

---

# Globální myšlení žáků: srovnání vybraných evropských zemí

MARTIN HANUS<sup>1</sup>, DANA ŘEZNÍČKOVÁ<sup>1</sup>, MIROSLAV MARADA<sup>1</sup>, TINE BÉNEKER<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta, katedra sociální geografie a regionálního rozvoje, Praha, Česko (Charles University, Faculty of Science, Department of Social Geography and Regional Development, Prague, Czechia); e-mail: martin.hanus@natur.cuni.cz, dana.reznickova@natur.cuni.cz, miroslav.marada@natur.cuni.cz

<sup>2</sup> Utrecht University, Faculty of Geosciences, Department of Human Geography and Planning, Utrecht, The Netherlands, e-mail: T.Beneker@uu.nl

**ABSTRACT Pupils' global thinking: a comparison of selected European countries** – There is currently a stress on the need to bring up the individuals able to look at global trends from various viewpoints, and tolerating and respecting people from other cultures, with different religions and worldviews as well. The study explores the way the task is fulfilled in the Netherlands, Finland, Germany, Czechia, Hungary and Serbia. A questionnaire survey has found out that students' world-mindedness is situated roughly in the middle of the scale, between the national and global perspective. While the average value of the sample is primarily lowered by the students from Hungary and Czechia, those from Germany and Finland considerably exceed the value. Students in general show global tendencies in the Culture and attitudes to others and in the Education and learning. In the remaining topics, there is a more obvious manifestation of national tendencies (e.g. Economy and migration). Detailed analyses have proven the influence of gender, respondents' interest in news, experience with stay abroad, etc.

**KEY WORDS** global thinking – world-mindedness – geography education – young people – Europe

---

HANUS, M., ŘEZNÍČKOVÁ, D., MARADA, M., BÉNEKER, T. (2017): Globální myšlení žáků: srovnání vybraných evropských zemí. *Geografie*, 122, 3, 359–381.

Do redakce došlo v únoru 2017, přijato do tisku v červnu 2017.

## Úvod

Posláním všeobecného povinného státem garantovaného vzdělávání v Česku, stejně jako v jiných kulturně vyspělých zemích světa, je co nejvíce pomoci k realizaci potenciálu každého jedince bez ohledu na jeho sociálně-ekonomické zázemí. Zároveň má vzdělávací systém přispět k uvážlivému vývoji tamní společnosti i přírody na pozadí možností a potřeb dnešního i budoucího života na Zemi. Hlavní cíle všeobecného vzdělávání se tak obvykle týkají rozvoje osobnosti jedince, jeho profesní způsobilosti a v neposlední řadě výchovy kultivovaného a zodpovědného občana daného státu. V posledních desetiletích, tím, jak se život na Zemi propojuje a vzájemně ovlivňuje, se do popředí priorit vzdělávacích cílů dostává i výchova občana světa. Bývá založena na respektování principu „jedné Země“, v souladu s tím by potřeby uspokojivého života na celé naší planetě měly být nadřazeny individuálním či skupinovým zájmům. Znovu tak ve vzdělávací sféře ožívá princip, který byl poprvé diskutován před více než sedmdesáti lety ve Spojeném království a v roce 1945 byl zakomponován i do cílů organizace UNESCO při jejím ustavení. Pike, Selby (2000a, b) připomínají, že již tehdy se zdůrazňovala potřeba vychovávat jedince, kteří dokáží nahlížet na globální problémy a trendy z různých hledisek i úhlů pohledu a mají osvojen tolerantní přístup vůči lidem z jiných kultur, s jiným vyznáním nebo světovým názorem. Je tento vzdělávací požadavek přirozenou součástí výuky geografie? Dokáží patnáctiletí žáci uvažovat v globálních souvislostech? Uvědomují si, že život na Zemi je velmi propojený? Promítá se toto poznání i do jejich postojů a hodnot? Položené otázky nastiňují problematiku globálního myšlení, která se stala středem pozornosti mezinárodního výzkumu (Béneker a kol. 2013), jehož se účastnilo také Česko. Hlavním cílem této stati je identifikovat shodné a rozdílné prvky v míře a struktuře globálního myšlení žáků Česka ve srovnání s žáky vybraných evropských zemí, konkrétně žáků z Nizozemska, Finska, Německa, Maďarska a Srbska. Na základě empirického šetření předkládá studie odpovědi na tyto výzkumné otázky:

- Ve které ze sledovaných zemí žáci vykazují nejvyšší míru globálního myšlení?
- Které země se vyznačují větší variabilitou globálního myšlení žáků?
- Ve kterých tematických segmentech se v myšlení patnáctiletých žáků nejvíce uplatňují globální aspekty a ve kterých převažuje národní pohled?
- Které ze sledovaných zemí jsou si podobné a které se naopak odlišují dle celkové míry globálního myšlení a dle dílčích tematických segmentů?
- Které další proměnné statisticky významně ovlivňují dosaženou míru globálního myšlení?
- Přispívá geografické vzdělávání s prvky globální výchovy k vyšší míře globálního myšlení žáků?

## Vzdělávací strategie podporující globální myšlení

Myšlení v globálních souvislostech, resp. globální myšlení bylo zpočátku, tj. v padesátých letech minulého století vnímáno jako jeden z pólů kontinuální škály, přičemž na druhé straně tohoto spektra se nacházelo národní myšlení silně akcentující prvky nacionalismu (Béneker, van Dis, van Middelkoop 2014). Jak se specifikace globálního myšlení měnila, proměňovaly se v jednotlivých státech světa i vzdělávací cesty směřující k výchově občana světa. Utvářely se mj. pod vlivem místních, regionálních nebo státních vzdělávacích potřeb a podmínek i pod vlivem vzdělávacích směrů a strategií, jež reprezentují pojmy jako *Global Education*, *Education for Global Citizenship*, *Development Education*, *Education for Citizenship* aj. Mnohé z nich byly publikovány v dokumentech mezinárodních organizací jako např. Organizace spojených národů, Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj, Evropské unie, Rady Evropy (podrobněji Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání 2011–2015), Komise geografického vzdělávání Mezinárodní geografické unie (Mezinárodní charta geografického vzdělávání) aj. I když reagují na stejnou potřebu, a to na hledání základních „pravidel“ bytí na Zemi, liší se jednotlivé koncepty výběrem preferovaných vzdělávacích cílů.

Do povinného všeobecného vzdělávání v Česku uvedené myšlenky pronikaly pod vlivem různých podnětů, zmíníme alespoň tři z nich. Již v 90. letech minulého století se velmi inspirujícím stal mezinárodní projekt tzv. globální výchovy. Do povědomí aktivních učitelů se dostává pomocí překladu tří knih Pikea a Selbyho (1994, 2000a, b), resp. pod vlivem absolvování různých kurzů vysokých škol či nevládních organizací. Jde o ucelený mezioborový koncept, jehož snahou je naučit žáky globálně myslet, tj. vnímat svět jako složitý, mnohvrstevnatý, diferencovaný a vzájemně provázaný systém. Na svět „omotaný jemnou pavučinou“ nahlízejí ze čtyř perspektiv – určitého problému, místa, času a osobního pohledu. Neusilují pouze o určité specifické uvažování, nýbrž o myšlení, které se promítá do postojů a hodnotového žebříčku jedince, popř. i do jeho chování.

Rozvoj kognitivní i afektivní stránky osobnosti žáků, která koresponduje se sledovanou problematikou, se stal závazným úkolem všeobecného vzdělávání vydáním dosud platných a průběžně aktualizovaných kurikulárních dokumentů – Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV 2005) a pro gymnázia (RVP G 2006). Globální myšlení by měla podporovat výuka mnohých předmětů (zeměpis/geografie, dějepis, výchova k občanství, cizí jazyky aj.) a zároveň výuka průřezového (mezioborového) tématu *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*<sup>1</sup>. Globální myšlení je zde vnímáno jako kritické nahlížení na aktuální globalizační procesy doplněné o propojování aktivit

<sup>1</sup> Prvky globálního myšlení jsou obsaženy i v dalších průřezových tématech RVP – např. v *Environmentální výchově v rámci osvojování hodnot dle principu „mysli globálně, jednej lokálně“*.

**Tab. 1** – Hodnotové atributy globálního myšlení v českém kurikulu

---

V oblasti postojů a hodnot má výuka žákovi pomoci:

---

- přijímat zodpovědnost za sebe a za svět, ve kterém žije
  - aktivně se podílet na řešení místních problémů, přispívat k řešení problémů na regionální, národní i mezinárodní úrovni, a to i v situacích vyžadujících dlouhodobé společné úsilí
  - být vnímavý ke kulturním rozdílnostem, chápat je jako obohacení života, učit se porozumět odlišnostem
  - ctít a rozvíjet duchovní a etické hodnoty, zejména racionalitu, toleranci, sociální spravedlivost a demokracii
  - být solidární s lidmi žijícími v obtížných podmínkách
  - vnímat, respektovat a ochraňovat hodnoty světového a evropského kulturního dědictví
  - vnímat dopady a důsledky globalizačních a rozvojových procesů, rozlišovat mezi nimi příznivé i nepříznivé prvky a jevy, učit se hledat kompromisy
- 

Pramen: RVP G (2006), s. 70; výběr

ve všech oblastech lidského života (RVP G 2006). Stejně jako výuka dalších pěti průřezových témat by neměla rozšiřovat poznatkový základ obsahu, ale především působit na hodnoty a postoje žáků (viz tab. 1).

