



ŠKOLA PRO UDRŽITELNÝ ŽIVOT

EVALUAČNÍ ZPRÁVA

Masarykova univerzita Brno 2018

Jan Činčera | Katedra environmentálních studií, Fakulta sociálních studií

Evaluační tým: Barbora Valešová, Helena Činčerová, Kateřina Pořízová, Šárka Křepelková
(Masarykova univerzita Brno)

www.lipka.cz/civis



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

1 OBSAH

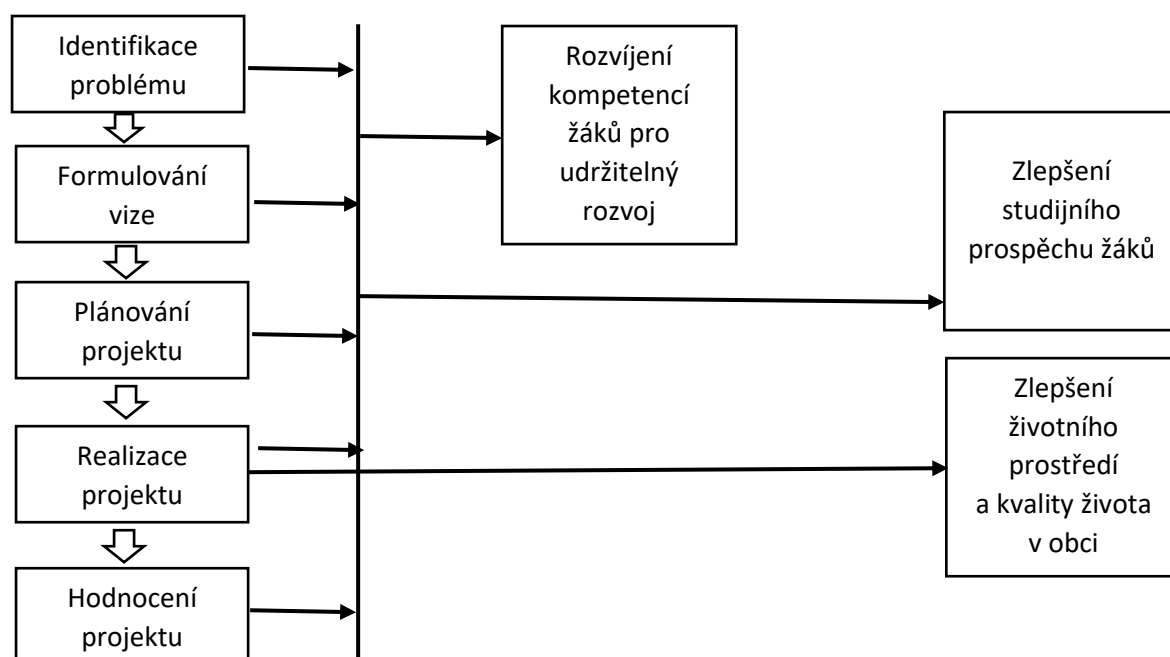
2	Shrnutí	3
3	Popis programu	4
4	Metodologie evaluace	10
4.1	Evaluační otázky	10
4.2	Sběr a zpracování dat od žáků	10
4.3	Sběr a zpracování dat od učitelů	13
4.4	Sběr a zpracování dat od pracovníků veřejné správy	14
4.5	Limity výzkumu	14
5	Výsledky	15
5.1	Příběhy jednotlivých škol	15
5.1.1	Škola A	15
5.1.2	Škola B	15
5.1.3	Škola C	15
5.1.4	Škola D	16
5.1.5	Škola E	16
5.1.6	Škola F	16
5.1.7	Škola G	17
5.2	Reflexe programu	17
5.2.1	Perspektiva žáků	17
5.2.2	Perspektiva učitelů	20
5.2.3	Perspektiva zástupců komunity	25
5.3	Přínosy programu	29
5.3.1	Přínosy programu pro žáky	29
5.3.2	Přínosy programu pro učitele	32
6	Diskuse	33
7	Závěr a doporučení	36
8	Literatura	38
	Přílohy	40

2 SHRnutí

- Evaluační zpráva přináší výsledky kvantitativní i kvalitativní evaluace programu Škola pro udržitelný život (ŠUŽ).
- Program odráží velké nasazení všech zúčastněných stran při zavádění principů místně zakotveného učení do české vzdělávací praxe.
- Žáci i učitelé jsou s programem převážně spokojeni a hodnotí jej jako pozitivní zkušenost, kterou by si rádi zopakovali.
- Předpokládaný efekt programu na vztah žáků k místu, kde žijí, a jejich přesvědčení o vlastní schopnosti ovlivňovat stav svého okolí (locus of control) se nepodařilo potvrdit.
- Program pravděpodobně posílil inter- a intrapersonální kompetence žáků, především pak jejich schopnost spolupracovat v týmu a komunikovat svoje názory. Měl také pozitivní vliv na vztahy ve třídě.
- Program pozitivně ovlivnil přesvědčení učitelů o jejich schopnosti učit participativním způsobem, propojovat svoji výuku s komunitou a rozvíjet u žáků kompetence pro udržitelnost.
- Učitelé i žáci program vnímali jako participativní. Skutečná participace žáků byla nicméně pravděpodobně omezena zejména ve fázích výběru projektu, kdy učitelé prosazovali projekty podle jejich přesvědčení realizovatelné a nekonfliktní. Na některých školách žáci dále ztráceli nad projektem kontrolu ve fázi realizace.
- Přestože téměř u všech škol hodnotili zástupci obce spolupráci se školou pozitivně, u některých škol bylo patrné odtržení školy i žáků od komunity, která v některých případech neměla o žakovský projekt očekávaný zájem.

3 POPIS PROGRAMU

Program Škola pro udržitelný život (ŠUŽ) realizuje Středisko ekologické výchovy SEVER.¹ Cílem programu je rozvíjení kompetencí a zlepšování studijních výsledků žáků a zlepšování životního prostředí a kvality života v obci (Anon, b.d.v; Kulich, b.d.v.)². Prostředkem k dosažení těchto cílů má být zapojení žáků do procesu, ve kterém v první fázi identifikují stávající problémy ve své obci a formulují vizi jejího rozvoje a ve druhé fázi vybírají, plánují a realizují konkrétní komunitní projekt. Explicitní teorie programu je zakreslena na obrázku 1.



Obrázek 1 Explicitní logický model programu ŠUŽ

Metodika ŠUŽ se odvolává na projektovou výuku a zdůrazňuje dva hlavní „momenty“: cíl projektu má vycházet z reálné potřeby či problému, a hlavní aktivitu mají nést žáci (viz participační, emancipační přístup), zatímco učitel má být v roli facilitátora. Metodika také zdůrazňuje význam procesu učení nad výsledkem (Anon, b.d.v; Kulich, b.d.v.).

