zaměření především na Olomoucký kraj
Partnerství ARPOK ¹⁷ a Univerzity Palackého v Olomouci	Nízká podpora účastníků po skončení kurzu v jejich ponávratových aktivitách
Nabídka besed pro střední školy zdarma	
Oslovení velkého počtu studentů během besed	
Příležitosti	Ohrožení
Oslovit besedami studenty z celé republiky	Nárůst akcí podobného typu (konkurence)
Zapojit více studentů do soutěže	Konec finanční podpory MZV
Motivovat studenty pro další aktivity	Nezájem studentů o tento typ programu
Podpora studentů i po skončení kurzu, monitoring jejich aktivit	
Dlouhodobější působení na studenty	
Jediná dlouhodobější akce tohoto typu v ČR	

Tabulka 4: SWOT analýza (Vernerová, 2009)

Podle teorie řízení projektového cyklu by každému plánování měla předcházet fáze důkladného rozboru. Ta se skládá z analýz: stakeholderů¹⁸, problémů, řešení a strategií. Ve fázi plánování se využívá tzv. logický rámec, ze kterého pramení vlastní projektový dokument s detailním popisem jednotlivých cílů, výstupů, aktivit, realizačních fází apod.

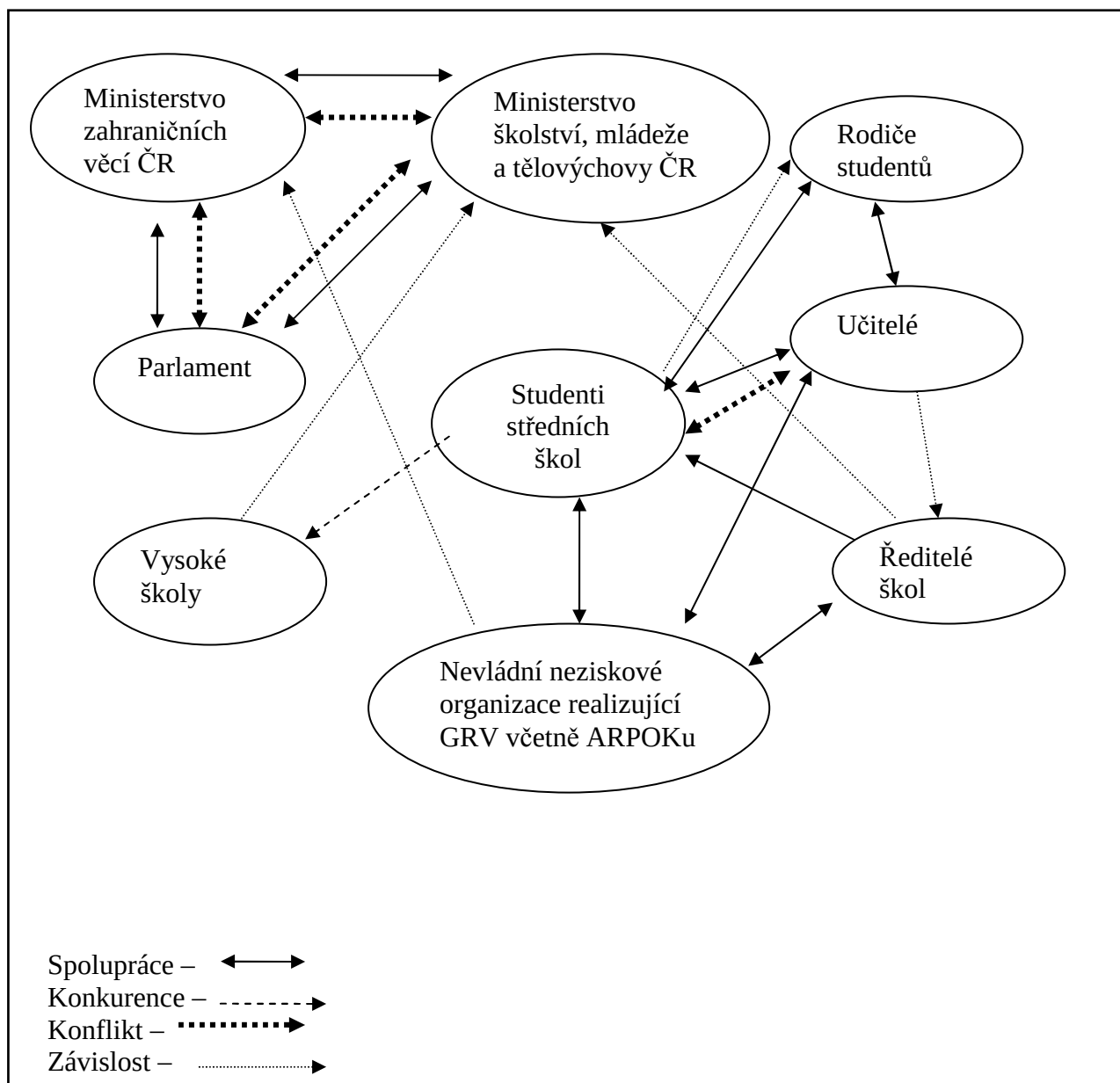
¹⁷ Agentura rozvojové a humanitární pomoci Olomouckého kraje, o.p.s. (ARPOK) Více na www.arpok.cz

¹⁸ Stakeholder je jakákoli, osoba, skupina, instituce, asociace či firma, které se může projekt dotýkat. Stakeholderi mohou být projektem ovlivněni přímo, nepřímo, záměrně, nezáměrně, pozitivně nebo negativně. Doslovný překlad slova stakeholder nevystihuje přesně jeho význam v kontextu projektového řízení, a proto je v práci používáno slovo v jeho původním znění.

9.1 Mapování stakeholderů

Výchozí situací, ze které projekt vychází, je situace v oblasti GRV v ČR. Studenti středních škol budou od září roku 2009 studovat podle ŠVP, který vytvořila jejich škola. V těchto ŠVP budou různými formami zařazena průřezová témata.

Situace se dá podle metody mapování stakeholderů znázornit takto. Mapování má sloužit k uvědomění si různých úrovní vztahů a vazeb mezi nimi.



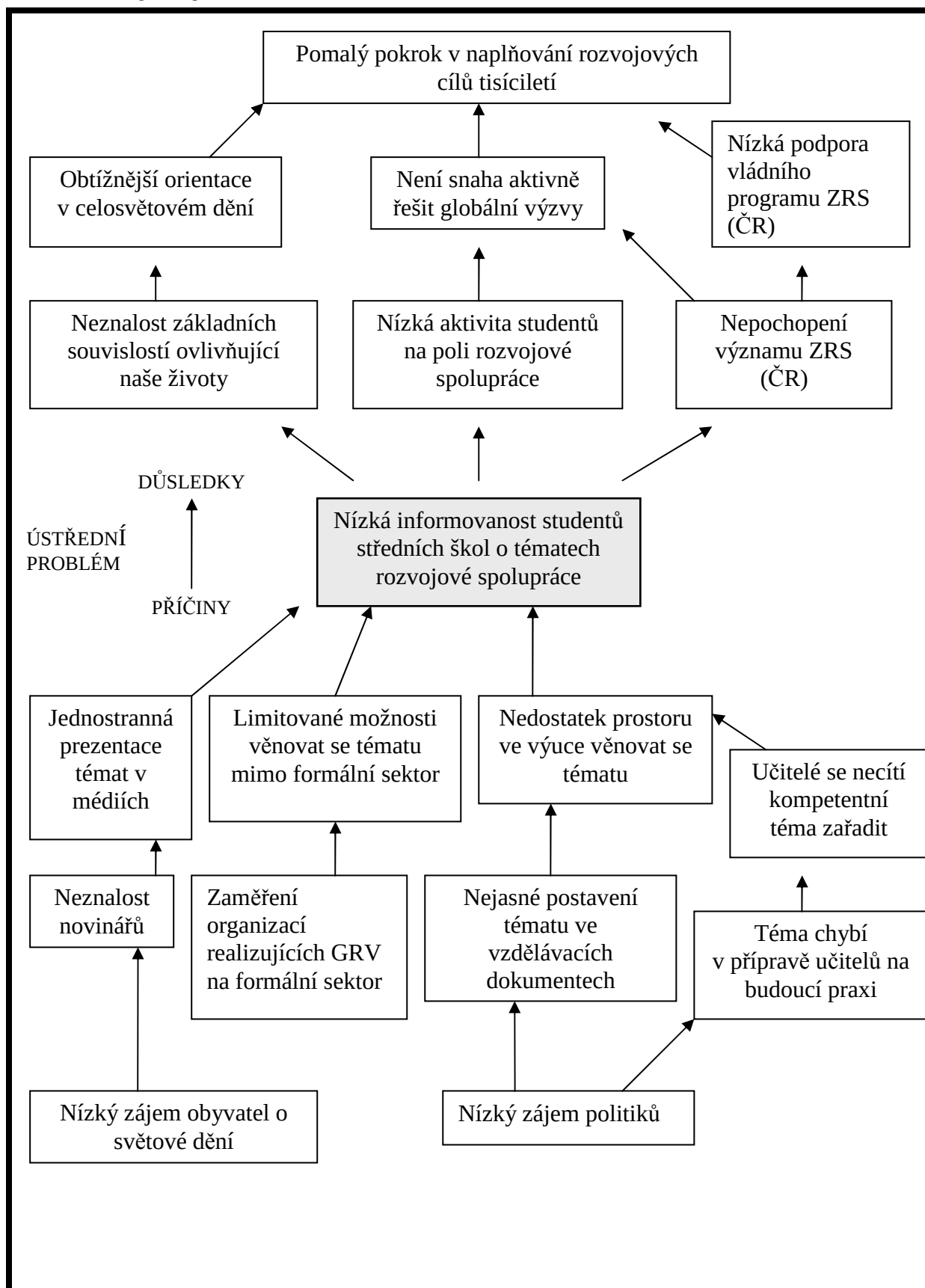
Obrázek 6: Mapování stakeholderů (Vernerová, 2009)