Třetí důležitý podnět představuje Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015. Ministerstvo zahraničních věcí České republiky tím předkládá strategii podporující tzv. globální rozvojové vzdělávání. Tento klíčový pojem definují jako „celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. ... Globální rozvojové vzdělávání směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“ (s. 5)

Uvedené tři podněty – globální výchova, myšlení v evropských a globálních souvislostech RVP a globální rozvojové vzdělávání – reprezentují tři hlavní vzdělávací koncepty podporující globální myšlení žáků, které se v Česku v posledním desetiletí etablovaly. Jejich vzdělávací cíle a způsoby jejich naplnění se překrývají, ale ne zcela ztotožňují. Obdobně i ve výzkumech, zaměřených na globální myšlení, nepanuje shoda v obsahovém vymezení tohoto konceptu.

### **Globální myšlení jako výzkumné téma**

Základ výzkumu této problematiky svou studií položili Sampson a Smith (1957). Operují s výrazem globální myšlení (*World Mindedness*), který volně vymezují jako hodnotovou orientaci či referenční rámec oddělený od znalosti mezinárodních vztahů či zájmu o ně. Jedinec s vysoce rozvinutým globálním myšlením preferuje globální pohled a referenční skupinou se pro něj stává lidstvo jako celek, spíše

než národy jako Američané, Angličané či Číňané. Za účelem měření úrovně globálního myšlení pak citovaní autoři vyvinuli dotazník sestávající z 32 položek strukturovaných do 8 různých kategorií: náboženství, migrace, vláda, ekonomika, patriotismus, rasa, vzdělání a konflikty. Respondenti v dotazníku vyjadřovali míru souhlasu s uvedenými tvrzeními. Následně některé studie ověřovaly vhodnost kategorizace jednotlivých položek. Např. Brokaw, Achenreiner, Elfessi (2007) užíli faktorové analýzy k posouzení výsledků Sampson-Smithova dotazníku a identifikovali množství společných faktorů napříč původními osmi dimenzemi. Tyto faktory ovlivňující globální myšlení respondentů kategorizovali jako: (1) globální vládu, (2) rasu, vyznání a práva a (3) kvalitu života. Tím do procesu interpretace výsledků dotazníků doplnili další zásadní dimenze.

Na studii Sampsona a Smitha v oblasti výzkumu globálního myšlení navázala studie Singera (1965), která operuje s pojmem „kosmopolitní postoje“ (*Cosmopolitan Attitudes*), přičemž zdůrazňuje, že tyto postoje mohou být rozvíjeny specifickým vzděláním a jejich míra je mnohdy odvozena od zaměření studia každého jedince. Následně bylo prokázáno, že globální myšlení se lépe rozvíjí v kulturně smíšených třídních kolektivech (Hull 1972). Podobně z novějších studií rozvíjí koncept globálního myšlení Cant (2004) užívající termín „*Global Mindset*“, kterým označuje zásadní kompetenci pro globální jednání – při popisu této kompetence pak akcentuje globální myšlení (*Global Thinking*) a globální perspektivy (*Global Perspective*). Cant ve studii vyzdvihuje význam rozvoje globálního myšlení zejména pro oblast mezinárodního obchodu. Oproti ostatním studiím pak uvažuje kromě postojové také znalostní složku myšlení, když kriticky nahlíží na přípravu amerických studentů, kteří mají velmi omezené znalosti jiných kultur a podceňují význam kulturních rozdílů (např. pro vedení obchodních jednání). Znalostní složku do konceptu globálního myšlení začlenili také Rogers a Kuchunny (1994).

Podobně jako Sampson a Smith vyvinula dotazník zjišťující úroveň globálního myšlení (Hett 1993) – užíván termín „*Global-mindedness*“. Globální myšlení vymezuje jako pohled na svět, kdy se jedinec vnímá jako součást světové komunity a cítí zodpovědnost za její ostatní členy. Pro výzkum s respondenty devíti národností formulovala 5 dimenzí globálního myšlení: zodpovědnost, kulturní pluralita, účinnost, propojenost a globální centrismus. Těchto 5 dimenzí pak bylo v dotazníku naplněno celkem 30 tvrzeními. Obdobně jako Sampson-Smithův dotazník i tento byl následně poměrně široce užíván v dalších studiích věnujících se například dopadům studia v zahraničí na globální myšlení (Douglas, Jones-Rikkens 2001; Kehl, Morris 2008), poznávání sociokulturního prostředí (Lawthong 2003) či obecněji k hodnocení postojů studentů (Stanley 1996; Zhai, Scheer 2004).

Uvedené výzkumné nástroje (dotazník Sampson-Smith i Hett) jsou také často užívány v praxi, například personalisty při výběru nových pracovníků. Zejména pokud se jedná o pozici mezinárodního či globálního charakteru je osvědčené přijímat osoby s rozvinutějším globálním myšlením (Brokaw, Achenreiner, Elfessi

2007). Rozšíření původně výzkumných nástrojů i do této sféry lze vnímat jako důsledek výzkumů v oblasti mezinárodního obchodu, kdy například Crawford a Lamb (1982) zjišťovali korelaci globálního myšlení a touhy po koupi zahraničních produktů, podobně Kim a Littrel (1999) popisovali souvislost s nákupem suvenýrů z cest, Dittloff a Harris (1996) sledovali míru globálního myšlení a způsob vyjednávání a kooperace při dosahování dohod či studie (Crawford 1984, Boatler 1992, Boatler 1994) věnující se globálnímu myšlení a způsobu práce zaměstnanců mezinárodních korporací, náklonosti pracovat s kolegy jiných kultur atp. Zmíněné studie tak mimo jiné akcentují praktický rozměr globálního myšlení, který pak v moderním vzdělávání podporuje význam rozvoje tohoto způsobu myšlení.

## Design výzkumu

S ohledem na stanovené cíle příspěvku, tj. zhodnotit míru globálního myšlení žáků různých evropských zemí a identifikovat případné strukturální rozdíly mezi zúčastněnými zeměmi (Nizozemskem, Finskem, Německem, Maďarskem, Srbskem a Českem), byla ve všech sledovaných zemích zvolena jednotná metodika výzkumu. Připravený výzkumný design byl diskutován mezinárodními odborníky, přičemž jednotlivé postupy již byly publikovány v jiných z projektu vycházejících studiích (Béneker a kol. 2013; Béneker, van Dis, van Middelkoop 2014). Obdobně, jako tomu bylo u mnoha jiných studií věnovaných výzkumu globálního myšlení, navazuje tato studie na Sampsona a Smithe (1957) a Hett (1993), přičemž výzkumný design reflektuje poznatky novějších výzkumů. Pro zjišťování úrovně globálního myšlení žáků byl zvolen dotazník sestávající ze tří oddělených částí: (1) globální myšlení, (2) globální vzdělávání a (3) údaje o respondentovi.

První část věnovaná globálnímu myšlení obsahovala 20 tvrzení a byla sestavena rovnocennou kombinací položek dotazníků Sampson-Smith (1957) a Hett (1993) – z každé stupnice bylo převzato 10 položek majících přímý vztah ke geografii a geografickému vzdělávání. Těchto 20 položek lze na základě zaměření kategorizovat do 4 tematických segmentů: (1) Patriotismus (globální či národní myšlení) a lidská práva (spravedlnost), (2) Ekonomika a migrace (efektivita, rovnocenné příležitosti), (3) Vzdělávání a učení (zodpovědnost, udržitelnost) a (4) Kultura a postoje k ostatním (respekt a diverzita). Respondenti pak vyjadřovali míru souhlasu s těmito tvrzeními pomocí Likertovy škály se šesti stupni: určitě nesouhlasím, nesouhlasím, spíše nesouhlasím, spíše souhlasím, souhlasím, určitě souhlasím. Při celkovém hodnocení bylo každé odpovědi přiřazeno bodové ohodnocení (určitě nesouhlasím – 1 bod, určitě souhlasím – 6 bodů). Respondenti tak mohli v této části získat od 20 (nejnižší míra globálního myšlení) do 120 bodů (maximálně rozvinuté globální myšlení). Aby došlo k omezení náhodnosti voleb či k neodhalenému mechanickému odpovídání bez uvědomění si obsahu tvrzení (což

**Tab. 2** – Příklady tvrzení dotazníku týkající se globálního myšlení

Patriotismus a lidská práva	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Každý zdravý jedinec má, bez ohledu na rasu a vyznání, právo rozhodnout se, ve které části světa chce žít.</li> <li>— Naše české hodnoty jsou pravděpodobně ty nejlepší. (<i>inverzní</i>)</li> </ul>
Ekonomika a migrace	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Z dlouhodobého hlediska bude naše země mít pravděpodobně užitek ze skutečnosti, že se svět stále více propojuje.</li> <li>— Imigrantům by neměl být povolen vstup do naší země, pokud by zde měli být konkurencí českým pracujícím. (<i>inverzní</i>)</li> </ul>
Vzdělávání a učení	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Je důležité se naučit porozumět dopadům, které mohou konkrétní politické kroky mít na život budoucí generace.</li> <li>— Ve skutečnosti není nic, co bych mohl/a udělat pro vyřešení problémů světa. (<i>inverzní</i>)</li> </ul>
Kultura a postoje k ostatním	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Baví mě sledovat chování ostatních lidí a snažit se mu porozumět z pohledu jejich kultury.</li> <li>— Mám jen velmi málo společného s lidmi z rozvojových zemí. (<i>inverzní</i>)</li> </ul>