¹ Evaluační zpráva v první části shrnuje analýzu programu ŠUŽ z dokumentu Činčera, J.; Šimonová, P.; Křepelková, Š. (2017). Analýza současného stavu naplňování klíčových kompetencí v oborech a průřezových tématech se vztahem k VUR. Brno: Masarykova univerzita. Text byl převzat s mírnými úpravami.

² Cíle ŠUŽ dále upřesňuje nově vydaná metodická publikace, kterou autoři analýzy obdrželi až po dokončení její první verze. Publikace upřesňuje cílové kompetence, které chápe jako „komunikační a kooperativní dovednosti, schopnost porozumět problémům a konfliktům a řešit je“, dále odkazuje na posilování vztahu k místu, práci s informacemi, dovednosti související s polytechnickou výukou a „přesvědčení o vlastním vlivu“. (Hawel, Kulich & Kvasničková, b.d.v.).

Metodika ŠUŽ vznikla v kombinaci domácích zkušeností organizace SEVER a spolupráce s americkým Centrem pro místně zakotvené učení a zapojování veřejnosti, reprezentované zejména Delii Clark (Anon, 2010).

Podle Činčera et al. (2016) zapojení školy do ŠUŽ pozitivně koreluje s kvalitou výuky ekologických zákonitostí, posilováním vztahu k místu a s rozvojem badatelských dovedností.

Program zatím neprošel evaluačním výzkumem, ale nashlédal při své realizaci v České republice řadu praktických zkušeností o postupech pro svoji implementaci, které jsou prezentovány v metodických materiálech (Anon, 2010). Součástí těchto zkušeností je i řada projektů realizovaných zapojenými školami, které jsou zde uváděny jako příklady dobré praxe.

Analýza teorie programu ukazuje několik důležitých pozitivních, ale i potenciálně problematických aspektů programu. Metodika programu koresponduje s řadou doporučení, které lze odvodit z výzkumů efektivních programů místně zakotveného učení (Johnson, Duffin & Murphy, 2012). Anon (b.d.v.) i Kulich (b.d.v.) zdůrazňují důležitost participačního přístupu, podle kterého mají být vlastníky programu žáci, nikoliv učitel. Program dále podtrhuje důležitost praktického výstupu užitečného pro místní komunitu, vyhodnoceného jejím vstupním průzkumem. Metodika ŠUŽ (Anon, b.d.v.) dále obsahuje doporučení k zapojení dalších organizací a orgánů obce do společného plánování „vize a plánu udržitelného rozvoje obce a školy“, což je ve shodě s doporučeními dalších autorů (Anon, 2010; Smith, 2007; Johnson, Duffin & Murphy, 2012). Vzhledem k chybějícím evaluačním výzkumům není zřejmé, jak a zda k takovému zapojování komunity reálně dochází. Podle Kulicha (2017) se ale taková spolupráce daří dobře, na základě naprosté většiny závěrečných zpráv projektů ke spolupráci škol s místními organizacemi dochází a úspěšně se daří posilovat vnímaný význam školy v komunitě.

Metodické materiály odkazují na důležitost kvality procesu (zapojení žáků) a produktu (přínos pro místo). Přestože procesní přístup je pro tento typ programů typický, otevírá se zde otázka o realističnosti očekávaných efektů programu na žáka (rozvoj kompetencí, zlepšení studijních výsledků) a na místo (kvalita realizovaných projektů).

Program poměrně konkrétně usiluje o pozitivní dopad na životní prostředí a kvalitu života v obci. Takový efekt je vyhodnotitelný na základě posouzení kvality a potřeby realizovaných projektů.

Příklady projektů prezentovaných v metodických materiálech (Anon, b.d.v.; Anon, 2010) jsou v převážné části orientovány na zlepšení kvality životního prostředí v obci prostřednictvím jejího „ozelenění“ (např. rekultivace přírodního prostředí) či zvýšení environmentálního povědomí veřejnosti (např. zpracování naučné stezky). V kontextu dříve prezentované diskuse o přístupech v místně zakotveném učení má tedy program výrazně blíže k reinhibici než dekolonizaci, tj. podporuje spíše

zvyšování kvality okolního prostředí, než že by usiloval o analýzu a kritiku existující praxe a souvisejících mocensko-organizačních struktur.

Příčiny můžeme hledat v konceptuálních i systémových bariérách. Na většině českých škol učitelé nezapojují žáky do zkoumání a řešení reálných místních socio-environmentálních konfliktů a paradoxně se více zabývají globální problematikou (Činčera et al., 2016). Důvodem je pravděpodobně jejich nezkušenost, neznalost souvisejících metodických postupů, ale i obavy z „konfliktnosti“ tématu. Tento předpoklad sdílí i Hušková (2017), podle které se učitelé vyhýbají konfrontaci se zřizovateli škol, na kterých působí, resp. jim pro takovou konfrontaci chybí podpora vedení³. Jiným důvodem může být vstupní očekávání učitelů, které může souviset spíše s hledáním příležitosti pro zlepšení prostředí okolí školy než s rozvíjením žákovských kompetencí.⁴

S respektem k šíři přístupů hlásících se k místně zakotvenému učení nelze toto zaměření programu interpretovat jako slabinu, spíše jako jeho specifický rys. Současně je zjevné, že ŠUŽ tímto zaměřením omezuje potenciál svého reálného dopadu na komunitu a její životní prostředí. ŠUŽ klade větší důraz na „přímou“ akci⁵, než „nepřímou“ (Jensen & Schnack, 1997), přestože druhý typ by v některých situacích mohl přinést větší užitek.

Specifickou skupinou projektů odpovídající svým charakterem „nepřímé“ akci jsou realizované naučné stezky. Reálný dopad tohoto typu projektů na potřebu místní komunity (např. zvýšit informovanost návštěvníků lokality) ale může být podvázaný nezvládnutím poměrně náročné metodiky interpretace přírodního a kulturního dědictví. Přestože výzkumů v oblasti nepřímé interpretace není (zejména u nás) realizováno mnoho, ukazuje se, že špatně zpracované naučné stezky mají velice nízkou atraktivitu (tj. u panelů se zastaví jen velmi malý podíl návštěvníků), což zásadně podvazuje jejich interpretační účinnost. Zpracování atraktivní, a přitom interpretačně účinné naučné stezky přitom není intuitivní a vyžaduje zvládnutí specifických metodických postupů (Medek et al., 2016).