Pro analýzu stakeholderů bylo definováno 9 skupin. Ačkoli vazby mezi nimi mají několik úrovní a neexistuje mezi nimi jen jeden jediný vztah, byly do nákresu znázorněny vztahy dominantní. Doplnující informace jsou dále vysvětleny v textu.

Jak vyplývá z mapy, jednou skupinou stakeholderů jsou zástupci oficiálních institucí. Parlament jako zákonodárný orgán schvaluje rozpočet a zákony, kterými se musí ministerstva řídit. Probíhá zde tedy vzájemná komunikace, ale vzhledem k odlišnosti priorit mohou vznikat i konflikty. Tyto závazky jsou poté směřovány na vysoké školy a ředitele středních škol. Ředitelé mají za úkol závazky dodržovat, spolu s učiteli rozhodují o svých ŠVP. Učitelé jsou pak ti, kteří jsou nejbližší studentům, každodenně na ně působí, svou činností formují jejich vývoj. Mezi učiteli a žáky někdy funguje spolupráce, jindy jsou to konflikty. Vztah rodičů a učitelů je o vzájemné komunikaci. Rodiče mohou poskytovat zpětnou vazbu škole a naopak. Vysoké školy si svou nabídkou studijních oborů částečně konkurují a každá z nich se snaží oslovit co největší množství studentů, z tohoto důvodu je v mapě znázorněn vztah konkurenční.

Poslední skupinou související s projektem jsou nevládní neziskové organizace (NNO), které jsou profilované směrem ke GRV a mají zájem ho pomocí různých způsobů začlenit do formální výuky. Pracují tedy hlavně s řediteli škol, učiteli, studenty a snaží se své zájmy prosadit i na ministerstvech. Jsou finančně víceméně závislé na MZV, nicméně vztah k MŠMT není zdaleka zanedbatelný. Akreditování seminářů pro učitele a snaha začlenit GRV do běžné praxe škol jsou součástí interakce těchto dvou skupin. Mezi ARPOKem a ostatními NNO zabývajícími se GRV existuje konkurence, co se žádostí o finanční prostředky týče. Na druhou stranu co se týče vzájemné spolupráce, existuje společná snaha ji zlepšovat.

9.2 Analýza problému

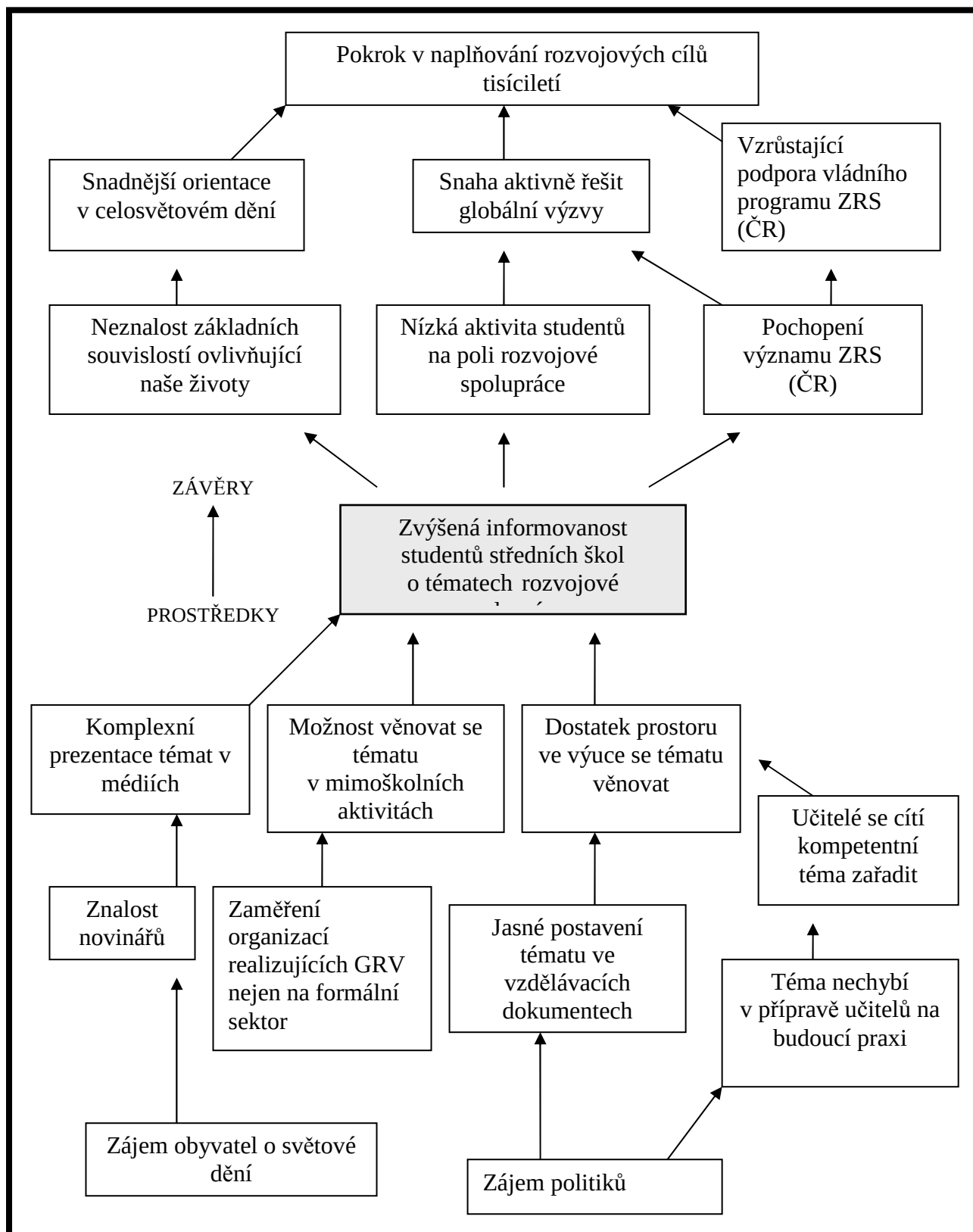


Obrázek 7: Strom problémů (Vernerová, 2009)

Z analýzy problému vyplývají vztahy znázorňující, které konkrétní vlivy jsou příčinou problému a které důsledky. Téma rozvojové spolupráce je v českém kontextu poměrně nové. Česká republika poskytuje rozvojovou spolupráci od roku 1995, školská reforma nabude u středních škol realizace na podzim roku 2009, tak předpokládá stále nízké povědomí studentů o toto téma. Za ústřední problém bylo tedy vybráno nízké povědomí studentů o tématu rozvojové spolupráce, které je samo o sobě průřezové, neboť se dotýká souvisejících témat, chudoby, světového obchodu, životního prostředí apod. Příčina souvisí s průběhem školské reformy ve formě přípravy učitelů toto téma do výuky začleňovat, a obecně s marginálním vnímáním tématu jak u novinářů, tak politiků a učitelů. Důsledkem je nízká podpora vládního programu a zájem obyvatel o tento program, který tedy opět zůstává na okraji zájmu.

9.3 Analýza řešení a strategií

Na základě uvědomění si vztahů příčin a následků je možné zaměřit se na řešení ústředního problému. K tomu bude sloužit identifikování prostředků a závěrů v analýze cílů.