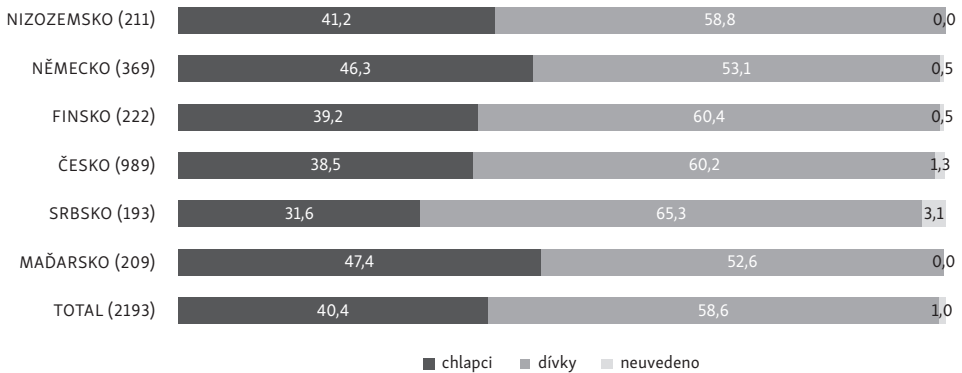
**Tab. 3** – Příklady tvrzení dotazníku týkající se globálního vzdělávání

Při výuce zeměpisu/geografie na naší škole...	
Zařazování globálních témat do výuky	<ul style="list-style-type: none"> <li>— studujeme vzájemné propojení jednotlivých částí světa</li> <li>— prozkoumáváme problematiku globálního oteplování</li> </ul>
Styl výuky	<ul style="list-style-type: none"> <li>— diskutujeme možná řešení skutečných problémů ze života</li> <li>— prezentujeme výsledky své práce</li> </ul>
Znalost širších perspektiv, otevřenost myšlení a multikulturní zkušenosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>— se učíme lépe porozumět myšlenkám a názorům osob jiných kultur a národů</li> <li>— učíme se o nebezpečí stereotypních představ a předsudků o lidech z ostatních zemí a odlišných kultur</li> </ul>

bývá často uváděno jako slabina užití Likertovy škály), bylo mezi 20 tvrzeními také 7 tvrzení inverzních, u nichž bylo nutné invertovat bodování (určitě nesouhlasím – 6 bodů; určitě souhlasím – 1 bod).

Těchto 20 tvrzení (tab. 2) zjišťujících míru globálního myšlení bylo doplněno 15 dalšími tvrzeními zjišťujícími charakteristiky výuky geografie, kterou respondenti procházejí, přičemž obsahové zaměření bylo inspirováno dimenzemi globálního vzdělávání (Merryfield a kol. 2008). Bylo tak vytvořeno vždy 5 tvrzení týkajících se (1) zařazování globálních témat do výuky, (2) stylu výuky (aktivní učení, badatelská výuka a další využívané modely) a (3) znalostí širších perspektiv, otevřenosti myšlení a multikulturních zkušeností (viz tab. 3). Míru souhlasu s těmito tvrzeními vyjadřovali respondenti shodným způsobem jako v případě tvrzení týkajících se globálního myšlení. Originální dotazník byl vytvořen v angličtině a následně přeložen rodilými mluvčími (geografy) do národních jazyků, přičemž v některých tvrzeních bylo na vyznačené místo třeba doplnit název dané země či přídatné jméno (viz např. tab. 2, druhá položka z kategorie patriotismus).

Výzkum byl cílen na skupinu žáků třetího stupně vzdělávání (*upper secondary*), tj. v našem případě středních škol a vyšších ročníků víceletých gymnázií, přičemž



**Obr. 1** – Struktura respondentů podle pohlaví. Zdroj: vlastní šetření.

byl kladen důraz na to, aby se jednalo o školy všeobecného zaměření, bez škol specializovaných a úzce zaměřených. Do výzkumu se zapojili žáci ve věku 15–17 let<sup>2</sup>, dbalo se na genderovou vyváženost vzorku, avšak ve všech zemích se projevila převaha dívek ve školách všeobecného zaměření. V celkovém vzorku tvoří dívky přibližně 60 % respondentů (viz obr. 1). Téměř vyrovnaný podíl chlapců a dívek mají ve svém vzorku Německo s Maďarskem, největší převahu pak mají dívky ve vzorku Srbska (65,5 %). Pro zajištění srovnatelnosti dat mezi zeměmi byl stanoven požadavek zapojení minimálně 4 různých škol ve 4 městech<sup>3</sup> odlišné velikosti (od hlavního města země až po menší města s cca 20 a 30 tisíci obyvateli). V první vlně proběhl výzkum v Nizozemsku, Německu a Finsku, ve druhé vlně pak v Česku, Maďarsku a Srbsku, a to v letech 2011–2013. Výběr zemí byl dán vůlí místních didaktiků geografie o zapojení do projektu, nicméně vzorek zapojených zemí se jeví jako vhodný pro srovnání rozdílnosti vyspělých zemí západní a severní Evropy s postkomunistickými zeměmi.

Sledovaná skupina čítá 2 193 respondentů, přičemž největší počet jich je z Česka (989), ostatní země pak mají zastoupení vzájemně početně vyrovnané, pohybující se okolo 200 (Finsko 222, Nizozemsko 211, Maďarsko 209, Srbsko 193), z této řady dále vyčnívá ještě Německo s 369 respondenty. Rozdíly v počtech respondentů však pro prezentované výsledky nejsou zásadní, neboť v analýzách je pracováno s průměrnými charakteristikami za země – aritmetický průměr, modus, medián. Pro předejití desinterpretacím je v relevantních grafech vždy uváděn počet respondentů.

<sup>2</sup> S ohledem na převahu respondentů ve věku 15 let a kvůli srozumitelnosti textu používáme dále označení „patnáctiletí žáci“ pro celý výzkumný vzorek.

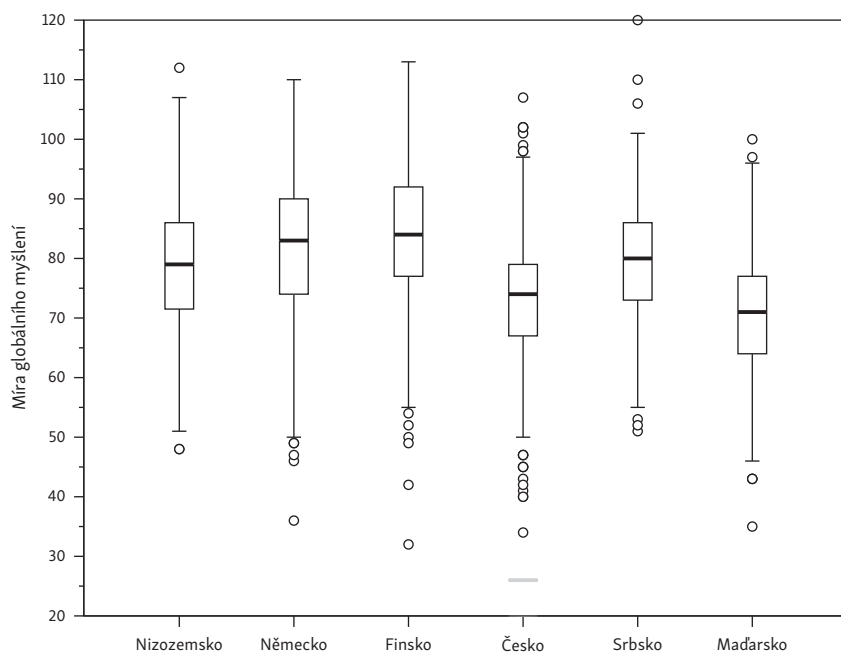
<sup>3</sup> V Nizozemsku se zapojily 4 školy ze 4 měst, v Německu 6 škol z 5 měst, ve Finsku 4 školy ze 4 měst, v Česku 15 škol z 8 měst, v Maďarsku 5 škol ze 4 měst a v Srbsku 4 školy ze 4 měst.



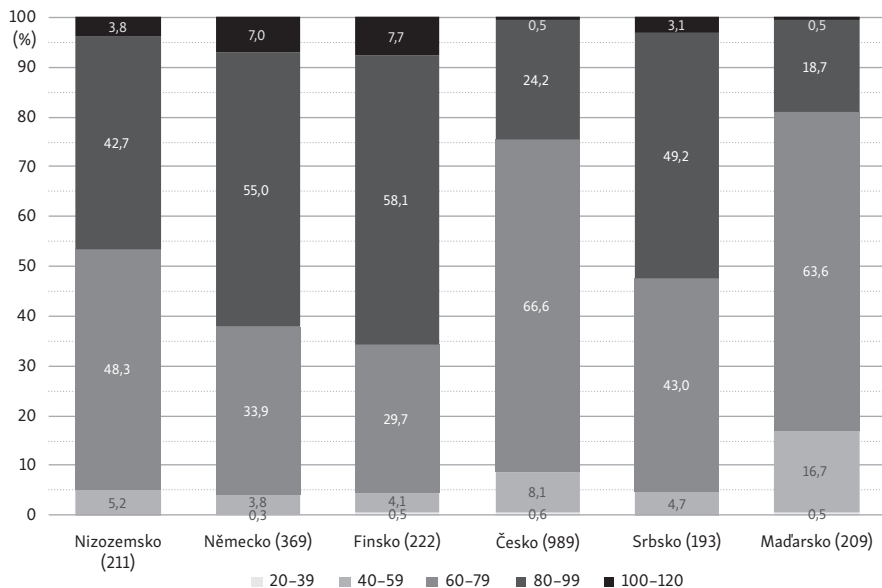
## Globální myšlení žáků

Na základě šetření s využitím dotazníku bylo zjištěno, že se míra globálního myšlení žáků pohybuje přibližně uprostřed na škále od zcela národního myšlení (okolo minimálního počtu 20 bodů) po zcela globální myšlení (výsledek blížící se maximum 120 bodů), kdy hodnota globálního myšlení celého vzorku je 76,4 (střed škály je na hodnotě 70). Přičemž jsou zde znatelné rozdíly mezi žáky jednotlivých zemí (obr. 2). Zatímco tuto celkovou hodnotu snižují převážně žáci z Maďarska (průměrná hodnota 69,9), v menší míře i z Česka (73,0), tak žáci z Německa a Finska tuto hodnotu v průměru převyšují o více než 6 bodů.