Zpracování naučné stezky může mít samozřejmě význam pro samotné žáky, kteří se při jejím vytváření dozvědí více o dané lokalitě a mohou si k ní posílit svůj vztah (srv. Činčera, Johnson, & Kovacikova,

³ Srv. Powers (2004).

⁴ Hušková (2017) dále v komentáři uvádí možné důvody pro vyhýbání se „konfrontačně“ zaměřeným projektům. Škola podle ní může být v obci izolovaná, nepropojená se s životem obce, případně propojená jen symbolicky (např. formou besídky pro důchodce nebo stánku s výrobky z družiny při městských slavnostech apod.). Škola dále nemusí reflektovat důležitost vychovávat žáky jako zodpovědné občany, kteří se věcně, s adekvátními dovednostmi a konstruktivně zapojují do řešení obecních problémů. Sami učitelé s tím mohou postrádat zkušenost a mohou jim chybět potřebné dovednosti a zkušenosti. Školy také podle ní více zajímá „viditelný“ výsledek, ke kterému je tlačí i grantová podoba programu (např. upravená zahrada), než proces učení.

⁵ Přímou akcí se zde míní aktivity, ve kterých žáci přímo ovlivňují životní prostředí. Nepřímou pak aktivity, ve kterých žáci motivují k akci jiné osoby, tj. například formou jednání s úřady, přesvědčováním veřejnosti atd.

2015). To ukazuje na důležitost specifikace výchovně vzdělávacích cílů programu, které mohou být v některých případech formulovány podstatně konkrétněji než deklarovaný přínos pro komunitu.

Skutečný dopad projektů realizovaných v rámci ŠUŽ tak může být podvázán zaměřením se na výstupy, které jsou vnímány jako nekonfrontační a současně podceněním náročnosti vytvoření skutečně účinných produktů.

Cíle programu v oblasti výchovy a vzdělávání žáků jsou překvapivě vymezeny značně neurčitě, což vede k otázce, které z obou rovin cílů jsou pro ŠUŽ prioritní⁶.

ŠUŽ usiluje o rozvoj kompetencí žáků pro udržitelný rozvoj, tyto kompetence ale nikde podrobně nespecifikuje⁷. V současné době neexistuje v akademické komunitě konsensus o vymezení kompetencí VUR a vedle sebe tak stojí řada různých seznamů kompetencí (viz Rieckmann, 2015; Barth et al., 2007; Wiek et al., 2011). Je nepravděpodobné, že by ŠUŽ mohla ovlivnit všechny uvedené kompetence, větší upřesnění by tedy bylo více než žádoucí. Z logiky programu můžeme předpokládat, že ŠUŽ by mohla rozvíjet anticipační (plánování vize) a strategické (realizace projektu) kompetence podle Wieka et al. (2011). Pro ověření takového předpokladu by bylo nutné definovat jejich jednotlivé dimenze a vytvořit vhodné nástroje pro evaluaci.

Alternativní přístup by předpokládal specifikaci cílů programu jako žádoucích znalostí, dovedností, přesvědčení, postojů či chování žáků. Na základě porovnání programu s výsledky evaluací jiných programů místně zakotveného učení můžeme předpokládat, že by program mohl ovlivnit specifické akční znalosti a dovednosti žáků (související s charakterem řešeného projektu), přesvědčení o jejich zvládnutí (self-efficacy) a to jak ve specifické rovině (s problémem související), tak v rovině obecné (schopnost řešit problémy místního životního prostředí). Žáci by mohli posílit interní vnímání svého ohniska kontroly (locus of control)⁸ a odhodlání k aktivnímu zapojování se do řešení komunitních problémů. Program by rovněž mohl posílit vztah žáků k místu. Takový předpoklad by ale bylo opět nutné výzkumně ověřit.

⁶ Podle Huškové (2017) je v programu dominantní snaha pozitivně ovlivnit okolí školy, zatímco jeho působení na děti je až na druhém místě. Analogicky, podle Kulicha (2017) učitelé program často vidí jako grantový program, a to jim zastírá jeho význam pro učení žáků. Učitelé ale podle něj dobře vnímají význam programu v posilování vztahu k místu, jako tématu, které s nimi dobře rezonuje.

⁷ Anon (b.d.v.) ale provazuje program s klíčovými kompetencemi podle RVP ZV, jde ale spíše o doložení kompatibility programu s národními kurikulárními dokumenty než vyjádření jeho intence. Kulich (2017) tyto kompetence interpretuje jako vztah k místu, participativní kompetence, transdisciplinární, uvědomění si provázanosti místa s okolním světem. Další upřesnění v. nově vydaná publikace Hawel, Kulich & Kvasničková (b.d.v.).

⁸ Přesvědčení o vlastní schopnosti ovlivňovat situaci kolem sebe.

Ne příliš jasná je také vazba aktivit programu na zlepšování studijního prospěchu žáků. Ačkoliv je zjevné, že jejím zdrojem je spolupráce realizátora s jeho zahraničním partnerem (Anon, 2010), z popisu programu není příliš zjevné, jak by k takovému efektu mohlo dojít. V souladu se zahraničními výzkumy (Duffin et al, 2004; Place-based Education Evaluation Collaborative, 2010) můžeme předpokládat, že zapojení žáků do činnosti, kterou vnímají jako smysluplnou, srozumitelnou a zakončenou konkrétní změnou v okolním prostředí může vést k pocitu hrdosti na svoji práci i školu a ke zvýšení motivace k učení. Hušková (2017) dále zdůrazňuje důležitost toho, že program dává šanci zažít úspěch i žákům s horšími studijními výsledky v tradičních předmětech (a při tradičním způsobu výuky) a celkově působí v duchu rozvoje klíčových kompetencí. Je otázkou, zda a jakým způsobem se posílení motivace a rozvinutí nespécifikovaných kompetencí může promítnout do zvýšení studijního prospěchu žáků, případně v jakých oblastech či předmětech.

Klíčovým faktorem pro posílení motivace žáků a rozvoj jejich akčních kompetencí je přesvědčení žáků o míře jejich participace na školním dění (Cincera & Krajhanzl, 2013; Cincera & Kovacikova, 2014). Participační přístup je v metodických materiálech ŠUŽ velmi silně zdůrazněn a je zřejmé, že jeho důležitost je realizátory programu dobře vnímána (Anon, b.d.v.; Kulich, b.d.v.). Otázkou zůstává, do jaké míry je na školách reálně implementován. V českém prostředí je participační přístup ve všech oblastech (včetně výuky směřované k posilování vztahu k místu) poměrně málo rozšířen (Činčera et al., 2016). Direktivní přístup učitele v participačně orientovaných programech přitom nemusí být při pohledu zvenčí zcela zřejmý, škola může být dobře hodnocena kvůli kvalitě svých výstupů, přestože v ní žáci nemají reálný prostor něco ovlivnit, mohou být se svým zapojením do programu nespokojeni a dlouhodobě pociťovat bezmoc a frustraci (Cincera & Kovacikova, 2014).