Obrázek 8: Analýza řešení – strom cílů (Vernerová, 2009)

Z předchozího obrázku vyplývá, že dosažení zvýšení informovanosti středoškolských studentů může být učiněno třemi způsoby:

- širším zprostředkováním tématu médií;
- rozvinutím nabídky mimoškolních aktivit pro motivované studenty;
- nalezením prostoru ve výuce k zařazení tématu.

Pro výběr nejvhodnější strategie se používá analýza strategií. Jednotlivé možné strategie se pomocí tabulky a vymyšlených vhodných indikátorů vzájemně porovnají. Pro následující tabulky byla použita hodnotící škála 1–4, kde číslo 4 vyjadřuje nejvyšší možnou relevanci vzájemně porovnávaných hodnot.

Možné strategie Indikátory	Práce s médii	Nabídka volnočasové aktivity	Nabídka programu v rámci formálního vzdělávání
Kompetence realizátora	1	4	4
Znalost cílové skupiny	1	4	4
Relevance vůči možnosti získání finančních prostředků	3	3	3
Atraktivita pro cílovou skupinu	2	4	3
Udržitelnost	2	4	3
Celkové skóre	9	19	17

Tabulka 5 : Analýza možných strategií (Vernerová, 2009)

Z analýzy vyplývá, že jako nejvhodnější se jeví strategie zaměřené na zprostředkování aktivit v rámci volného času studentů. Ačkoli média jsou vhodným multiplikátorem a jejich působení by mohlo mít široký dopad, vzhledem k typu organizace, která chce projekt organizovat, se tato strategie jeví jako nejméně relevantní. Navrhovaný projekt bude tedy působit v oblasti neformálního vzdělávání, ale některými aktivitami se bude přímo dotýkat i vlastní výuky ve školách. Realizace této aktivity napomůže souvislosti s průřezovým tématem Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech.

9.4 Matice logického rámce

Vytváření matice logického rámce již patří do fáze plánovací. Logický rámec názorně znázorňuje jednotlivé logické vazby v projektu. Řídí se logikou horizontální i vertikální. Teprve po důkladném sestavení logického rámce je možno přejít k vytvoření projektového dokumentu, kde bude celý projekt popsán podle doporučené struktury. V této části by již měla být zohledňována evaluace formativní. Při plánování aktivit by se tedy již mělo přemýšlet o způsobech, co a jak se bude hodnotit. V logickém rámci se objeví objektivně ověřitelné ukazatele a zdroje jejich ověření. Pro potřeby projektu a jeho prezentaci donorům je potřeba prokázat, že plánované aktivity opravdu proběhly. K tomuto účelu budou navrženy především kvantitativní indikátory, jako jsou doklady o realizovaných besedách apod. V další části budou navrženy jednotlivé kroky, které mohou přispět k evaluaci projektu.

Součástí plánování je i tvorba rozpočtu. Autorka nepovažuje za důležité pro účel této práce rozpočet vytvářet. V souvislosti s touto prací by v rozpočtu byly určitě zohledněny náklady na evaluaci v podobě osobních nákladů expertů a lektorů, kteří budou projektu z důvodu formativní i sumativní evaluace věnovat svůj čas.

	Popis projektu (intervenční logika)	Objektivně ověřitelné ukazatele (indikátory)	Zdroje ověření ukazatelů	Předpoklady a rizika (klíčové externí faktory ovlivňující průběh a úspěšnost projektu)
Záměr	Posilování zainteresovanosti studentů středních škol v programu rozvojové spolupráce	Četnost zapojení do projektů ZRS ČR (Česko proti chudobě, Adopce na dálku)	Výzkum veřejného mínění o ZRS ČR a rozvojové pomoci obecně	
Cíle	1. Zvýšení informovanosti cílové skupiny o české a mezinárodní rozvojové spolupráci 2. Podpoření aktivního zapojení studentů SŠ do konkrétních projektů	1. 80 % účastníků besed a LŠ je více informováno o ZRS 2. 50 % absolventů LŠ pro studenty SŠ je zapojeno do realizace konkrétních projektů	1. Evaluační dotazník 2. Zprávy o realizovaných akcích	Podpora programu ZRS ČR českou vládou Česká média zprostředkovávají tematiku ZRS
Výstupy	1.1 Besedy o rozvojové spolupráci na SŠ realizovány 1.2 Letní škola pro studenty SŠ uspořádána 2.1 Návrhové aktivity absolventů LŠ pro studenty SŠ realizovány	1.1 30 realizovaných besed na SŠ 1.2. Účast studentů na LŠ pro studenty SŠ 2.1 Dvě víkendové setkání, počet konzultací	1.1. Potvrzení školy o uspořádání besedy 1.2 Prezenční listina 2.1 Zprávy o akcích, cestovní příkazy	Absolventi LŠ pro studenty SŠ mají zájem prohlubovat své znalosti a dovednosti v oblasti rozvojové spolupráce
Aktivity	1.1.1 Propagace a realizace besed a LŠ na SŠ 1.2.1 Vytváření osnovy programu, výběr účastníků LŠ 1.2.2 Realizace LŠ 2.1.1 Konzultace realizování ponávratových aktivit absolventů LŠ 2.1.2 Realizace víkendových setkání pro absolventy	Prostředky	Rozpočet	SŠ mají zájem o uspořádání besed pro jejich studenty Studenti SŠ jsou motivováni se LŠ účastnit Vedení SŠ umožní studentům se LŠ v rámci výuky účastnit Studenti SŠ mají zájem realizovat ponávratové aktivity
Seznam použitých zkratk: LŠ – letní škola SŠ – střední školy ZRS – zahraniční rozvojová spolupráce				Nízká informovanost cílové skupiny o ZRS a zájem cílové skupiny o problematiku ZRS

Tabulka 6: Matice logického rámce (Vernerová, 2009)

9.5 Projektový dokument

Název projektu: Letní škola rozvojové spolupráce pro studenty středních škol

9.5.1 Popis výchozího stavu

Myšlenka uspořádání LŠ reaguje na fakt, že studenti středních škol, kteří se budou brzy rozhodovat o svém budoucím povolání, mají většinou malou možnost se v rámci běžné výuky o tématu rozvojové spolupráce a s ním souvisejících dozvědět. Současně realizovaná školská reforma sice v průřezových tématech Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a dalších poskytuje možnost se tématem zabývat, realita je ale mnohdy jiná. Studentů s motivací a potenciálem věnovat svůj čas smysluplným věcem je mnoho, ale chybí příležitosti a nabídky v oblasti rozvojového vzdělávání, které by tuto rostoucí poptávku uspokojily. Organizace, které se v ČR tomuto tématu věnují, se často zaměřují na formální výuku.

Tedy i přes omezenou možnost se o tématu dovědět, existuje spousta studentů, kteří se s tématem v nějaké formě setkali. Někteří z nich by se rádi dověděli více, ale co se možností týče, jsou pro tuto cílovou skupinu omezení. Až při výběru vysoké školy se otevírá nabídka studovat obor mezinárodní rozvojová studia na Univerzitě Palackého (UP) v Olomouci.

Navrhovaný projekt reaguje na to, že během klasické výuky je málo prostoru věnováno tématům GRV a nabízí spojení formálního a neformálního vzdělávání. Přichází s myšlenkou intenzivního pobytového programu. Ten je zaměřen na zvýšení povědomí a prohloubení znalostí o tématech jako jsou ekonomická globalizace, životní prostředí a rozvoj, česká rozvojová spolupráce s cílem nabídnout možnosti aktivního zapojení studentů a jejich další podpory. Zároveň nabízí dostupné besedy pro školy na území celé České republiky organizované lidmi s teoretickou i praktickou zkušeností z oblasti rozvojových studií.

Týdenní pobytová škola rozvojové spolupráce na konci června je určena pro 25 studentů středních škol z celé České republiky, kteří jsou výherci soutěže zaměřené na rozvojovou tematiku. Účast na této soutěži je důkazem jejich motivace. Samotná letní škola slouží jako možnost dozvědět se více a prohloubit jejich znalosti a dovednosti, které pak mohou použít v budoucnu. Pro realizaci letní školy bude využito zkušeností lektorů ARPOKu v práci s touto cílovou skupinou a odborného zázemí katedry Rozvojových studií UP Olomouc.

9.5.2 Cílová skupina, realizátor projektu

Cílovou skupinou projektu jsou studenti středních škol z celé České republiky.