Tento fakt potvrzují údaje obsažené v grafu struktury respondentů dle míry globálního myšlení (obr. 3), z něž plyne, že nejvyšší počet respondentů projevil střední (60–79 bodů) či zvýšenou (80–99) míru globálního myšlení. Nízkou míru (20–39) pak ve všech sledovaných zemích má pouze několik jednotlivců. Vždy méně než 0,5 % z celého vzorku. Nižší celkovou míru globálního myšlení žáků z Maďarska a Česka potvrzuje také fakt, že nejvyšší počet respondentů z těchto



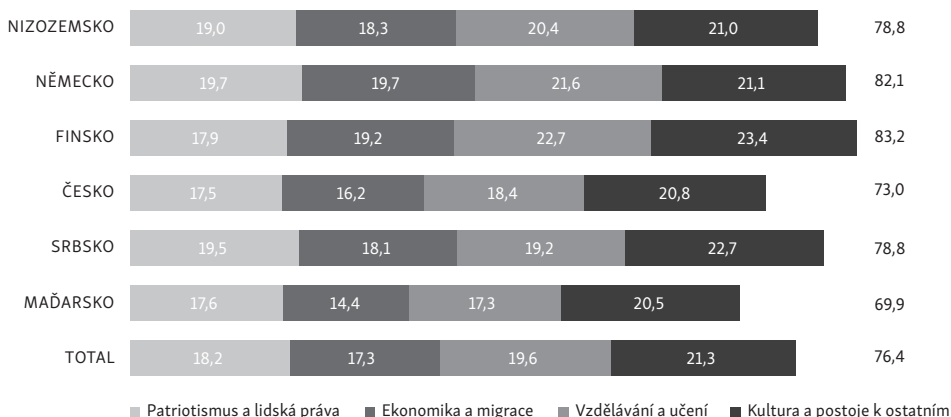
**Obr. 2** – Variabilita míry globálního myšlení podle zemí. Graf znázorňuje rozložení výsledků respondentů, a to na základě kalkulace mediánových, kvartilových a decilových hodnot (horní a dolní hrana boxu udávají hodnotu horního a dolního kvartilu, linie uprostřed boxu značí mediánovou hodnotu, konce úseček označují horní a dolní decil, izolované body pak extrémní hodnoty). Zdroj: vlastní šetření.



**Obr. 3** – Struktura respondentů (%) podle míry globálního myšlení, podíl z celkového počtu respondentů dané země (osa y). Zdroj: vlastní šetření.

zemí se nachází ve střední kategorii (60–79) a ve vyšších kategoriích mají již výrazně nižší podíl respondentů než ostatní země. Proti tomu Nizozemsko, které zaznamenalo maximum ve stejné kategorii, dosahuje ve vyšších kategoriích vyšších četností než Česko a Maďarsko. Zajímavá je také poměrně vysoká četnost maďarských žáků v kategorii vymezené 40–59 body, tedy v kategorii, která indikuje výrazné prosazování národních aspektů myšlení nad aspekty globálními. Proti tomu Německo, Finsko a Srbsko mají nejvýraznější podíl (okolo 50 %) respondentů v druhé nejvyšší kategorii. Přibližně 7 % respondentů z Finska a Německa lze označit za jedince s plně rozvinutým globálním myšlením (dosáhli 100–120 bodů), obdobně tomu je i u 3–4 % respondentů z Nizozemska a Srbska. Z Maďarska a Česka se v této kategorii ocitlo cca 0,5 % respondentů, tedy přibližně stejný podíl jako v kategorii nejméně rozvinutého globálního myšlení (obr. 3).

Jak bylo popsáno v metodice výzkumu, je hodnota míry globálního myšlení sycena bodovým ziskem ze čtyř dílčích tematických celků dotazníku, z nichž v každém bylo možné získat max. 30 bodů. Na průměrné hodnotě celkového vzorku se nejvíce podílel segment Kultura a postoje k ostatním, následovaný Vzděláním a učením. Lze tedy konstatovat, že sledovaní žáci prokazují globální tendence v myšlení týkající se především těchto dvou okruhů. Ve zbylých dvou segmentech se pak již více projevují národní tendence, nejvíce pak v případě Ekonomiky a migrace. Pokud by ve všech segmentech žáci v průměru získali stejný počet bodů

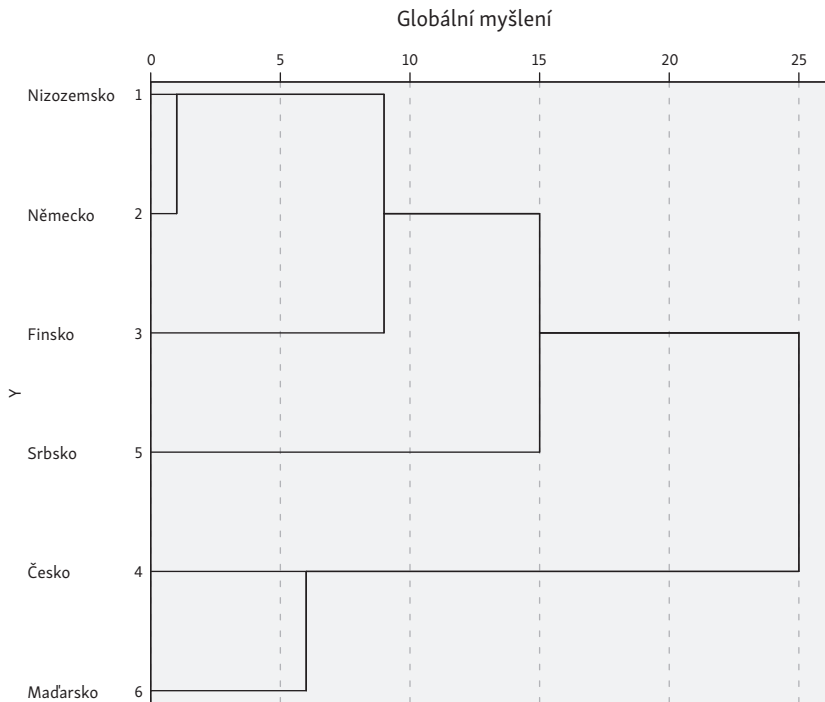


**Obr. 4** – Struktura míry globálního myšlení podle tematických segmentů dotazníku. Zdroj: vlastní šetření.

jako v Ekonomice a migraci, pak by se výsledná hodnota míry globálního myšlení pohybovala těsně pod 70 body – středem škály. To se projevuje i u struktury míry globálního myšlení za jednotlivé země – s výjimkou Finska se ve všech zemích národní zájmy nejvíce projevují právě v oblasti Ekonomiky a migrace, ve Finsku se národní zájmy nejvíce projevují v segmentu Patriotismu a lidských práv. Právě hájení národních zájmů v oblasti Ekonomiky a migrace lze označit za příčinu relativně nízké celkové míry globálního myšlení žáků v bývalých tzv. socialistických zemích – zejména v Maďarsku, v menší míře i v Česku (obr. 4).

Jak je zřejmé z výše uvedeného textu i grafů, lze mezi sledovanými zeměmi sledovat jisté rozdíly v míře globálního myšlení i jeho struktuře dle segmentů (tyto rozdíly se detailní analýzou neparametrickými testy a párovým t-testem prokázaly být statisticky významnými) a tyto země pak lze na základě podobnosti výsledků seskupit. K tomu posloužila shluková analýza, jejíž výsledky založené na analýze struktury odpovědí respondentů z jednotlivých zemí (viz obr. 5) poukazují na rozdíly mezi zeměmi západní a severní Evropy a zeměmi bývalého Východního bloku. Zejména Česko a Maďarsko evidentně tvoří svébytnou kategorii, přičemž Srbsko se z této skupiny „východních“ zemí ještě dále vyčleňuje.