Podle Huškové (2017) je nedostatečná participace žáků jeden z hlavních problémů ŠUŽ. Podle jejích zkušeností většina nápadů na projekty vychází od učitelů, kteří měli od začátku představu, co by se mělo v okolí školy změnit. Žáci pak v programu nevystupují jako rovnocenní partneři. Příčinami jsou podle ní přecenění schopnosti učitelů facilitovat participační učení a podceněná metodická podpora v této oblasti⁹. Učitelé podle ní nemají, kromě kompetencí, na participační přístup čas a v praxi tak „fixují“ – prezentují jako participační přístup takový, ve kterém žáci reálně neměli prostor něco významně ovlivnit. Problém v participaci žáků vidí i Kulich (2017). Podle něj často učitelé nedávají žákům prostor pro vlastní rozhodování. Důvody podle něj souvisí v celkovém převažujícím přístupu k výuce, na který jsou učitelé zvyklí. Učitelé často neumí pracovat s konkrétními metodami. Hlavní

⁹ Zde je třeba uvést, že materiály ŠUŽ obsahují velký počet aktivit doporučených k zapojování žáků (Anon, b.d.v.). To naznačuje, že tento způsob podpory nemusí být pro učitele dostačující a že je třeba je doplnit dalšími formami, např. koučováním, intenzivnějšími setkáními atd.

bariéra je ale podle něj mentální. Řešením by podle něj bylo posílení metodické podpory učitelů, zejména v častějším setkávání a konzultacích.

Nadřazování praktického dopadu programu nad jeho pedagogickou dimenzi může v situaci časové tísně a nezkušenosti učitelů vést k ještě intenzivnějšímu posílení direktivního vedení programu. Zkušenosti z evaluace programu Zelená škola přitom ukázaly, že direktivní pojetí programu způsobuje, že se žáci s programem neidentifikují, nezískají vlastní motivaci k aktivitě a nerozvinou potřebné kompetence (Cincera et al., 2012). V důsledku mohou být ohroženy oba cíle deklarované programem ŠUŽ: rozvoj kompetencí pro udržitelný rozvoj i zlepšení studijního prospěchu žáků.

Poslední rizikovou oblastí, kterou uvádí Hušková (2017), je udržitelnost programu. Podle ní nejsou aktivity ŠUŽ na většině škol běžnou součástí výuky, tj. realizují se spíše na bázi dobrovolné iniciativy učitele.¹⁰ To může vést k tomu, že s odchodem učitele či oslabením jeho motivace program na školách skončí. Tento bod je možné vnímat jako nejednoznačný. V případě výzkumu programu Ekoškola se ukázalo, že určitá dobrovolnost je důležitým prvkem programu, resp. že jeho zařazení formou povinného předmětu nebylo žáky dobře vnímáno (Cincera & Kovacikova, 2014). Je možné, že v tomto ohledu se český kontext od amerického odlišuje, nebo že analogie s programem Ekoškola není v tomto případě na místě.¹¹

Celkově lze shrnout, že program ŠUŽ obsahuje řadu principů, které jsou v souladu s existujícími doporučeními k místně zakotvenému učení. Obsahuje ale také řadu problematických míst, která mohou podlomit jeho potenciál přinášet pozitivní dopad na životní prostředí a život v komunitě, a zejména pak potenciál rozvíjet kompetence a studijní výsledky žáků. Pro implementaci programu v rámci projektu CIVIS by proto bylo vhodné zejména ujasnit cíle programu především v oblasti jeho působení na žáky, ujasnit očekávání učitelů od programu a posílit porozumění důležitosti participačního přístupu při vedení programu.

¹⁰ Záměrem SEVER zde ovšem je, aby se program stal trvalou součástí výuky na škole.

¹¹ Významným rozdílem mezi oběma programy je i fakt, že Ekoškola je plánována jako dlouhodobý program, zatímco ŠUŽ probíhá jednorázově.

4 METODOLOGIE EVALUACE

4.1 EVALUAČNÍ OTÁZKY

Cílem evaluace bylo odpovědět na následující otázky:

- Jak vnímají žáci a učitelé strategie použité pro implementaci programu? Souvisí míra implementace konkrétních strategií (participační přístup, komunitní přístup) s efektem programu na žáky?
- Do jaké míry program ovlivňuje přesvědčení žáků o schopnosti ovlivňovat stav životního prostředí ve své komunitě (locus of control) a jejich vztah k místu (place attachment)?
- Jak hodnotí učitelé přínos svého zapojení do programu pro vlastní praxi? Jaké bariéry spojené s implementací programu pociťují? Přisuzují svému zapojení do programu přínos pro přesvědčení o vlastní schopnosti dobře učit (self-efficacy)?
- Jak hodnotí odpovědní pracovníci místní veřejné správy význam zapojení školy do projektu pro místo a komunitu?

Původní evaluační plán dále předpokládal zodpovězení ještě jedné evaluační otázky, a to

- Jak velký podíl žáků je po šesti měsících účasti v programu schopno navrhnout takové řešení komunitního problému, které koresponduje se zásadami trvalé udržitelnosti?

Protože do experimentální skupiny byli oproti původnímu nastavení zařazeni žáci nižších ročníků, byla tato otázka nakonec po vzájemné dohodě evaluátora s realizátory programu vypuštěna.

4.2 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT OD ŽÁKŮ

Pro kvantitativní část ověřování u žáků byl použit kvazi-experimentální design (pretest/posttest s experimentální a kontrolní skupinou). Po provedení položkové analýzy pak byly testy mírně modifikovány vypuštěním několika problematických položek. V konečné variantě se testy skládaly z následujících proměnných:

- Vztah k místu (place attachment), vymezený zde jako vnímané emoční propojení respondenta s místem, kde žije. Hodnoceno pomocí pěti položek Likertova typu s hodnotami 1 = určitě ne, 5 = určitě ano. Hodnota Cronbach alfa testu byla $\alpha=0,76$ v pretestu a $\alpha = 0,79$ v posttestu.
- Locus of control, resp. pociťovaná míra schopnosti ovlivňovat svým jednáním stav životního prostředí ve svém okolí, hodnocená pomocí 16 položkového Likertova testu s hodnotami 1 = určitě ne, 5 = určitě ano. Hodnota Cronbach alfa testu byla $\alpha = 0,90$.