U cílové skupiny zahrnuté do projektu se očekává sdílení jejich zkušeností a informací z LŠ v rámci jejich dalších aktivit (ve školách, zájmových skupinách, rodinách, dobrovolnických a pracovních aktivitách apod.), čímž se zvýší dopad na další osoby, především:

- pedagogové středních škol: prostřednictvím realizovaných besed budou také seznámeni s tematikou rozvojové spolupráce;
- rodiče účastníků LŠ pro studenty SŠ: vzhledem k účasti svých dětí na besedách a LŠ budou nepřímo informováni o tématice rozvojové spolupráce.

Realizátorem předkládaného projektu je ARPOK, který byl založen Olomouckým krajem a UP Olomouc v září 2004. Hlavním posláním je organizování rozvojové spolupráce a humanitární pomoci v zahraničí i v České republice. V současné době se nejvíce zaměřuje na realizaci výukových programů pro žáky, studenty a semináře pro pedagogy v oblasti GRV.

ARPOK má čtyřletou zkušenost s realizováním aktivit GRV pro středoškolské studenty. Spolupráce s partnerem projektu Katedrou rozvojových studií UP Olomouc probíhá na vynikající úrovni vzájemným sdílením a předáváním informací. Kombinace odborného zázemí UP a praktických zkušeností lektorů ARPOK tak zajistí kvalitu programu.

9.5.3 Popis projektu

Záměr projektu

Posilování zainteresovanosti studentů středních a vysokých škol v programu rozvojové spolupráce

Zájem o podobný projekt letní školy v posledních třech letech narůstal. Účastníci LŠ se seznámí nejen s novými informacemi, ale v rámci setkávání s lidmi s podobným zájmem o tuto problematiku bude podpořena i jejich motivace nabyté znalosti využít při realizaci vlastních aktivit.

Indikátor: četnost zapojení do projektů ZRS ČR (Česko proti chudobě, Adopce na dálku).

Stručně definované cíle a výstupy projektu

Cíl 1:

Zvýšení informovanosti cílových skupin o české a mezinárodní rozvojové spolupráci

Mladí lidé se stále více zajímají o okolní svět. Způsobů, jakým se o dění ve světě mohou informovat, je mnoho. LŠ si dává za cíl seznámit tyto mladé a motivované lidi s českou i mezinárodní rozvojovou spoluprací, a to zajímavou intenzivní formou za pomoci odborníků a kvalitního programu.

Indikátor: 80 % účastníků besed a LŠ je více informováno o ZRS.

Výstupy potřebné k dosažení cíle 1

1.1 Besedy o rozvojové spolupráci na SŠ realizovány

Na základě čtyřleté zkušenosti ARPOKu s lektorováním výukových programů GRV budou realizovány besedy s cílem seznámit studenty s podstatou rozvojové spolupráce. Samotní lektori mají vlastní zkušenost s participací na rozvojových projektech v zahraničí, kterou během besedy zprostředkují studentům.

Indikátor: 30 realizovaných besed na SŠ.

1.2 Letní škola pro studenty SŠ uspořádána

V průběhu letní školy budou studenti netradiční formou seznámeni s tématy rozvojové spolupráce. Součástí programu bude prostor pro diskuzi o aktivním využití a uplatnění nabytých znalostí v budoucnosti.

Indikátor: účast studentů na LŠ pro studenty SŠ.

Cíl 2:

Podpoření aktivního zapojení studentů SŠ do konkrétních projektů

Část studentů středních škol by se ráda zapojila do aktivit v oblasti rozvojové spolupráce a smysluplně tak využila svůj volný čas. Předkládaný projekt bude s tímto faktem pracovat, studentům budou nabídnuty konkrétní možnosti aktivního zapojení.

Indikátor: 50 % absolventů LŠ pro studenty SŠ je zapojeno do realizace konkrétních projektů.

Výstupy potřebné k dosažení cíle 2

2.1 Návazné aktivity absolventů LŠ pro studenty SŠ realizovány

Po ukončení LŠ bude absolventům nabídnuta účast na dalších setkáních s cílem prohloubit znalosti a dovednosti absolventů LŠ nutné pro další aktivní zapojení do rozvojové spolupráce.

Indikátor: dvě víkendová setkání, počet konzultací.

Navrhovaný postup realizace projektu (přehled aktivit)

Výstup 1.1 Besedy o rozvojové spolupráci na SŠ realizovány

Aktivita 1.1.1 Propagace besed a LŠ na SŠ

Bude vytvořen informační leták s nabídkou besed a plakát propagující možnost účastnit se LŠ. Součástí propagace bude vyhlášení soutěže, jejíž úspěšní výherci přijedou na LŠ. Distribuce materiálů proběhne poštou vybraným středním školám, osobním kontaktem, elektronickou poštou a inzerováním na webových portálech v rámci celé České republiky.

Aktivita 1.1.2 Realizace 30 besed na SŠ v regionech

V rozmezí února až dubna 2009 proběhne 30 besed po 45 minutách ve 14 krajích ČR. Součástí besed bude propagace LŠ pro studenty SŠ. Besedy budou realizovány zkušenými lektory ARPOKu, kteří budou vybráni na základě zájmu škol o jednotlivé rozvojové regiony.

Výstup 1.2 Letní škola pro studenty SŠ uspořádána

Aktivita 1.2.1 Vytváření osnovy programu, výběr účastníků LŠ pro studenty SŠ

Vytváření programu bude podřízeno zvoleným průřezovým tématům rozvojové spolupráce, která byla identifikována na základě zájmu absolventů předchozích ročníků. Nezbytnou součástí programu bude představení aktérů a mechanismů mezinárodní i české zahraniční rozvojové spolupráce. Na jednotlivá témata budou pozváni relevantní experti z daných oblastí.

V měsíci květnu proběhne vyhodnocení soutěže o účast na LŠ, výherci budou informováni poštou i telefonicky. Nevybraným uchazečům bude zaslán informační materiál prohlubující jejich současnou motivaci blíže se věnovat tématům rozvojové spolupráce.

Aktivita 1.2.2 Realizace LŠ pro studenty SŠ

Samotná LŠ má podobu pětidenního bytového kurzu a je určena 25 vybraným studentům z celé ČR. LŠ bude přizpůsobena zájmům a potřebám středoškolských studentů, kteří se chtějí

dozvědět něco nového o rozvojové spolupráci. Velký důraz bude kladen na interaktivní formu programu. Účastníci se setkají s předními českými odborníky v oblasti rozvojové spolupráce a s dalšími zajímavými hosty.

Účastníci LŠ budou požádáni o zaplacení administračního poplatku 300,- Kč, který bude sloužit jako potvrzení jejich zájmu o účast. V rámci projektu z něj budou nakoupeny publikace pro absolventy LŠ.

Realizace LŠ je plánována na konec školního roku 2008/09.

Výstup 2.1 Návazné aktivity absolventů LŠ pro studenty SŠ realizovány

Aktivita 2.1.1 Konzultace realizování ponávratových aktivit absolventů LŠ pro studenty SŠ

Organizátoři budou k dispozici aktivním absolventům LŠ při realizování jejich ponávratových aktivit (např. uspořádání výstavy, sepsání zpravodaje o LŠ nebo realizace besedy,...). Podpora bude mít formu konzultací, organizačního zaštitění, pomoci s propagací, zajištění drobného materiálu nutného pro realizaci jejich projektů.

Aktivita 2.1.2 Realizace víkendových setkání pro absolventy LŠ pro studenty SŠ

Během podzimu 2009 proběhnou dvě víkendová setkání s cílem rozšíření znalostí a dovedností absolventů LŠ. V rámci druhého víkendového setkání bude kladen důraz na sdílení zkušeností aktivních absolventů LŠ. Obě setkání budou určena zájemcům o další vzdělávání v této oblasti.

Popis realizačních etap

1. realizační etapa (leden – duben 2009)

Na začátku roku proběhne propagace LŠ a besed pro SŠ. Sepsání základních informací pro webovou stránku. Od února budou realizovány besedy na území celé ČR. Během této etapy bude zrealizováno 30 besed na SŠ.

2. realizační etapa (březen – duben 2009)

Návrh osnovy programů LŠ, kontaktování lektorů. Zajištění objektu pro realizaci LŠ. Uchazeči o účast na LŠ pro studenty SŠ budou zasílat své soutěžní práce, na základě kterých proběhne výběr účastníků. Následuje komunikace s vybranými účastníky a příprava programu.

3. realizační etapa (červen – září 2009)

Na konci června se uskuteční LŠ pro studenty SŠ, od července začne příprava ponávratových aktivit absolventů LŠ.

4. realizační etapa (září – prosinec 2009)

V průběhu podzimu budou realizovány dvě víkendová setkání pro absolventy LŠ a zároveň budou absolventi pokračovat v přípravě a realizaci ponávratových aktivit za podpory organizátorů LŠ.