Z obrázku 5 je zřejmé, že pokud jde o globální myšlení žáků, jsou si ze sledovaného vzorku nejbližší Nizozemsko s Německem. Ačkoliv se Německo vyznačuje mírně vyšší mírou globálního myšlení, tak s Nizozemskem jsou si „strukturálně“ blízké ve výsledcích segmentu Patriotismus a lidská práva a Vzdělávání a učení (v obou oblastech jsou si ze sledovaných zemí nejbližší). A dále je patrná rovněž podobnost v části Ekonomika a migrace – zde má Nizozemsko nejbližší k Finsku, ale Německo se do shluku připojuje již v následujícím kroku. Následně se do shluku k Německu s Nizozemskem připojuje Finsko, které vykazuje podobnost

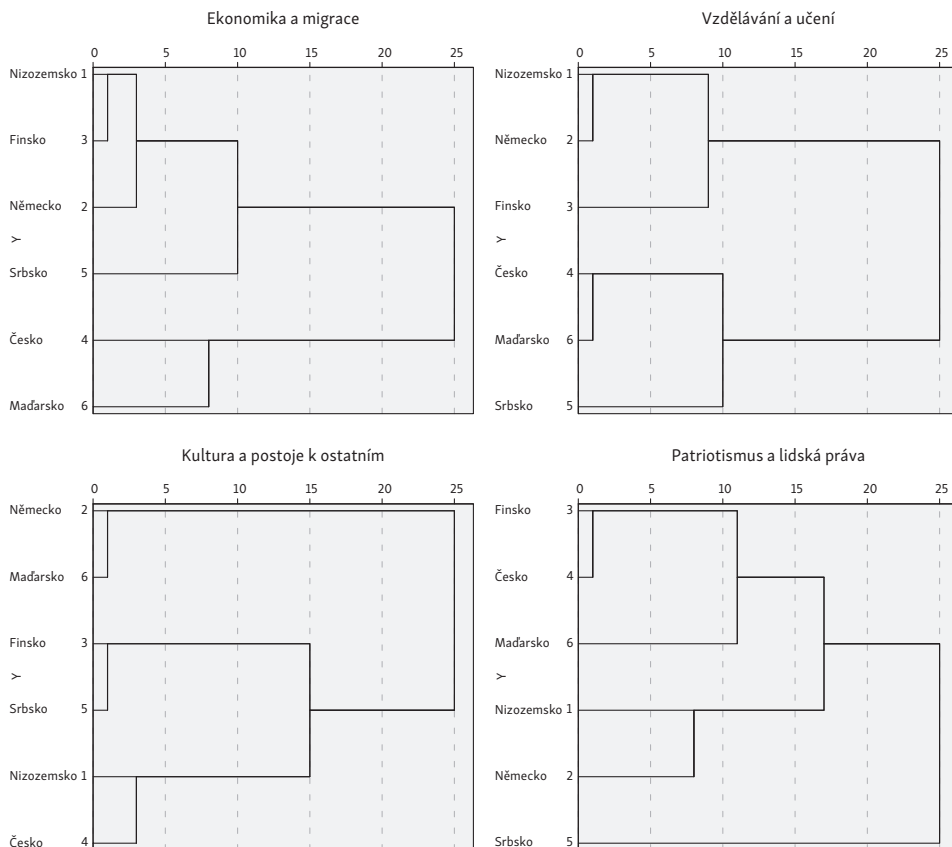


**Obr. 5** – Dendrogram shlukové analýzy zemí na základě míry globálního myšlení.  
Zdroj: vlastní šetření.

také v části Vzdělávání a učení, a v dalším kroku i Srbsko. To má překvapivě blíže spíše k „západním“ zemím, než k těm „východním“, vysvětlení této skutečnosti by ovšem bylo spekulací a vyžaduje detailnější výzkum. Dvojice Maďarsko–Česko se v analýze projevuje jako strukturálně výrazně odlišná.

Tento model seskupení zemí do shluku v podstatě kopíruje shluková analýza provedená pouze pro oblast Ekonomiky a migrace, v ostatních segmentech se však již situace liší. Tak například v oblasti Vzdělávání a učení je jasně viditelné rozdělení zemí na „západní“ a „východní“, přičemž tyto dvě skupiny se spojují až v posledním kroku analýzy. Rozdíly mezi těmito zeměmi lze sledovat především v tvrzeních věnovaných možnosti jedince ovlivnit globální dění či vůli chránit „dobro“ ve světě na úkor národních zájmů – v nichž byly „západní“ země výrazně globálnější, než ty „východní“. Naopak obě tyto skupiny zemí kladou stejný důraz na nutnost uvědomení si důsledků jednání pro budoucí generace.

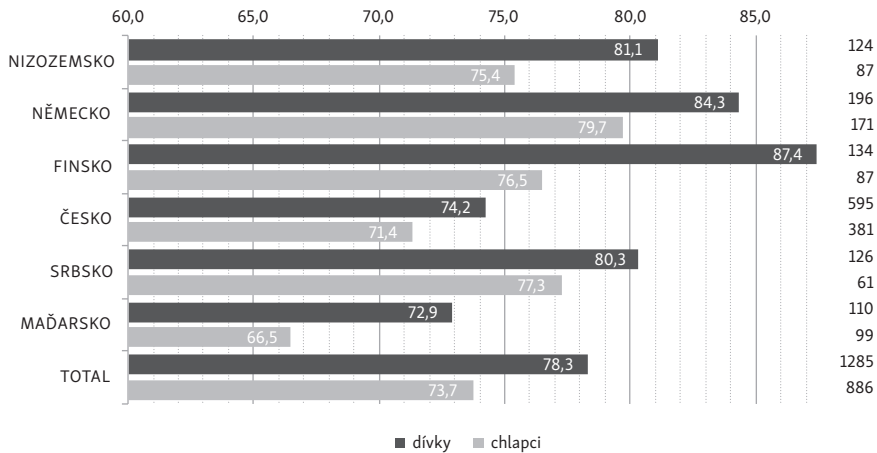
Z důvodu existence rozdílů mezi respondenty v rámci posuzovaných zemí bylo přistoupeno také ke shlukové analýze i zbylých parciálních segmentů globálního myšlení. Shlukování bylo provedeno na základě struktury odpovědí v tvrzeních spadajících pouze do jednotlivých segmentů.



**Obr. 6** – Dendrogramy shlukové analýzy na základě dílčích segmentů globálního myšlení.  
Zdroj: vlastní šetření.

V segmentu Patriotismu se vytváří nový vzorec shluků, z něž plyne, že v tomto ohledu si jsou názorově nejbližší respondenti z Česka a Finska, k nimž se s určitým odstupem připojují respondenti z Maďarska. Následuje připojení Německa s Nizozemskem, které se od ostatních liší nákloností k členství v mezinárodních organizacích i za cenu omezení národních práv. Naopak, zcela specifické postoje mají respondenti ze Srbska, které zůstává dlouho izolované a do skupiny ostatních zemí se připojuje až jako poslední. Důvodem toho je aplikace globálních aspektů při zvažování výhod být světovým občanem, než jedné země, a především pak téměř absolutní souhlas s tvrzením, že každý zdravý jedinec má právo se rozhodnout, kde chce žít (celkové skóre za Srbsko u tohoto tvrzení dosáhlo hodnoty 5,6 z maximálně možných 6,0 bodů; obr. 6).

Segment Kultura a postoje utváří poměrně nepředvídatelnou typologii v podobě tří shluků dvojic zemí, velmi si blízkých strukturou odpovědí na tvrzení týkající



**Obr. 7** – Průměrná míra globálního myšlení chlapců a dívek ve sledovaných zemích. Hodnoty vpravo udávají počet respondentů v dané kategorii. Zdroj: vlastní šetření.

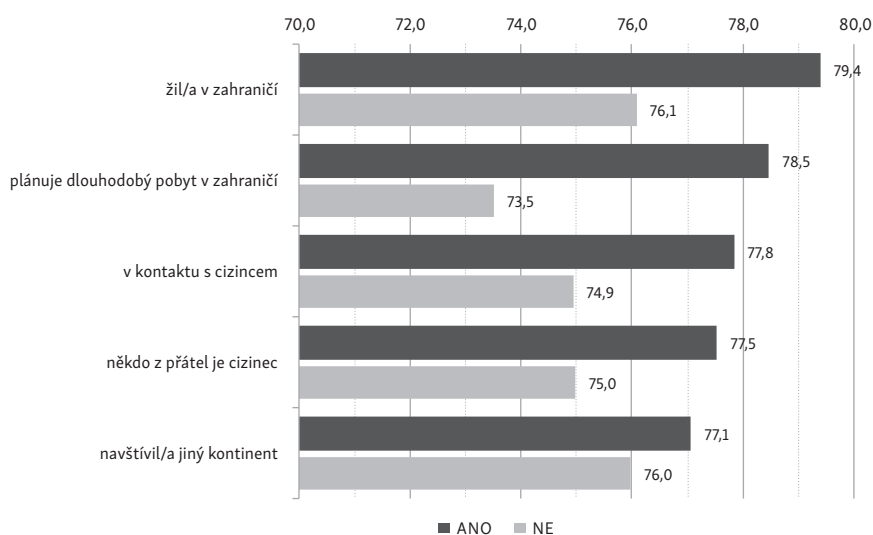
se kultury. Přičemž tyto dvojice se dále shlukují jen velmi pozvolna. První z dvojic tvoří Finsko se Srbskem, které v podstatě ve všech tvrzeních dosáhly nejvyšších průměrných hodnot a jsou tedy v této oblasti nejvíce otevřeny globálním aspektům. Druhá z dvojic, Maďarsko s Německem má ve všech tvrzeních nižší hodnoty, značný rozdíl pak je v oblasti „náboženské snášenlivosti“, kde v těchto zemích panuje větší obava z cizinců právě kvůli odlišnému náboženskému vyznání. V tomto ohledu se tato dvojice odlišuje i od poslední dvojice Nizozemsko a Česko, která se strukturou odpovědí více blíží dvojici první, i když průměrné hodnoty za jednotlivá tvrzení nejsou tak vysoké (obr. 7).