- Participační přístup, resp. pociťovaná míra zapojování žáků do spolurozhodování o cílech a obsahu výuky v rámci ŠUŽ, hodnocená pomocí 7 položkového testu s hodnotami 1 = určitě ne, 5 = určitě ano. Hodnota Cronbach alfa testu byla $\alpha = 0,90$.
- Komunitní přístup, resp. pociťovaná míra propojování výuky s místní komunitou, hodnocená pomocí 5 položkového testu s hodnotami 1 = určitě ne, 5 = určitě ano. Hodnota Cronbach alfa testu byla $\alpha = 0,77$.
- Přesvědčení o efektu, hodnocené pomocí jedné položky („Díky našemu projektu se v naší obci skutečně změnilo něco k lepšímu.“) s hodnotami 1 = určitě ne, 5 = určitě ano.
- Spolupráce s rodiči, hodnocená pomocí jedné položky („Na projektu jsme spolupracovali s našimi rodiči.“) s hodnotami 1 = určitě ne, 5 = určitě ano.

Evaluační plán předpokládal sběr dat od zapojených (experimentální skupina) i nezapojených (kontrolní skupina) žáků ze srovnatelných tříd, učitelů zapojených žáků a zástupců veřejné správy spolupracujících se zapojenými školami na komunitním projektu.

Tento plán se podařilo naplnit jen částečně. Původní nastavení evaluace předpokládalo, že do výzkumu bude zařazeno celkem 7 tříd žáků 2. stupně, kteří program zahájí v září 2017 a dokončí v květnu 2018. Žáci, kteří se do projektu zapojili, ale tvořili poměrně heterogenní věkovou skupinu od 2. do 9. třídy, s převahou mladších žáků. O vyplnění testu byli nakonec požádáni pouze žáci 4. a vyšších ročníků.

Celkově se podařilo spárovat data od 72 žáků ve věku $M = 10,52 \pm 1,08$ let, z toho 28 dívek a 44 chlapců. V rámci kontrolní skupiny se podařilo získat data od 154 žáků v pretestu a 146 žáků v posttestu, spárovat se ale podařilo data od pouze $N = 48$ respondentů (24 dívek, 24 chlapců, průměrný věk $M = 11,75 \pm 0,83$ let).

Kvalitativní část výzkumu proběhla ve dvou fázích. Původní plán předpokládal sběr kvalitativních dat po ukončení žákovských projektů. Vzhledem ke zpoždění projektu se sběr dat nakonec rozdělil do dvou etap. V první etapě byla sebrána data ze dvou škol (dále označených jako školy A a D), které v první polovině dubna 2018 byly již ve fázi navazující po ukončení výběru projektu¹². Protože ostatní školy dosud touto etapou neprošly, nebylo možné z dalších škol data sebrat. Na obou školách proběhly párové rozhovory¹³ zaměřené na pociťovanou participaci žáků na výběru projektu. Celkem se podařilo získat 9 rozhovorů s 18 žáky, z toho 11 dívek a 7 chlapců z 5. a 7. ročníku.

¹² Tato data byla shromážděna jako součást diplomové práce Valešová, B. (2018). Participace žáků na řešení komunitního projektu místně zakotveného učení. [Ved. J. Činčera]. Brno: Masarykova univerzita.

¹³ Původně předpokládané individuální rozhovory nebylo možné realizovat z důvodu obav vyučujících z porušení platných předpisů na ochranu žáků.

Druhá etapa proběhla na všech školách po realizaci školního projektu (červen–září), v období říjen–listopad 2018, tedy 2–4 měsíce od ukončení programu. Z každé zapojené školy byla vybrána ohnisková skupina zapojených žáků. Kritéria pro výběr byla vyrovnané rozložení dívek a chlapců, různá míra zapojení žáků a přátelské vztahy ve skupině. Celkově se podařilo sebrat data od 52 žáků, z toho 24 chlapců a 28 dívek ve věku od 4. do 8. ročníku (viz tabulka 1).

Kód školy		Ohniskové skupiny			Spárované testy			Párové rozhovory		
	Ročník ¹⁴	Chlapců	Dívek	Celkem	Dívek	Chlapců	Celkem	Dívek	Chlapců	Celkem
A	6	3	3	6	5	17	22	6	6	12
B	8	3	3	6	3	3	6	0	0	0
C	5–6	5	5	10	9	10	19	0	0	0
D	8	3	3	6	4	3	7	5	1	6
E	3–6	3	5	8	0	0	0	0	0	0
F	5	5	5	4	5	8	13	0	0	0
G	4	2	5	7	2	3	5	0	0	0
Celkem		24	29	47	28	44	72	11	7	18

Tabulka 1 Složení respondentů výzkumu z množiny žáků

Všechny rozhovory byly nahrávány, přepsány a zpracovány pomocí tematické analýzy. V jejím rámci byly výroky respondentů kódovány do předem vytvořených kategorií. Těmi byly kategorie charakteristika projektu, pociťovaný přínos a dále matrice kombinující jednotlivé fáze zapojení do programu (vstup do programu, výběr projektu, řešení projektu, výsledek projektu) s žáky reflektovaným typem interakce (žáci-žáci, žáci-učitel, žáci-komunita, učitel-komunita).

¹⁴ Ročník žáků v době sběru dat.

4.3 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT OD UČITELŮ

Od učitelů zapojených do programu byla sebrána kvantitativní (pretest/posttest) i kvalitativní data.

Celkem se podařilo získat 7 telefonických rozhovorů s učiteli ze 7 různých základních škol. Jejich přehled uvádí tabulka 2. Rozhovory byly nahrávány, přepisy pak analyzovány metodou otevřeného kódování.

Kód školy	Kód učitele	Gender	Praxe	Zapojené ročníky
A	A	žena	15	5
B	B	žena	5	7
C	C	žena	18	4–5
D	D	muž	7	6–9
E	E	žena	20	5
F	F	muž	17	4
G	G	žena	10	2, 4, 5

Tabulka 2 Složení respondentů z množiny učitelů

V kvantitativní části (pretest/posttest) byly vyhodnocovány následující proměnné:

- Self-efficacy, resp. přesvědčení učitele o vlastní schopnosti vést participační výuku, komunitní výuku a výuku orientovanou na vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Proměnná byla rozdělena na proměnné:
 - Participační přístup, hodnoceno pomocí 6 položek Likertova typu s hodnotami 1 = určitě ne, 5 = určitě ano. Hodnota Cronbach alfa testu byla $\alpha=0,83$.
 - Komunitní přístup, hodnoceno pomocí 5 položek Likertova typu s hodnotami 1 = určitě ne, 5 = určitě ano. Hodnota Cronbach alfa testu byla $\alpha=0,87$.
 - Vzdělávání pro udržitelný život, hodnoceno pomocí 6 položek Likertova typu s hodnotami 1 = určitě ne, 5 = určitě ano. Hodnota Cronbach alfa testu byla $\alpha=0,87$.
 - Rozvíjení kompetencí pro udržitelný život, hodnoceno pomocí 5 položek Likertova typu s hodnotami 1 = určitě ne, 5 = určitě ano. Hodnota Cronbach alfa testu byla $\alpha=0,78$.¹⁵

Celkem se podařilo spárovat data pouze od dvanácti respondentů (devět žen a tři muži), průměrná délka praxe $17 \pm 7,07$ let (rozmezí 5–28 let).