Předpoklady realizace projektu

Nízká informovanost cílových skupin o ZRS

Zájem cílových skupin o problematiku ZRS

Podpora programu ZRS ČR českou vládou

Česká média zprostředkovávají tematiku ZRS

Efektivní spolupráce s partnerem projektu (ARPOK)

Zhodnocení rizik

Nízký zájem cílových skupin o účast na LŠ

Opatření:

- jasně formulovaný záměr LŠ;
- včasná a poutavá propagace možnosti účastnit se LŠ.

Vedení SŠ nemá zájem realizovat besedy o ZRS na svých školách

Opatření:

- dostatečná a včasná propagace;
- pestrá nabídka témat;
- využití osobních kontaktů (na základě předchozích ročníků LŠ);
- poukázání na využití programu v rámci průřezových témat v nových školských osnovách.

Ředitelé SŠ neuvolní své studenty z výuky v době realizace LŠ pro studenty SŠ

Opatření:

- informování vedení škol o úspěšném vybrání daného studenta na LŠ;
- seznámení rodičů účastníků s potřebou uvolnění jejich dítěte z výuky.

Nedostatek odborníků na vytyčená témata LŠ pro studenty SŠ

Opatření:

- včasné identifikování témat LŠ a následné oslovení potenciálních lektorů.

LŠ pro studenty SŠ nemotivuje absolventy k dalšímu zapojení do konkrétních projektů po skončení LŠ

Opatření:

- v rámci LŠ je vytvořen prostor iniciovat vlastní ponávratové aktivity a poskytnuta podpora k jejich realizaci.

Personální zajištění

Na projektu bude po celou dobu jeho realizace pracovat jeden koordinátor. Ten zajistí lektory na jednotlivé besedy. Na samotnou letní školu budou přizváni další dva lektori. Celkem budou na kurzu tedy tři dospělí a střídavě budou přijíždět a odjíždět domluvení hosté.

Koordinátor bude po skončení kurzu nadále ve spojení s absolventy a bude plánovat dvě podzimní setkání. Na tato setkání budou opět přizváni hosté.

10. Nastavení ověřování přínosů tohoto projektu

Odpověď na otázku, jak evaluovat globální rozvojové vzdělávání, je složitá. Plánovaná evaluace bude evaluací vnitřní, kterou bude řídit koordinátor projektu. Z tohoto důvodu by se při vytváření rozpočtu mělo s tímto počítat. Během plánování budou brány v úvahy kritické body vyplývající z celoplošné evaluace ve Velké Británii zmíněné výše.

Ověřování přínosu je v rámci terminologie evaluace chápáno jako jedna z částí. Podle Ruxtonova modelu, který jasně schematicky znázorňuje průběh projektu, jde o část evaluace dopadů, které předchází celá řada úkolů. Hodnocení dopadů je systematická analýza trvajících či významných změn – pozitivních nebo negativních, záměrných či nezáměrných – v lidských životech danou aktivitou nebo sérií aktivit (*Roche, 1999*). Z této definice vyplývá, že se nejedná o lineární proces, ale důležité je také uvědomit si, že na tom, jak daný program působil na cílovou skupinu, sehrávají roli i další faktory.

Tato kapitola by měla sloužit jako seznam nejrůznějších nástrojů, které pomohou projekt letní školy zkvalitnit tak, aby ke konci projektu, kdy bude plánován projekt na další rok, bylo zřejmé, kde byly mezery. Cílem je tedy zahrnout do realizace projektu co nejvíce možných nástrojů, které pomohou analyzovat stávající situaci a poskytnout informace pro další projekt. Smyslem by tedy mělo být pomocí těchto nástrojů zjistit, jaký vliv měl projekt na cílovou skupinu. Zdali se očekávané záměry naplnily a pokud ne, tak proč. Výstupem by pak měla být hodnotící zpráva, ze které se bude vycházet při formulaci dalšího projektu. Na základě předešlých rad a doporučení bude jako předmět evaluace vybrána základní část projektu a tedy samotná pobytová letní škola se zaměřením na otázky co účastníkům letní škola přinesla z pohledu znalostí a motivace pro další angažovanost.

Projekt sám o sobě sestává z několika fází, které jsou popsány v projektu a podle kterých je zřejmé, jak bude projekt realizován. Následující rozdělení je důležité pro účely hodnocení.

První fáze bude probíhat od ledna do konce dubna. Podle aktivit zahrnujících tuto fázi se jedná o to zorganizovat 30 besed na území ČR a oslovit co nejvíce možných studentů, kteří se zapojí do soutěže.

Druhá fáze se týká samotného týdenního pobytu na letní škole. Zahrnuje kromě přípravy programu také komunikaci s účastníky a hosty. Vzhledem k tomu, že v této fázi budeme pracovat s účastníky delší dobu, jeví se jako ideální příležitost pro plánování hodnotících aktivit a získání důležitých údajů.

Ve třetí fázi pracuje koordinátor s absolventy projektu a pomáhá jim rozvíjet jejich nápady v oblasti aktivní účasti. Součástí této fáze je komunikace s absolventy a organizace společných setkání s programem odpovídajícím potřebám účastníků.

Co se týče předmětu hodnocení této kapitoly, bude to právě druhá fáze a třetí fáze.

10.1 Postup

Při navrhování evaluace se bude autorka držet instrukcí uvedených v příručce Jayne Weaver (1993).

Krok první je definice záměru a cíle evaluace.

Záměr: Mít podkladová data pro formulaci dalšího projektu.

Cíle: 1. Zjistit klady a zápory programu LŠ.
2. Zjistit, jaké potřeby mají účastníci ve vztahu k plánování ponávratových aktivit.

Krok druhý spočívá v definování záměru a cílů samotného projektu. Vzhledem k tomu, že záměry jsou definovány dlouhodobě a jejich dosažení přesahuje rámec projektu, bývá evaluace zaměřena na úroveň cílů.

Záměr: Posilování zainteresovanosti studentů středních škol v programu rozvojové spolupráce.

Cíle: 1. Zvýšení informovanosti cílové skupiny o české a mezinárodní rozvojové spolupráci.
2. Podpoření aktivního zapojení studentů SŠ do konkrétních projektů.

Zvýšení informovanosti předpokládá znalost vstupní úrovně znalostí studentů, která by měla být zjištěna. A zároveň definování základních okruhů a témat, se kterými chceme studenty seznamovat.

Krok třetí znamená definovat si indikátory, které souvisejí s cíli projektu. Nejedná se bezprostředně o indikátory dokazující naplnění cílů, ale o záchytné body, na základě kterých můžeme soudit. Pro jejich jednodušší identifikaci je mít jasné definované cíle a vědět, co je jimi přesně myšleno.

Indikátory k cíli 1: 80 % účastníků LŠ projeví po absolvování LŠ vyšší znalosti než pře LŠ.

Cítili účastníci během kurzu „bezpečnou atmosféru?“

Druhý indikátor vychází z předpokladu, že teprve v příjemné a bezpečné atmosféře je učící proces efektivnější.

Indikátory k cíli 2: 50 % absolventů bude zapojeno do konkrétních projektů.

Snaha účastníků zabývat se tématem dále.

Krok čtvrtý se týká sběru informací. K tomu je třeba vybrat vhodné metody. Obecně by metody měly být validní, spolehlivé, zohledňovat potřebnou účast, čas, náklady, potřebné dovednosti a analýzu. Vstupní informace od účastníků budou získány měsíc před samotnou Letní školou, pomocí motivačního dopisu, kde budou moci popsat svá očekávání a motivaci pro účast na Letní škole.

Ke zjištění, zda došlo ke zvýšení znalostí absolventů LŠ, bude sloužit dotazník před LŠ a po LŠ. Vzhledem k tomu, že komunikace s nimi začíná dostatečně dlouhou dobu před samotnou LŠ, je poměrně jednoduché přiložit k informačnímu balíčku i krátký dotazník. Po skončení kurzu se budou absolventům opět distribuovat některé materiály, a tak se jeví jako příhodné je vyměnit spolu za vyplněný dotazník. Vzhledem k tomu, že vyplňování dotazníku může samo o sobě vyvolat nezáměr o jeho vyplnění, bude zvolena metoda kvízu. Tato metoda je metodou kvantitativní a ukáže změny na úrovni znalostí. Výsledkem tedy bude nejen zjištění, co si z programu odnesli, ale také na základě vstupních dat dostupných před kurzem bude možnost obsahu programu jeho výsledkům přizpůsobit. Kvíz bude sestaven na základě témat podrobného programu. Účastníci budou požádáni, aby při vyplňování kvízu informace nevyhledávali, bude jim zdůrazněno, že jejich dosavadní znalosti budou sloužit k přípravě programu a je tedy nezbytné, aby odpovídaly realitě.