Podrobné analýzy<sup>4</sup> výsledků respondentů (využívající Kruskal-Wallisova ne-parametrického testu a také Spaermanova koeficientu korelace) také prokázaly vliv dílčích faktorů na výslednou míru globálního myšlení respondentů. Jako velmi významný se prokázal vliv pohlaví – projevil se jako statisticky významný i na hladině signifikance 0,01. Z bližšího prostudování výsledků je zřejmé, že dívky prokazují v průměru vyšší míru globálního myšlení než chlapci, a to jak ve sledovaném vzorku jako celku, tak i v dílčích výsledcích za sledované země. Výsledky neparametrických testů (Mann-Whitneyho U test) prokazují, že rozdíly úrovně globálního myšlení dívek a chlapců v jednotlivých zemích jsou statisticky významné (na hladině významnosti 0,05). Největších rozdílů mezi chlapci a dívkami bylo dosaženo ve Finsku, kde mají dívky nejvyšší hodnoty globálního myšlení ze sledovaného vzorku, nejmenších rozdílů pak bylo dosaženo v Česku

<sup>4</sup> Veškeré analýzy popisované v textu této studie byly realizovány na hladině statistické významnosti 0,05.

a v Srbsku, kde lze výsledky chlapců a dívek považovat v podstatě za rovnocenné (rozdíl 3 body). Celkově se dívky od chlapců lišily především v pohledu na Kulturu a postoje k ostatním (celkově dosáhly v průměru o 2 body více; ve Finsku ale například o 4 body), následované Patriotismem a lidskými právy. Nejméně se pak liší dívky a chlapci v oblasti Vzdělávání a učení (rozdíl v průměru pouze 0,6 bodu). Test také odhalil dílčí segmenty, v nichž se naopak odpovědi dívek a chlapců statisticky neliší – jedná se však vždy o konkrétní segment v konkrétní zemi. V segmentu Patriotismus a lidská práva se shodují názory chlapců a dívek v Nizozemsku a Srbsku, v Ekonomice a migraci se shodují dívky a chlapci v Německu, Česku a Srbsku, ve Vzdělávání a učení pak respondenti v Česku, Srbsku a Maďarsku. Jediným segmentem, v němž jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami statisticky významné ve všech zemích tak je Kultura a postoje k ostatním. Obdobě tomu je Finsko jedinou zemí, kde jsou rozdíly mezi globálním myšlením chlapců a dívek natolik zásadní, že se jako statisticky významné prokázaly rozdíly také ve všech jeho dílčích segmentech.

Podobně se jako faktor ovlivňující globální myšlení žáků projevil zájem respondentů o dění v zahraničí (tj. sledování zpravodajství). Ze získaných výsledků je zřejmá přímá korelace těchto charakteristik – s rostoucím zájmem o dění v zahraničí se zvyšuje globální dimenze myšlení jedince. To se projevilo také ve všech dílčích oblastech globálního myšlení, přičemž nejvíce v oblasti Kultury a postojů k ostatním a Vzdělávání a učení, téměř minimálně pak v oblasti Ekonomiky a migrace a Patriotismus a lidská práva.



**Obr. 8** – Faktory ovlivňující míru globálního myšlení. Hodnoty na ose x udávají průměrnou hodnotu míry globálního myšlení. Zdroj: vlastní šetření.

Z dalších faktorů se jako ukazatelé statisticky významně (dle Kruskal-Wallisova testu) ovlivňující míru globálního myšlení projevily: (1) zda někdy respondenti žili v zahraničí (tj. v jiné zemi, než ve které mají nyní trvalý pobyt), (2) zda do 25 let věku plánují dlouhodobý (min. 6 měsíců) pobyt v zahraničí, (3) zda jsou v kontaktu (chat, email, dopisy atp.) s osobou ze zahraničí, (4) zda je alespoň jeden z jejich přátel cizinec, přistěhovalce či uprchlík, (5) zda již navštívili jiný kontinent. Přičemž lze konstatovat, že všechny tyto charakteristiky mají pozitivní vliv na míru globálního myšlení respondentů, tj. osoby, které na otázky týkající se těchto charakteristik odpověděly kladně, se v celkovém souhrnu prokázaly vyšší měrou globálního myšlení než ty, které zaškrtnly zápornou odpověď. Vyšší hodnoty globálního myšlení pak byly zaznamenány jak u globálního myšlení jako celku, tak i ve všech dílčích částech. Pouze respondenti, kteří mají přítele cizince, přistěhovalce či uprchlíka se příliš nelišili v názoru na Ekonomiku a migraci (statisticky nevýznamný rozdíl 0,5 bodu) a také respondenti, kteří někdy žili v zahraničí, se od ostatních statisticky neodlišovali v názoru na aspekty Kultury a postojů k ostatním (rozdíl 0,5 bodu). Osobní zkušenost tedy skutečně přispívá k bourání předsudků a kulturních stereotypů. Lze shrnout, že poslední uvedené faktory přispívají k otevřenosti myšlení jedinců a k implementaci globálních aspektů do myšlení a následně také do rozhodování a jednání. Absence těchto faktorů pak spíše přispívá k akcentování národních aspektů (obr. 8).

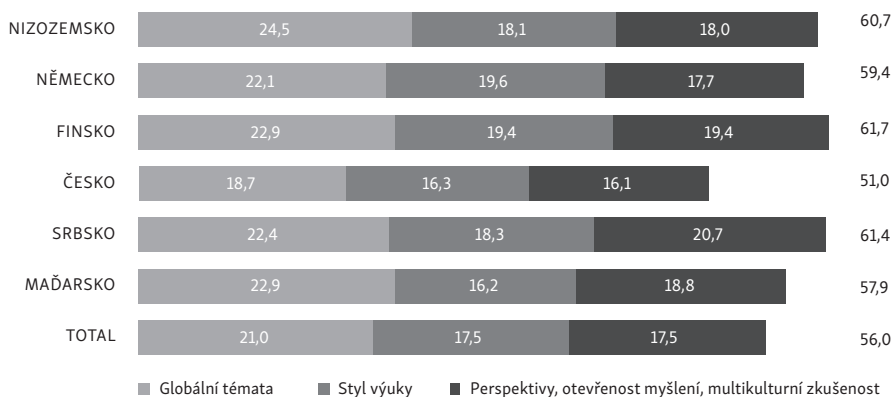
### Vliv výuky geografie na globální myšlení

Geografie jako vědní obor i jako vzdělávací předmět zaměřující se na jevy a procesy, které zkoumá v prostoru a v čase, je disciplínou předurčenou k rozvoji globálního myšlení žáků (samozřejmě nikoliv výhradně, viz úvodní kapitola). Béneker a kol. (2013) dokonce docházejí k závěru, že geograficky vzdělaní jedinci myslí globálně ve větší míře než jedinci bez geografického vzdělání. Proto považujeme za nezbytné analýzu globálního myšlení obohatit o aspekty geografického vzdělávání v jednotlivých zemích.

Úvodem je třeba konstatovat, že ve všech sledovaných zemích se v posledních 30 letech na národní úrovni uplatňují modernizační postupy se snahou o reformu geografického vzdělávání s důrazem na širší kontext vyučovaných faktů a na rozvoj kritické myšlení. Ačkoliv tyto procesy ve všech zemích probíhaly či probíhají odlišně, je v nich rozhodujícím faktorem kvality a pojetí výuky vyučující pedagog. V důsledku toho se ukazatelé geografického vzdělávání, založené na výpovědi žáků-respondentů, mohou lišit nejen mezi zeměmi, ale i v rámci jedné země.

Respondenti pomocí šestitistupňové škály vyjadřovali míru svého souhlasu s celkem 15 tvrzeními o výuce zeměpisu. Vyšší bodové hodnocení odpovídá vyššímu rozvoji globálního myšlení (viz design výzkumu).





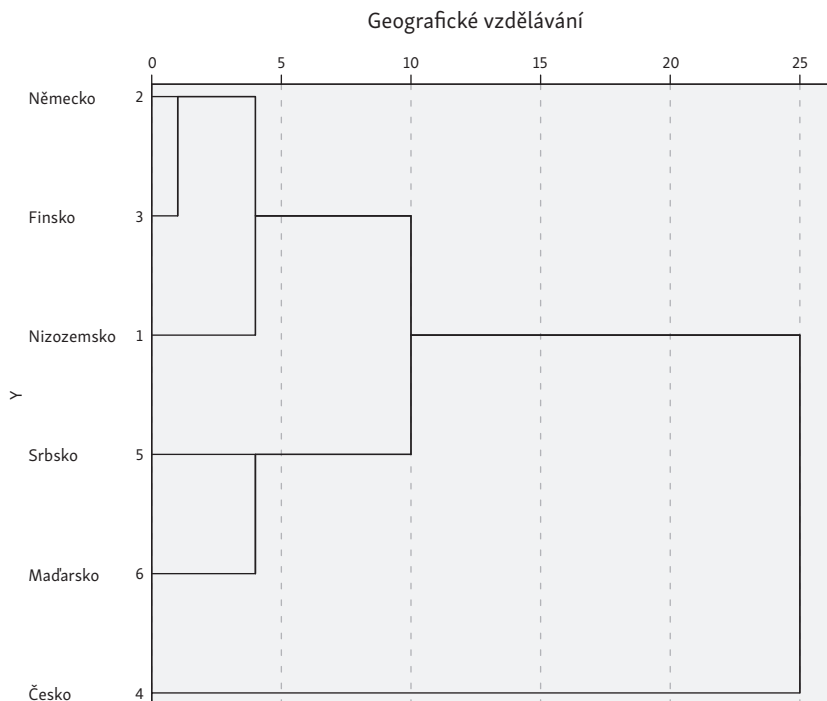
**Obr. 9** – Struktura hodnocení výuky geografie ve vztahu ke globálnímu myšlení.  
Zdroj: vlastní šetření.