¹⁵ Položka indikující schopnost rozvíjet kompetenci k systémovému myšlení vykazovala nízkou míru korelace s ostatními položkami ve škále. Z důvodu konzistence škály jsme se jí zde nicméně rozhodli zanechat.

4.4 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ DAT OD PRACOVNÍKŮ VEŘEJNÉ SPRÁVY

Pro získání perspektivy zástupců komunity jsme požádali o rozhovor jednoho zástupce veřejné správy v každé obci se školou zapojenou do programu ŠUŽ v rámci projektu CIVIS. Celkem se podařilo získat rozhovory se 6 respondenty (rozhovor se sedmým respondentem se nepodařilo domluvit kvůli jeho časové zaneprázdněnosti). Základní informace o respondentech udává tabulka 3. Kód obce odpovídá kódu použitému u rozhovorů s učiteli.

Obec	Funkce	Gender	Kód respondenta
A	Starostka	Žena	L
B	-	-	Q
C	Starostka	Žena	K
D	Místostarosta	Muž	N
E	Místostarosta	Muž	O
F	Starostka	Žena	M
G	Starosta	Muž	P

Tabulka 3 Složení respondentů z množiny pracovníků veřejné správy

4.5 LIMITY VÝZKUMU

Dále prezentované výsledky je třeba interpretovat v rámci metodologických limitů studie. Skupina žáků, kteří se účastnili programu, byla věkově příliš nesourodá. Lze předpokládat významný faktor věku, určení jeho síly bude dále komplikováno malou velikostí vzorku. Kontrolní skupina je málo početná, což ji v důsledku může činit zranitelnou vůči efektu výzkumem nezachycených faktorů.

Skupina učitelů je značně malá. Výsledky proto platí pouze pro ni a nemohou být zobecňovány na ostatní učitele, kteří program realizují. Analogicky nelze zobecňovat výpovědi pracovníků veřejné správy za hranice jejich konkrétní zkušeností s konkrétní realizací projektu.

Jednotlivé „příběhy“ škol byly sestaveny na základě výpovědí všech tří skupin respondentů. Jejich perspektivy se v některých ohledech lišily a odrážely různé vidění zkoumaných fenoménů. Bylo například zřejmé, že respondenti ne vždy jasně rozlišují, jaké iniciativy se na škole realizovaly v rámci programu ŠUŽ a kdy šlo o předchozí, navazující či souběžné činnosti. Další rozdíly se objevovaly v popisované míře zapojení jednotlivých respondentů. Jednotlivé příběhy je proto třeba vnímat spíše jako určitý obraz živé a komplexní zkušenosti respondentů.

Prezentovaný evaluační výzkum chápeme jako formativní, nikoliv sumativní. Jeho cílem proto není prezentovat souhrnné hodnocení programu, ale spíše identifikovat jeho silné a slabé stránky jako

podklad pro diskusi o jeho dalším vývoji. Evaluace proto může v některých ohledech zvýrazňovat potenciálně problematické aspekty, jejichž váha nemusí v součtu přesáhnout kvality programu.

5 VÝSLEDKY

5.1 PŘÍBĚHY JEDNOTLIVÝCH ŠKOL

5.1.1 Škola A

Škola A se nachází v malé obci. Do projektu se zapojili žáci 5. ročníku. Učitelka nejprve plánovala propojit ŠUŽ a vlastní probíhající projekt zaměřený na výrobu cedulí naučné stezky, na kterém spolupracovala s místním obyvatelem, a žáci k němu shromažďovali informace o živočiších. Žáci na počátku projektu vymýšleli i další návrhy (např. park), ze kterých pak po diskusi s učitelkou upustili, kvůli jejich nerealizovatelnosti. Protože spolupracující místní obyvatel v průběhu projektu zemřel, navrhla paní učitelka, že by mu v rámci projektu mohli zasadit lípu a umístit pamětní ceduli. Žáci byli smrtí pána dojati a s návrhem souhlasili. Paní učitelka dál organizovala proces zpracování návrhu, na kterém žáci pracovali rozdělení do menších skupin. Připravila pro ně text, který pak žáci přednesli na zastupitelstvu, které návrh schválilo. Starostka byla nadšená, chválila žáky za jejich zájem a projekt podpořila. Žáci sice měli svůj návrh, kde lípu umístit, ale starostka pak spolu s učitelkou rozhodla o jejím umístění na místní hřbitov, kde k tomu bylo vhodné místo. Žáci se pak podíleli na zasazení lípy. Myslí si, že je projekt sblížil, a líbí se jim výsledek, přestože jsou někteří nespokojeni, že nebylo možné lípu zasadit na jimi preferované místo.

5.1.2 Škola B

B je soukromá škola v malé obci. Do projektu se zapojila malá skupina žáků 7. ročníku. Realizaci provázely od začátku určité komplikace. B se nachází v satelitním městečku s malou vazbou obyvatel na komunitu, zájem místních byl dále (přes podporu starosty) otupen tím, že B je soukromá škola. Učitelka od projektu zejména očekávala zlepšení složitých vztahů ve skupině žáků. Žákům se do projektu zpočátku příliš nechtělo, probíhaly mezi nimi konflikty, které učitelka musela řešit. Výsledek hodnotí žáci smíšeně, protože neměli úplně stejné představy o výsledku, nakonec ale společný plán na vysazení lípy a umístění nové lavičky před školou přijali. Kladně hodnotí zejména vlastní spolupráci a věří, že jim pomohla zlepšit vzájemné vztahy. Slavnostní „otevření“ hodnotí smíšeně – někteří byli spokojeni, jiní byli zklamáni, že kromě rodičů přišlo jen málo místních obyvatel.