Účastníci LŠ budou studenti z celé ČR s různou úrovní motivace, znalostí a přicházející z různých prostředí. Ke zjištění toho, jak LŠ vnímají a k podpoření jejich procesu učení, je důležitá vlastní reflexe neboli zamyšlení se nad tím, co jim program přináší, jaké místo a pozici k tématům zaujímají apod. Pro tento účel se jeví jako vhodná metoda zapisování vlastního diáře. Tento prvek bude zařazen jako součást programu a bude sloužit hlavně účastníkům samotným. Na konci samotného programu bude prostor pro reflexi ve smyslu, napsání vlastního krátkého textu jako odpovědi na otázku, co mi letní škola přinesla. Účastníci budou mít prostor zamyslet se nad událostmi, které se v souvislosti s Letní školou odehrály. Pokud nebudou chtít využít možnost psaného textu, mohou tyto události znázornit pomocí náčrtu cesty, začínající informací o letní škole a pokračující až do bodu ve kterém se teď nalézají.

Vzhledem k tomu, aby bylo učení efektivní, je potřeba mít příznivé prostředí pro výuku. Každému z nás vyhovuje odlišný styl učení . Jak zjistíme, že se účastníci cítí dobře? Vhodnou

metodou se jeví každodenní pozorování účastníků a vzájemná reflexe mezi lektory o výsledcích jejich pozorování v rámci každodenní týmové reflexe po skončení programu. V rámci jednotlivých bloků programu může být k získání rychlé zpětné vazby metoda tzv. namátkové kontroly (spotcheck). Ta se skládá ze 14 dvojic slov a symbolů, které účastníci zakroužkují na začátku a poté na konci nějakého programu.

Prosím zakroužkujte jeden z obličejů, který vás momentálně nejvíce vystihuje.				
	☺	☹	☹	
Koncentrující se	1	2	3	Přemýšlející nad jinými věcmi
Bdělý	1	2	3	Ospalý
Přeji si být zde	1	2	3	Přeji si být někde jinde
Šťastný	1	2	3	Smutný
Aktivní	1	2	3	Pasivní
Vybuzený	1	2	3	Nudící se
Čas ubíhal rychle	1	2	3	Čas ubíhal pomalu
Plný energie	1	2	3	Velice málo energie
Něco jsem si z toho odnesl	1	2	3	Nic jsem toho neodnesl
Společenský	1	2	3	Osamělý
Jednoduše se koncentrující	1	2	3	Složitě se koncentrující
Spokojený	1	2	3	Podrážděný
Snadno kreativní	1	2	3	Těžké být kreativní
Na konci programu zakroužkujte jeden z obličejů podle toho, jak si myslíte, že jste z hodiny benefitovali.				
	☺	☹	☹	

Tabulka 7: Spotcheck (podle MacBeath a McGlynn, 2002)

S různou motivací studentů bude souviset i jejich různé postoje k tématům. Zatímco někteří mohou svůj zájem vyjadřovat prohlubováním svých informací v podobě zájímání se o zdroje a navštěvování akcí s podobnou tematikou, jiní budou mít potřebu být aktivní a jejich motivace přeroste v aktivní účast na již existujících projektech. Další skupina si může rozvinout projekty vlastní nebo se nemusí zajímat vůbec. Je potřeba brát v úvahu, že mezi účastníky budou různé skupiny a je potřeba respektovat tuto diverzitu, neboť všichni nemohou být stejní. Vhodnou příležitostí pro zjištění, zda jsou absolventi nějakým způsobem aktivní, se jeví navazující víkendové akce probíhající zhruba 3 měsíce po skončení LŠ. Navrhovanou metodou zjištění budou polostrukturované rozhovory v rámci malých skupin v průběhu víkendového setkání. Pomocí nich se zjistí, kdo je jak aktivní, proč ano, proč ne a jaké dojmy a otázky v nich LŠ zanechala.

Z podobného projektu v minulosti vyplývá, že 23 z 28 absolventů by se rádo zúčastnilo nějaké podobné další akce. V projektu se počítá s prostředky na pokrytí nákladů na návazná víkendová setkání, a proto se předpokládá vysoká účast studentů. Podle počtu studentů se bude odvíjet validita výsledků. K podpoření tohoto zájmu je nutné znát potřeby účastníků ve vztahu k těmto aktivitám. Toho může být docíleno postupným přímým dotazováním v průběhu samotné letní školy, kdy budou mít prostor aktivity vymýšlet a rozvíjet.

Krok pátý je analyzovat a sumarizovat informace. Všechny výsledky a poznámky z pozorování by měly být zapisovány. V rámci týmu letní školy by měla být pro tuto roli vyčleněna odpovědná osoba.

Krok šestý spočívá v použití výsledků. Výsledky budou reflektovány do dalšího projektového dokumentu a přípravy aktivit v dalším podobném projektu.

Kromě vytyčených cílů pro jednotlivé bloky programu by mělo být cílem vytvořit příjemnou tvůrčí atmosféru, ve které se budou účastníci cítit dobře a pohodlně. Jedním z kritérií kvality, které si pořadatelé vytyčí, může být vnímání pozitivní a příjemné atmosféry na letní škole.

11. Závěr

Tato diplomová práce se v několika kapitolách snažila pojmout celé komplexní téma globální výchovy se zvláštním zaměřením na jeho kvalitu a evaluaci a zároveň navrhnout praktické využití těchto poznatků pro konkrétní projekt.

První kapitola stručně nastínila, v čem je dnešní doba ve vztahu ke vzdělávání specifická. Společnost čelí novým výzvám a vzdělávací systém obecně se jim snaží více či méně flexibilně přizpůsobovat. Jednou z těchto výzev 21. století je příprava občana na život v tomto rychle se měnícím světě, kde každodenní činností ovlivňuje životy jiných a jiní náš, aniž bychom si toho byli plně vědomi.

Jedním ze způsobů, který na tyto změny reaguje, je koncept globální výchovy. Ačkoli je obtížné definovat, co explicitně vyjadřuje a existuje celá řada různých definic a příbuzných pojmů, jedno mají společné a to je připravit člověka na život v této době pomocí orientování se ve spletených tématech kolem nás, provázaností vazeb dnešního systému a najít aktivní cesty. Cesty spočívající v podpoře etických a spravedlivých aktivit a projektů.

V páté kapitole bylo záměrně uvedeno několik různých definic především z evropského prostředí, kde je tematika globálního vzdělávání pestrá a poměrně dlouho se vyvíjející. Smyslem kapitoly bylo poukázat na různorodost přístupů a demonstrovat, jak složité a těžko uchopitelné toto téma je. Já osobně se ztotožňuji s vnímáním globální výchovy jako pedagogického přístupu, který rozvíjí znalosti, dovednosti a postoje občanů. Cílem je svět, ve kterém aktivní občan vytváří pozitivní změnu a buduje vzájemné porozumění a respekt. Součástí pochopení a porozumění dějům v jeho okolí se tento člověk snaží propojovat lokální a globální témata. Základním přístupem přitom nemá být předkládání návodů a manipulace, ale podpora kritického myšlení ve smyslu najít své cesty. Součástí kapitoly je i český pojem globální rozvojové vzdělávání, který se v tomto tvaru nepoužívá nikde jinde na světě. Uvědomění si významu a cíle je důležité pro konkrétní praxi.

V šesté kapitole jsem se podrobněji zabývala vývojem vzniku globální výchovy, z jakých potřeb a co bylo hlavními impulsy vzniku. Pomocí některých modelů a vazeb je zřejmá snaha propojit toto myšlení se stávajícími myšlenkovými proudy. Z této části textu vyplývá, jakým způsobem je globální výchova spojena s vývojem oboru rozvojová studia. Tato propojenost se odráží v tematice evaluace. Zároveň je zde zřetelné, že tento koncept není ničím novým, ale vyvíjel se již během 20. let 20. století.

Obecně je vývoj důležitý pro pochopení dnešní situace, kde na evropské úrovni probíhá diskuse o budoucím směřování konceptu globální výchovy a jeho ukotvení pomocí oficiálních dokumentů. V kapitole, která byla věnována Evropské unii z pohledu aktivit a důležitých mezníků v oblasti globální výchovy, vyplývá, že ačkoli se poměrně pravidelně setkávají nejrozličnější zainteresované skupiny v rámci konferencí, cesta k vytvoření evropského strategického dokumentu bude ještě nějakou dobu trvat. Mnoho států nemá vytvořeny dokumenty na národní úrovni a navíc státy prochází různými reformami školské soustavy. Nicméně i tak existují na evropské úrovni organizace s cílem vytvoření prostoru pro sdílení zkušeností a otevírání těchto debat.