Zaměřme se nyní na společné charakteristiky geografického vzdělávání ve sledovaných zemích. Při hodnocení šetření byla průměrná odpověď respondentů za jednotlivé země většinou „spíše souhlasím“ (tj. hodnota 4,0 za položku; střední hodnota užití skály je 3,5). Ve všech zemích je patrná vysoká shoda na zařazování globálních témat do výuky, ostatní dvě zmíněné oblasti se na celkovém bodovém ohodnocení podílejí méně významně. Jak dokládá obrázek 9, dosáhly sledované země podobného celkového bodového zisku, výjimkou je Česko s výrazně nižším výsledkem, tzn., že geografické vzdělávání zde rozvíjí globální myšlení v menší míře – alespoň dle soudu respondentů. Tuto skutečnost lze vnímat jako relativně překvapivou s ohledem na zařazení tématu Myšlení v evropských a globálních souvislostech mezi tzv. průřezová témata, jejichž výuka je na 2. stupni základních škol i ve vyšších ročnících gymnázií povinně implementována (dle RVP ZV a RVP G).

Tuto odlišnost Česka potvrzuje také detailní pohled na položkové hodnocení českých žáků (obr. 10). Odlišnost Česka je dána celkově nižšími bodovými hodnotami u tvrzení týkajících se zařazování globálních témat do výuky. Velmi slabých výsledků dosáhlo např. i téma globálních změn klimatu. Jediné tvrzení, jehož hodnota za Česko je srovnatelná s ostatními zeměmi, je vysoký souhlas se zařazováním výuky o ostatních regionech světa. Celkově třetina českých respondentů pak volila u tvrzení týkajících se zařazování globálních témat do výuky jednu ze záporných odpovědí. Nejnižších hodnot dosáhlo Česko (spolu s Maďarskem) také v segmentu věnovaném stylu výuky, a to především kvůli slabému důrazu na aktivní učení žáků a na badatelské přístupy v naší výuce. Společným jmenovatelem odpovědí respondentů z východoevropských zemí je vyšší četnost nesouhlasných odpovědí. Čeští respondenti nejvíce nesouhlasí s tvrzením, že ve výuce diskutují možná řešení skutečných problémů.

Co se týče segmentu Znalost širších perspektiv, otevřenosti myšlení a multikulturních zkušeností lze konstatovat, že na tyto aspekty je nejvyšší důraz poněkud překvapivě kladen v geografickém vzdělávání v Srbsku, kde se z nabízených možností věnují zejména poznávání jiných kultur. Je otázkou, nakolik má umístění tohoto tématu v osnovách pouze politický význam, nakolik je téma ve výuce reálně přítomné a žáky objektivně hodnocené. Naopak za reálný výsledek lze považovat fakt, že v Česku je na tyto aspekty ve vzdělávání kladen nejnižší důraz. Málo se v naší výuce zeměpisu objevuje rozvoj porozumění jedincům z jiných kultur, snaha o překonání národního pohledu na svět či diskuse o nebezpečí stereotypních představ a předsudků o lidech z jiných zemí (což je například poměrně čtené ve výuce geografie ve Finsku).

Při pokusu o popis závislosti využitím metody lineární regrese se ukázalo, že odpovědi respondentů (jako celku i za dílčí sledované země) jsou natolik rozličné, že jimi není možné proložit linii, která by vysvětlovala více než 5 % celkové variability souboru. Vliv dílčích faktorů na odpovědi respondentů byl dále zkoumán vícefaktorovou analýzou rozptylu, kde se jako nejsilnější faktor ukázala země



**Obr. 10** – Dendrogram shlukové analýzy zemí podle hodnocených aspektů výuky geografie. Zdroj: vlastní šetření.

původu, dále pohlaví respondentů a sledování zpravodajství – nicméně ani jeden z těchto faktorů nevysvětluje více než 5 % variability souboru.

Užitím Spearmanova korelačního koeficientu se pak prokázala statisticky signifikantní závislost jednotlivých segmentů geografického vzdělávání s mírou globálního myšlení, nicméně tato vazba je spíše slabá. Signifikance je dána především velkým rozsahem souboru, hodnota korelačního koeficientu 0,22 poukazuje spíše na slabší asociaci (až téměř nezávislost) hodnot globálního myšlení a charakteru geografického vzdělávání. V případě pohledu na jednotlivé země se na hodnotě korelace 0,2 pohybuje Německo, na hodnotě mírně pod 0,1 pak Finsko, Srbsko, Maďarsko i Česko. V případě Nizozemska se pak prokázala dokonce mírná negativní korelace, tj. vyšší hodnoty získané v rámci charakteristik globálního myšlení korespondují spíše s nižší úrovní globálnosti výuky geografie žáků. Výrazné rozdíly se neprokázaly ani při individuálním posouzení třech dílčích hodnocení geografického vzdělávání a jejich korelace s mírou globálního myšlení – vesměs ve všech zemích se hodnota korelace těchto částí s globálním myšlením blížila hodnotě korelačního koeficientu za geografické vzdělávání jako celek. Slabý či téměř neprokázaný vliv charakteru geografického vzdělávání na úroveň globálního myšlení je v jistém rozporu s výše uvedeným tvrzením Béneker a kol. (2013). Opakovaně je ovšem třeba zdůraznit skutečnost, že pojetí výuky zeměpisu bylo z důvodu realizovatelnosti průzkumu zjišťováno na bázi relativně omezeného množství tvrzení a jejich posouzení je zatíženo značnou subjektivitou.

## Závěr

Provedená komparativní analýza naznačuje řadu podnětných výsledků. Například je zřejmé, že míra globálního myšlení cca 15letých žáků ve sledovaných zemích není výrazně diferencovaná (rozdíl zemí na obou stranách škály je necelých 15 bodů), avšak lze identifikovat skupiny zemí lišící se strukturou globálního myšlení. Tyto skupiny zemí se však promění, zaměříme-li se jen na dílčí tematický segment globálního myšlení – např. Česko má v rámci Patriotismu a lidských práv nejbližší k Finsku, v otázce Ekonomiky a migrace k Maďarsku a v Kultuře a postojům k ostatním pak k Nizozemsku. Následná analýza ovlivňujících faktorů také naznačuje, že globální myšlení je ovlivněno osobní zkušeností mladých lidí – čím intenzivnější kontakty se zahraničím mají (včetně dlouhodobějšího pobytu), tím globálnější je jejich myšlení.

Nutno si však položit otázku, do jaké míry výzkumné nálezy reprezentují názory všech cca 15letých žáků v jednotlivých zemích při upuštění od požadavku reprezentativního národnostního složení. Dále se prokázalo, že vliv výuky geografie (zeměpisu) na globální myšlení žáků je poměrně slabý nebo žádný. Zde se jako

vysvětlující faktor nabízejí četné mimoškolní vlivy, zejména média a sociální sítě. Úkolem současné školy by ovšem mělo být naučit žáky orientovat se v informacích, které ze zmíněných médií mohou nekriticky přebírat. V době, kdy jsou mediální manipulace prokazatelným trendem, je úloha školy v rozlišování desinformací a manipulací klíčová a nezastupitelná.

Popsaný mezinárodní výzkum a jeho výsledky poskytují prvotní vhled do problematiky globálního myšlení a v kontextu výuky zeměpisu přinášejí, obrazně řečeno, více otázek než odpovědí, které tak představují podněty pro další výzkum. V současné společenské situaci v Evropě rezonují problémy spojené s geopolitickou krizí, migrací či terorismem. Do popředí zájmu se tak dostávají i otázky sledující vývoj či zrání globálního myšlení. Např. Jaký vliv má na globální myšlení mladých lidí současná společenská situace? Jsou zjištěné názorové disproporce mezi danými zeměmi v čase stabilní anebo se rychle mění? Návazné, podrobnější výzkumy by se měly na rozkrytí tohoto tématu zaměřit a současné škole tak přinést nové argumenty o důležitosti a nezastupitelnosti vzdělávání geografii a globálního vzdělávání.