5.1.3 Škola C

Škola C je umístěna v malé obci. Do programu se zapojili žáci 4.–5. ročníku. V rámci projektu chtěli zpříjemnit opuštěné místo umístěním nové lavičky a odpadkového koše u lípy. Učitelka dala žákům

prostor pro vlastní návrhy, které pak prezentovali na zastupitelstvu. To žáky podpořilo, současně jim zástupci obce rozmluvili nerealizovatelné návrhy a doporučili z jejich návrhů ten, který nejvíc korespondoval se záměrem obce. Žáci zpracovávali svůj návrh poměrně samostatně, v některých případech musela učitelka ukázněvat některé žáky, kteří se práci vyhýbali. Žáci se podíleli i na realizaci. Obec spolupracovala a zařídila fyzicky náročnější práce. Žáci projekt hodnotí dobře a jsou hrdí na výsledek.

5.1.4 Škola D

Škola D se nachází v malé obci. Do projektu se zapojili žáci z 6.–9. ročníku. Žáci chtěli pomoci místním obyvatelům více si vážit zapomenutých míst a navrhli proto zpracovat informační cedule k několika lokalitám. Žáci pracovali poměrně samostatně, částečně při výuce a z části ve volném čase. Učitel pomáhal řešit spory, rozhodoval o finální podobě cedulí a vtahoval do procesu žáky, kteří v průběhu přestali být ochotní vkládat do práce svůj volný čas. Žáci prezentovali svůj návrh na zastupitelstvu. Obec jim vyšla vstříc a schválila jejich návrh. Žáci jsou s výsledkem spokojeni, mají pocit, že se posílila jejich vzájemná spolupráce, a zapojili by se do projektu znovu.

5.1.5 Škola E

Soukromá škola E se nachází v malé obci. Do projektu se zapojili žáci 3.–5. ročníku. Na E se realizují různé projekty poměrně často, žáci i učitelé proto na ně byli zvyklí. Škola usiluje o větší spolupráci s komunitou. Ta je ale složitá, protože vedení obce nevnímá soukromou školu E jako „svoji“ školu a žáci vesměs pocházejí odjinud a na školu jen dojíždějí. Učitelka navrhla, že by mohli zpříjemnit stezku, kterou chodí do školy. Žáci v první fázi navrhovali řadu možností, mnohé byly ale následně vyhodnoceny jako nerealistické, nebo se nenašel nikdo, kdo by je chtěl realizovat. Učitelka návrhy prezentovala na obci, kde spolu s vedením obce rozhodli, že se postaví nová lavička. Tu pak pomáhal postavit dědeček jednoho z žáků. Někteří žáci se tohoto procesu moc neúčastnili a „vypadli“ z něj. Žákům se líbilo slavnostní otevření stezky s lavičkou, i když některé mrzí, že se nepodařilo naplnit jejich nápady.

5.1.6 Škola F

F je škola v malé obci, do projektu byli zapojeni žáci 4. ročníku. Rozhodování o projektu probíhalo společně s učitelem, „půl na půl“. Žáci se rozhodli, že vybudují novou stezku s lavičkou a bylinkovou zahradou. Žáci se zapojili do plánování, případné spory se snažili řešit hledáním konsensu. Do realizace se zapojili rodiče i místní firma, která jej finančně podpořila. Zástupci obce projekt podpořili, zapojení dětí obci dokonce pomohlo vyhrát cenu. Žáci jsou s výsledkem spokojeni a uvádí, že se dozvěděli něco nového o své obci.

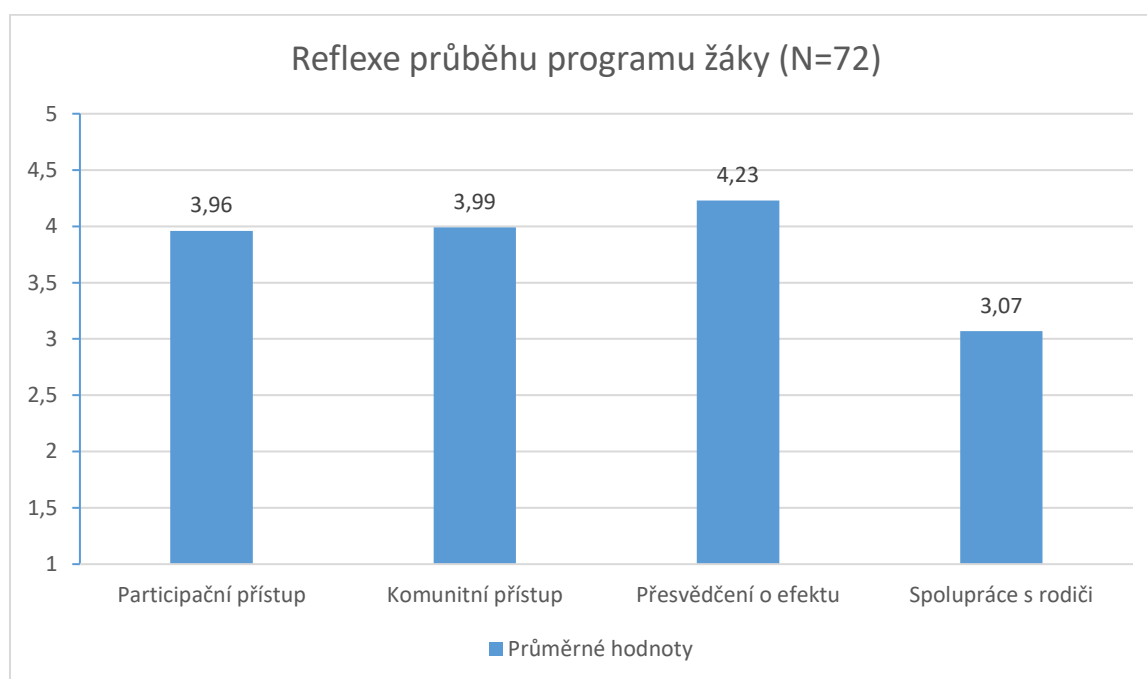
5.1.7 Škola G

G je škola v menší obci. Do projektu byli zapojeni žáci 2., 4. a 5. ročníku. Téma projektu, vybudování odpočinkového místa v přírodě s lavičkou a přístřeškem pro lidi a zvířátka, napadlo paní vychovatelku. Ta jej prezentovala starostovi obce, který jej dále dopracoval a konkretizoval. Protože jedna ze zapojených tříd byla podle paní vychovatelky spíše problémová, byl projekt poměrně náročný, i kvůli časovému stresu a zapojení mladších žáků, pro které byly některé aktivity programu náročné. Paní vychovatelka na druhou stranu měla podporu vedení školy i od svých kolegů. Na prezentaci záměru přišlo spíše málo místních lidí, rodiče a lidé z obce se ale zapojili do realizace – fyzicky náročné práce. Práce byla pro mladší žáky příliš náročná a moc je nebavila, rozhodovali spíše starší žáci.