Nejen definice a vývoj pomohou osvětlit význam pojmu. Za velice důležité pokládám vztažení konceptu k různým filozofickým a pedagogickým východiskům. I když se jedná o známé přístupy, možná si neuvědomujeme, že jsou aplikovatelné i pro toto téma. Uvedený přehled přístupů různých světových myslitelů dokazuje, že téma globální výchovy je reflektováno v některých teoriích, i když je stále považováno za teoreticky neprozkoumané. Různé přístupy tedy mohou pomoci pedagogům a lektorům jako návody ve směru přípravy konkrétních aktivit a vyučovacích hodin.

Situace v České republice je charakteristická vlastním pojmem a velkou aktivitou neziskového sektoru doručujícího programy do škol a přípravě materiálů pro učitele. Spolupráce probíhá pomocí platformy FoRS a velice dobrá spolupráce existuje i s Českou rozvojovou agenturou napojenou na MZV ČR. Připravované aktivity a celá praxe globální výchovy souvisí s probíhající školskou reformou. Tak jako v jiných státech i zde je motivována snahou vlády podpořit informovanost občanů ve snaze zvýšit podporu programu rozvojové spolupráce. Školské reformě jako dalšímu komplexnímu tématu je věnováno několik stránek shrnujících smysl se zaměřením na prostor, kde se dá globální výchova v českém systému uplatnit. S tímto souvisí fakt, že se Česká republika jako jedna z pěti evropských zemí zúčastnila procesu Peer review, kde na základě vzájemného dialogu s mnoha zainteresovanými skupinami vznikl dokument, který na několika stránkách shrnuje stávající situaci a zároveň nabízí doporučení. Zároveň tak má Česká republika dokument v anglickém jazyce, čímž může nabídnout informace o situaci v zemi i jiným státům. Pro vytváření koncepcí na jiné než národní úrovni je existence takového dokumentu nutná.

Ověřování přínosů je v práci označeno jako jedna z výzev, se kterými se účastníci potýkají. Nabízené postupy v dostupné literatuře většinou souvisí s praxí v oblasti rozvojové spolupráce. Evaluace je chápána jako nástroj k měření efektivnosti organizace. To je dáno

i tím, že rozvojová spolupráce a globální výchova jsou často podporovány ministerstvem zahraničních věcí jednotlivých států a tudíž vazba k rozvojovým studiím je bližší než vazba k institucím zabývajícím se vzděláváním. Tato praxe souvisí hodně s legitimitou vynaložených prostředků a je důležitá pro donory. V českém prostředí však není ani tato praxe rozšířená. Téma evaluace se začalo častěji objevovat a diskutovat pro schválení Miléniové deklarace v roce 2000.

Tak jako existuje projektový cyklus pro formulaci projektu, byl formulován i evaluační cyklus. Podle této praxe je tedy pro evaluaci jakéhokoli projektu či aktivity důležité znát dopředu cíle, kterých chceme dosáhnout. V oblasti globální výchovy neexistuje konsensus o tom, jak vypadá dobrá globální výchova a cíle, ke kterým směřuje, jsou příliš abstraktní. Vzhledem k tomu, že dává prostor lidské individualitě a lidskému myšlení, zaujmout na základě kritického rozhodnutí vlastní postoj, je obtížné říci, co je špatně a co dobře.

Zároveň je ale důležité si uvědomit, že to, co dělá z ověřování přínosů vzdělávání větší a složitější výzvu je fakt, že ačkoli budeme přesně vědět, co, proč a jak děláme, tak do procesu učení vstupují další okolní faktory, které mají na samotný dopad naší činnosti vliv. Snažit se tedy pochopit, jak učící proces funguje, může být klíčové k vymýšlení a realizaci aktivit globální výchovy. Tento přístup zaujímá ředitel jediného ryze výzkumného centra pro rozvojové vzdělávání DERC v Londýně, jehož smyslem je zkoumat právě rozvojové vzdělávání na akademické úrovni a posouvat tento koncept dál. Spolupráce s formálním i nevládním sektorem by měla zaručit využití výsledků v praxi.

Závěrem bych chtěla zdůraznit, že souhlasím s přístupem, který vnímá evaluaci jako nastavení cílů a záměrů, od kterých se další věci odvíjí. Stejně tak důležitá je ale znalost procesu učení, který je neodlučitelnou součástí našeho každodenního života. Role učitele či lektora je facilitovat proces učení.

V rámci práce došlo k vytvoření projektu věnovanému studentům středních škol v České republice. Tento projekt zasahuje do formální i neformální části vzdělávání. Součástí jsou všechny potřebné analýzy důležité pro analytickou část formulace jakéhokoli projektu. Dále pro něj byly navrženy konkrétní postupy, které napomůžou k větší úspěšnosti projektu. Ty se budou týkat hlavně části samotného průběhu letní školy a připravovaných návazných setkání. Důraz bude kladen na skupinovou a individuální reflexi účastníků. Lektori projektu se budou snažit získat základní data o úrovni jejich znalostí a motivace a očekávání účastníků, aby je mohli reflektovat od připravovaného programu. V průběhu letní školy se budeme snažit vytvořit příjemnou a kreativní atmosféru důležitou pro plynulý a efektivní proces učení.

Každý program by měl mít své specifické cíle, kterých chce lektor dosáhnout, zároveň však pomocí pravidelné reflexe (vedení diáře, metoda spotcheck, načrtnutí vlastní cesty) a dialogu s účastníky bude prostor věnován právě vnímání a pozorování toho, jak účastníci program vnímají. Výsledky pozorování a výstupů reflexe budou zaznamenávány tak, aby mohly do budoucna sloužit jako podklady pro další projekt. Několik měsíců po kurzu proběhnou polostrukturované rozhovory v rámci focus groups s účastníky připravovaných víkendových setkání.

Shrnutí

Diplomová práce má dvě hlavní části. V teoretické části jsou nastíněny výzvy vzdělávacího systému dnešní doby v souvislosti se změnami, kterými společnost prochází. Podrobně je zde rozebrán koncept globální výchovy spolu s dalšími příbuznými pojmy. Způsob, jakým je na koncept nahlíženo, je osvětlen pomocí nabídnutí různých definic, vývoje konceptu a různých filozofických a pedagogických přístupů, ze kterých vychází. Kromě těchto obecných diskusí je také nastíněna situace na evropské úrovni a definovány mezníky, které otevřely debatu o kvalitě tohoto typu vzdělávání.

Část věnovaná situaci v České republice směřuje k poukázání, jaký význam má a v jaké části vzdělávacího systému se aktivity GRV objevují. Probíhající reforma školství a Peer review proces jsou důležitými elementy ovlivňující rozvoj tohoto typu vzdělávání v České republice. Připravovaná konference v rámci předsednictví ČR EU opět klade důraz na téma evaluace aktivit rozvojového vzdělávání.

Ověřování přínosů globální výchovy je vnímáno jako jedna z výzev. Kapitola věnovaná této problematice nabízí teoretická východiska tohoto tématu, osvětluje evaluační cyklus a nabízí shrnutí postupů získaných z dostupné literatury. V pedagogické literatuře existuje pojem evaluace vzdělávacích efektů, ale zatím je považován za velice málo prozkoumaný.

Druhá část práce tedy transformuje získané poznatky do formy projektu. Zahrnuty jsou všechny důležité analýzy, které pomáhají k uvědomění si specifik českého kontextu a vůbec formulaci kvalitního projektu. Díky teoretickým poznatkům o evaluaci ve spojení s vnímáním učení jako komplexního procesu byly navrženy některé nástroje, jejichž použití by mělo zvýšit kvalitu navrhovaného projektu.

Klíčová slova: evaluace, globální výchova, globální rozvojové vzdělávání, rozvojové vzdělávání, učení

Summary

This diploma dissertation has two main sections. The theoretical section focuses on the challenges for the educational system in addressing changes in our society. Detailed attention is paid to the concept of global education and its related terms. There is an analysis of how global education is perceived in different countries or institutions along with a list of terms used in different contexts. In addition the dissertation looks at how this topic has evolved during the 20th century and the use of various philosophical and pedagogical approaches. Besides a general discussion there is a focus on the significant milestones which relate to the debate within Europe about the quality and effectiveness of global education.