## Literatura

- BÉNEKER, T., TANI, S., UPHUES, R., VAN DER VAART, R. (2013): Young people's world-mindedness and the global dimension in their geography education: A comparative study of upper secondary school students ideas in Finland, Germany and the Netherlands. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 22, 4, 322-336.
- BÉNEKER, T., VAN DIS, H., VAN MIDDELKOOP, D. (2014): World-mindedness of students and their geography education at international (IB-DP) and regular schools in the Netherlands. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 6, 3, 5-30.
- BOATLER, R. (1992): A Values Constraint in Internationalizing the Business Curriculum. *Journal of Education for Business*, January/February, 147-151.
- BOATLER, R. (1994): Manager Worldmindedness and Trade Propensity. *Journal of Global Marketing*, 8, 1, 111-127.
- BROKAW, S. C., ACHENREINER, G. R. ELFESSI, A. (2007): The factors of worldmindedness: an investigation. *Review of Business Research* 7, 7.
- CANT, A. G. (2004): Internationalizing the Business Curriculum: Developing Intercultural Competence. *Journal of American Academy of Business*, 5, 177-182.
- CRAWFORD, J. C., LAMB, CH. W. (1982): Effects of Worldmindedness Among Buyers Upon Their Willingness To Buy Foreign Products. *Psychological Reports*, 50, 859-862.
- CRAWFORD, J. C. (1984): The Worldmindedness of U.S. Purchasing Professionals. *Journal of Purchasing and Materials Management*, Fall 1984, 23-26.
- DITTLHOFF, S. A., HARRIS, K. L. (1996): A Contingency Approach to Understanding Negotiator Behavior as a Function of Worldmindedness and Expected Future Interaction. *Journal of Psychology*, 130, 1, 59-70.
- DOUGLAS, C., JONES-RIKKERS, C. G. (2001): Study abroad programs and American student worldmindedness'. *Journal of Teaching in International Business*, 13, 1, 55-66.

- HETT, E. J. (1993): The Development of an Instrument to Measure Global-mindedness. Ph.D. diss., University of San Diego.
- HULL, F. W. (1972): Changes in Worldmindedness After a Cross-Cultural Sensitivity Group Experience. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 1972, 115–121.
- KEHL, K., MORRIS, J. (2007): Differences in global-mindedness between short-term and semester-long study abroad participants at selected private universities. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15, 67–79.
- KIM, S., LITRELL, M. (1999): Predicting Souvenir Purchase Intentions. *Journal of Travel Research*, 32, 2, 153–162.
- LAWTHONG, N. (2003): The development of the global-mindedness scale in Thai socio-cultural context. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 1, 2, 57–70.
- MERRYFIELD, M. M., LO, J. T-Y., PO, S. C., KASAI, M. (2008): Worldmindedness: Taking off the blinders. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2, 1, 6–20.
- Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011–2015. MZV ČR, [http://fors.cz/user\\_files/nsgrv.pdf](http://fors.cz/user_files/nsgrv.pdf) (16. 1. 2017).
- PIKE, G., SELBY, D. (1994): *Globální výchova*, Grada, Praha.
- PIKE, G., SELBY, D. (2000a): *Cvičení a hry pro globální výchovu I*. Portál, Praha.
- PIKE, G., SELBY, D. (2000b): *Cvičení a hry pro globální výchovu II*. Portál, Praha.
- RVP ZV (2005): *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, VÚP, Praha 2005.
- RVP G (2006): *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. VÚP, Praha 2006.
- ROGERS, H. P., KOCHUNNY, C. M. (1994): Assessing Worldmindedness Among Students: An Exploratory Study. *Journal of Teaching International Business*, 5, 4, 17–33.
- SAMPSON, D., SMITH, H. P. (1957): A scale to measure world-minded attitudes. *Journal of Social Psychology*, 45, 2, 99–106.
- SINGER, J. D. (1965): Cosmopolitan Attitudes and International Relations Courses: Some Tentative Correlations. *The Journal of Politics*, 27, 318–338.
- STANLEY, L. S. (1996): The development and validation of an instrument to assess attitudes toward cultural diversity and pluralism among pre-service physical educators. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 5, 864–870.
- ZHAI, L., SCHEER, S. D. (2004): Global perspectives and attitudes toward cultural diversity among summer agriculture students at the Ohio State University. *Journal of Agricultural Education*, 45, 2, 39–51.

## SUMMARY

### Pupils' global thinking: a comparison of selected European countries

In the past decades, when the life on the Earth became interrelated and mutually influenced, the education of the citizens of the world has been pushed to the foreground of the priorities pursued by educational objectives. Should the teaching of geography pursue this educational demand? Do our students think in global dimensions? Do they realise that the life on the Earth is interrelated? Is this knowledge translated into their attitudes and values? The asked questions outline the topic that has become a focus of international research (Béneker et al. 2013). It is the main goal of this paper to highlight the level of Czech students' world-mindedness as compared to students from selected European countries (the Netherlands, Finland, Germany, Hungary and Serbia).

The basis of the issue were laid by a study written by Sampson and Smith (1957). They used the term world-mindedness, which they loosely define “as a value orientation, or frame of reference, apart from knowledge about, or interest in, international relations. They identify as highly world-minded the individual who favours a worldview of the problems of humanity, whose primary reference group is man-kind, rather than American, English, Chinese”. Similarly to Sampson and Smith, Hett (1993) compiled a questionnaire examining the level of global thinking (using the term “Global-mindedness”). Global-mindedness refers to “a worldview in which one sees oneself connected to the world community and feels a sense of responsibility for its members”.

Similar to many other studies devoted to the research into world-mindedness, this study follows up Sampson, Smith (1957) and Hett (1993), while the research design reflects the knowledge of the latest surveys. The research targets a group of upper secondary students aged 15–17 years.

Based on a questionnaire survey, it was found out that the level of students’ world-mindedness is located roughly in the middle of the scale between the absolute national mindedness to absolute world-mindedness, while the value of world-mindedness of the whole sample amounts to 76.4. There are apparent differences between students of the individual countries. While the total value is lowered especially by the students from Hungary (average value 69.9) and, to a lesser extent, also from Czechia (73.0), the students from Germany and Finland exceed the value on average by more than 6 points. The highest number of respondents expressed a medium (60–79 points) or increased (80–99) intensity of world-mindedness. In all the observed countries, the low value (20–39) only appeared among a handful of individuals.

The observed students show global tendencies in the thinking relating to the topics Culture and attitudes to others and Education and learning. In the remaining two topics, there is a more obvious manifestation of national tendencies, most clearly in the sphere of Economy and migration. Just the defence of national interests in the topic of Economy and migration can be denoted as the cause of a relatively low total intensity of world-mindedness in former Communist countries – in Hungary in particular, and, to a smaller extent, also in Czechia.

When it comes to the structure of students’ world-mindedness, the Netherlands with Germany are the closest to each other. Although Germany has a higher extent of world-mindedness, along with the Netherlands they are close in the topic Patriotism and human rights and also Education and learning as well as the topic Economy and migration. The cluster of Germany and the Netherlands is subsequently joined by Finland which is close to them, except for the topic Economy and migration, also in the topic Education and learning, and in the next step, also by Serbia (due to this, it is closer to “Western” than to “Eastern” countries). The tandem Hungary–Czechia joins the group with a considerable distance.

Detailed analyses of the respondents’ results have shown the influence of partial factors on the resulting intensity of respondents’ world-mindedness. The influence of sex proved to be of major importance – girls have on average a higher intensity of world-mindedness than boys. In all, girls primarily differed from boys in their view of Culture and attitudes to others, followed by Patriotism and human rights. The least difference exists between girls and boys in the topic Education and learning. The respondents’ interest in developments abroad proved to be similar. Out of the gained results, one can infer an obvious, direct correlation of these characteristics. When it comes to other factors, the indicators with a statistical major influence on the level of world-mindedness were as follows: (1) the respondents having ever lived abroad, (2) respondents planning a long-term (at least six-month) stay abroad before the age of 25 years, (3) whether they maintain the contact (chat, email, letters, etc.) with a person from abroad, (4) whether at least one of their friends is a foreigner, immigrant or refugee, (5) whether they have already visited a different continent.

A detailed analysis of the correlation between world-mindedness and aspects of geographic education statistically confirmed a significant dependence. Nevertheless, it is obvious from the analysis that the link tends to be rather weak. It is true that the questionnaire only examined selected aspects of geographic education without the ambition of exploring the process as a whole.

- Fig. 1 Gender structure of the sample. In the legend: boys, girls, unstated. Source: our own research.
- Fig. 2 World-mindedness variability (y axis) according to countries. The figure depicts the distribution of respondents' results, based on a calculation of the median, quartile and decile values (the upper and lower edges of the box give the value of the upper and lower quartile, the line in the middle of the box depicts the median value, the end of the abscissae the upper and lower decile, the isolated points extreme values). Source: our own calculation.
- Fig. 3 Distribution of respondents according to their world-mindedness level, proportion in the total number of respondents from a given country (y axis). Source: our own research.
- Fig. 4 World-mindedness level structure according to partial segment. In the legend: Patriotism and human rights, Economy and migration, Education and learning, Culture and attitude to others. Source: our own research.
- Fig. 5 Cluster analysis dendrogram based on the world-mindedness level. Source: our own research.
- Fig. 6 Cluster analysis dendrogram based on partial segments of world-mindedness. Patriotism and human rights (upper left), Economy and migration (upper right), Education and learning (lower left), Culture and attitudes to others (lower right). Source: our own research.
- Fig. 7 World-mindedness level of boys and girls. The values to the right give the number of respondents in a given category. In the legend: girls, boys. Source: our own research.
- Fig. 8 Factors influencing world-mindedness level. Values on x axis give average value of global thinking extent. Source: our own research.
- Fig. 9 Structure of Geography education evaluation related to world-mindedness. In the legend: global topics, teaching style, prospects, open-mindedness, multicultural experience. Source: our own research.
- Fig. 10 Cluster analysis dendrogram based on the Geography education structure. Source: our own research.

## PODĚKOVÁNÍ

Článek byl zpracován za podpory Grantové agentury České republiky (č. P407/16-17749S).