One chapter describes how the concept of global education is embedded within the Czech context. Educational school reform and peer review processes are mentioned as two important elements which continue to influence the approach to global development education. The EU Presidency conference in the Czech Republic, whose purpose is to facilitate debate about the quality of development education activities, is also mentioned. One of the challenges is exploring the contributions of global education activities. There is also a chapter describing the theoretical basis of evaluation especially the evaluation cycle and a summary of possible evaluation tools. Evaluation of educational effects as a term is used but its content has not yet been well researched.

The second section of the dissertation applies these theoretical concepts to a specific project. All methods of analysis required for realizing this project within the Czech context and for achieving quality objectives are included. The theoretical basis of the evaluation and learning process are used to develop concrete tools for the project in order to enhance quality of delivery.

Keywords: evaluation, global education, global development education, development education, learning process

Seznam literatury

Andreotti, V. (2006) *Soft versus Critical Global Citizenship*. Policy and Practice - a Development Education Review, Issue 3: 40–51.

Andreotti, V. (2007) *An Ethical Engagement with the Other: Spivak's ideas on Education*. Critical Literacy: theories and practices. Vol. 1.1.: 69–80. Dostupné na: www.criticalliteracy.org.uk

Antošová, P. (2008) *Globální rozvojové vzdělávání z pohledu neziskového sektoru*. Nepublikovaná diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze.

Bourn, D. (ed.) (2008a) *Development Education Debates and Dialogue*. Institute of Education, University of London: 1–14.

Bourn, D. (2008b) *Development Education: Towards a re-conceptualisation*. International Journal of Development Education and Global Learning. Vol 1.1.: 5–22.

Bourn, D. (2009) *Creating Global Citizen? Awareness raising, learning and informed action: Young people and development issues*. Paper commissioned by PLAN UK. Institute of Education, University of London.

Bliss, S. (2006) *Perspectives in Australian Global Education and Geography*. New Zealand Geographer. Vol 61: 225–241, Blackwell Publishers Ltd.

DEA (2001) *Measuring effectiveness in development education*: London.

Davies, I. (et al.) (2005) *Globalizing citizenship education? A Critique of global education and citizenship education*. British Journal of Education Studies. Blackwell Publishing Ltd. Vol 53.1.: 66–89.

DEEEP, (2008) *Development Education in Europe* [online] [cit. 28.12.2008.] Dostupné na:
<http://www.deeep.org/whatisde.html>

Evropská komise, (nedatováno) *Evropský konsensus o rozvoji: příspěvek k rozvojovému vzdělávání a zvyšování informovanosti* [online] [cit 20. 12. 2008] Dostupné na:
www.rozvojovestredisko.cz

GENE, (2008) *Global Education in the Czech Republic* [online] [cit. 12. 12. 2008] Dostupné na:
<http://www.gene.eu/reviews-in-progress.html>

Hicks, D. (2003) *Thirty Years of Global Education: a reminder of key principles and precedents*. Educational review. Carfax publishing Vol 55.3.: 265–275.

Holasová T., Rauchová M. (2006) *Rozvojová výchova pro žáky základních a středních škol*. Zpráva z evaluace projektu rozvojové spolupráce České republiky.

Hoch, T. (2006) *Základy rozvojové pomoci*. Ostravská univerzita: Ostrava.

Horká, H. (2000) *Výchova pro 21. století: koncept globální výchovy v podmínkách české školy*. Paido: Brno.

Irish Aid, (nedatováno) [online] [cit. 28. 12. 2008] Dostupné na:
<http://www.irishaid.gov.ie/Uploads/Irish%20Aid%20and%20Development%20Education.pdf>

Illeris, K. (2007) *How we learn, Learning and non-learning in school and beyond*. 2. vydání. Routledge: Oxon.

Jelínek, P. (et al.) (2006) *Manuál projektového cyklu Zahraniční rozvojové spolupráce České republiky*. Ústav mezinárodních vztahů: Praha.

Kehys, (nedatováno) *Conference od European Development Education –recommendations*
[online] [cit. 14. 12. 2008] Dostupné na: http://www.kehys.fi/files/315/Conclusions_Final.pdf

Kumar, A. (2008) *Development Education and Dialogical Learning in the 21st century.*
International Journal of Development Education and Global Learning. Vol 1.1.: 37–48.

MacBeath, J., McGlynn, A. (2002) *Self-evaluation. What`s in it for schools?*
RoutledgeFalmer: London.

McCollum, A. (1998) *Some evaluation challenges facing development education.*
Development Education Journal, Vol. 5.1: 3–8.

Mezirow, J. (1990) *How Critical Reflection Triggers transformative Learning.* In: Mezirow J. and associates. *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* Jossey Bass Publisher: San Francisco.

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (2001) *Bílá kniha- národní program rozvoje vzdělávání:* Praha.

Nádvorník O, Volfová A. (2004) *Společný svět. Člověk v tísní společnost při ČT, o.p.s. :*
Praha.

O`Loughlin, E., Wegimont, L. (2003) *Global Education in Europe to 2015- outcomes and papers of the Europe wide Global Education congress, Maastricht, The Netherlands.* North South Centre of the Council of Europe: Lisabon.

O`Loughlin, E., Wegimont, L. (eds.) (2008) *Quality in Global Education.* GENE.

Pike, G., Selby D. (2000) *Cvičení a hry pro globální výchovu 1.* Portál: Praha

Průcha, J. (1996) *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů, výsledků.* Masarykova univerzita: Brno.

Průcha, J. (et al.) (2003) *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Portál: Praha.

Roche, Ch. (1999) *A Short Paper on Impact Assessment*. Oxfam UK.

Ruxton, R. (1995) *Participation in impact assesment*. Oxfam UK.

Sfez, P., Sherlock, K. (2008) *General Evaluation of Actions to Raise Public Awareness of Development Issues in Europe/ Development Education EC*. Final report.

Scheunpflug, A. (2003) *Learning and Skills for Global Society*. Paper presented at the conference. Learning for a Global Society – Improving Global Education in Europe: Issues of Evaluation and Quality. Institute of Education, University of London.

The Global Teacher Project, (nedatováno) [online] [cit. 15. 12. 2008] Dostupné na: <http://www.globalteacher.org.uk/>

Varianty, (nedatováno) *Pilíře interkulturního vzdělávání* [online] [cit. 12. 12. 2008] Dostupné na: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_18.pdf

Valenta, O. (2007) *Hlubinná ekologie: stručný přehled vývoje a definice pojmu*. Klaudyán: internetový časopis pro historickou geografii a environmentální dějiny. Vol. 4.1.: 29–31 Dostupné na: http://www.klaudyan.cz/dwnl/200701/04_valenta.pdf

VÚP, (2007) *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha. Dostupné na: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/PDF/RVPG_2007_06_final.pdf

Weaver, J. (1993) *How much did I change the world today? Evaluating Development Education – a handbook*. Norwich.

Zimmermann, R. (2008) *Communication and Development. Practicies, Policie and Priorities in OECD countries*. Preliminary Results from the DevCom Donor Communication Profiles Survey Questions. OECD Development centre.

Seznam příloh

Graf 1: Rozvojové vzdělávání ve formálních kurikulích (Zimmerman, 2008).....	26
Graf 2: Formální strategické plány pro rozvojové vzdělávání (Zimmerman, 2008).....	44
Graf 3: Evaluační strategie pro rozvojové vzdělávání (Zimmerman, 2008)	64
Obrázek 1: Rámec pro prozkoumávání globálních záležitostí, Richardson 1976 (In. Hicks, 2003).....	21
Obrázek 2: Dimenze globality podle Pike a Selby (Pike, Selby, 2000)	23
Obrázek 3: Překrývání globální výchovy a geografie v Austrálii (Bliss, 2006).....	39
Obrázek 5: Evaluační cyklus (O`Loughlin, Wegimont, 2003 podle Rolff 1998)	60
Obrázek 6: Mapování stakeholderů (Vernerová, 2009)	68
Obrázek 7: Strom problémů (Vernerová, 2009).....	70
Obrázek 8: Analýza řešení – strom cílů (Vernerová, 2009)	72
Tabulka 1: Liberální versus postkoloniální rámec globálního občanství (Andreotti, 2006)	42
Tabulka 2: Potíže při přípravě a realizaci projektů GRV v ČR (Antošová, 2008).....	47
Tabulka 3: Doporučení k evaluacím v oblasti globální výchovy (O`Loughlin, Wegimont, 2008).....	62
Tabulka 4: SWOT analýza (Vernerová, 2009).....	67
Tabulka 5 : Analýza možných strategií (Vernerová, 2009).....	73
Tabulka 6: Matice logického rámce (Vernerová, 2009).....	75
Tabulka 7: Spotcheck (podle MacBeath a McGlynn, 2002)	86