5.2 REFLEXE PROGRAMU

5.2.1 Perspektiva žáků

Celkově lze říct, že žáci vnímali program jako participačně vedený a komunitně orientovaný. Většina jich je přesvědčena, že jejich výstup pomohl změnit v obci něco k lepšímu. O něco méně žáci uvádí, že při realizaci projektu spolupracovali s rodiči (viz obrázek 2).



Obrázek 2 Reflexe průběhu programu žáky

Kvalitativní data současně přinesla podstatně komplexnější obrázek. **Participace žáků** mohla teoreticky proběhnout v několika krocích: žáci se mohli podílet na rozhodnutí o vstupu do programu Škola pro udržitelný život, na výběru projektu pro realizaci či na dílčích rozhodnutích souvisejících s realizací.

Na všech školách provedli vstupní rozhodnutí o zapojení do programu učitelé. Přestože žáci toto rozhodnutí přijali, na škole B jej někteří žáci vnímali jako kontroverzní: „*Že nás paní učitelka vůbec zapojila do takového projektu, protože ... že se nás ani třeba nezeptala, jestli bychom chtěli, prostě přišla, že nás tam přihlásila.*“ (A., chlapec, 8. ročník) ... „*Podle mě věděla, že bychom nechtěli :-)* Tak se radši neptala...” (H., chlapec, 8. ročník).

Role žáků v dalších fázích je možné na základě jejich výpovědí chápat jako proces vzájemných interakcí uvnitř skupiny žáků, žáků s učiteli i členy komunity. Zdá se, že na pěti ze sedmi zapojených škol (pravděpodobně s výjimkou škol C a F) sice proběhlo o výběru projektu jednání, ve kterém se posuzovaly žákovské návrhy, nakonec ale byl přijat návrh učitele. Žáci zpětně reflektovali, že nepřijaté návrhy nebyly realistické, případně že nebyly realizovány proto, že se nenašel nikdo, kdo by je chtěl uskutečnit. Na škole F se zdá, že žáci prosadili významnou část svých návrhů, které učitelé doplnili dalšími nápady. Na škole C pak projekt vybrali zástupci obce, kterým žáci prezentovali svoje návrhy.

„*Tak první, že jsme tam chtěli udělat ovocný sad, ale pak že někde nějaký ovocný sad prý byl, tak že takhle. A potom ještě kluci chtěli udělat něco ve dvoře s nějakým erbem, ale že prý jak to vlastní víc lidí, tak že to taky nebylo.*“ (D., dívka, 6. ročník, škola C)

„*No, říkali jsme si, že bychom něco chtěli pro obec udělat a T. a D. a V. našli nějaké jakože... nějaký ,prales', remízek, a to jsme chtěli opravit, jenže bychom to těžko udržovali, tak jsme si řekli, že uděláme tuhle stezku.*“ (K., dívka, 5. ročník, škola F)

„*My jsme rozhodovali o tom, co navrhne, a učitelky rozhodovaly, jestli to uděláme, nebo ne.*“ (K., chlapec, 5. ročník, škola E)

Tazatelka: „*Jak vás napadl zrovna takovýto projekt? Že uděláte odpočinkový plácek tady v X?*“ – (A., chlapec, 4. roč., škola G): „*To nenapadlo nás, to napadlo paní učitelku, paní asistentku.*“

„*Protože bylo výročí 100 let České republiky a sázely se ty stoleté lípy, a tak různě, mapovaly se, kde jsou, takže paní učitelku napadlo, že bychom mohli zasadit tu lípu.*“ (H., chlapec, 8. ročník, škola B). –

Tazatelka: „*Takže to byl nápad paní učitelky?*“ – H., chlapec: „*Ano. No, prostě tak.*“

Role žáků tak spočívala především ve vymýšlení návrhů, diskusi o nich a na některých školách také ve společném odsouhlasení návrhu, který předložili učitelé.

Výraznější, i když stále komplexní roli hráli žáci v procesu realizace vybraného projektu. Na většině škol ze vzorku se zdá, že žáci měli určitou míru autonomie při rozhodování o realizaci dílčích činností, učitelé pomáhali řešit spory a facilitovali proces. Interakce mezi žáky byly v některých případech bouřlivé a žáci reflektovali vzájemné hádky.

„U nás v tom týmu to šlo docela dobře, ale spousta dětí si z toho jako dělalo srandu a říkali o těch automatech na zmrzlinu a tak, a někdo dokonce vůbec nechtěl pracovat, a když mu ti starší řekli, aby šel pracovat, tak oni odmítli a prostě nechtěli pracovat.“ (J., dívka, 5. ročník, škola E)

Na některých školách (škola F) se jim podařilo najít adekvátní rozhodovací mechanismus:

„Většinou jsme vyslechli prostě všechny nápady, a podle toho, kolik mělo co jako hlasů, komu se co líbilo, tak to jsme asi dali.“ (K., dívka, 5. ročník, škola F)

V jiných případech museli konflikty mezi žáky řešit učitelé a usměrňovat jejich práci, případně se do realizace zapojili pouze někteří žáci (školy E, G):

„No, že je paní učitelka napomenula a že jako museli prostě se do té práce zapojit ještě, jakože víc, a ještě je od sebe rozdělila, že jeden šel někam tam a druhý tam.“ (D., dívka, 6. roč., škola C)

Kromě řešení konfliktů či facilitace průběhu učitelé zpravidla rozhodovali o finální podobě dílčích produktů a organizovali prezentaci žákovských návrhů místní samosprávě.

„My jsme si sami rozhodli, co bychom tam chtěli u toho udělat, a paní učitelky nám řekly jenom, jestli to je dobrý nápad nebo ne a proč.“ (P., chlapec, 6. ročník, škola C)

„My jsme určitě řekli, co chceme, a pak vlastně učitelé řekli, kde to bude a jak to bude. Takže to bylo tak asi napůl.“ (T., chlapec, 5. ročník, škola F)

Na škole A učitelka připravila žákům text, který měli číst na zastupitelstvu, úkolem žáků pak bylo rozdělit se, kdo co bude číst:

„...paní učitelka nám vytiskla něco, vlastně takovej projekt, kterej si už vymyslela, protože si myslím, že my jsme ještě docela malí, abysme přesně věděli, co tam říct, takže nám to vytiskla a těch asi osm dětí, který tam jsou, jsme si rozvrhli, co kdo bude říkat, abychom prostě věděli, abysme to tam jen tak nečetli a určitě budeme mít ještě za úkol si to ještě párkrát přečíst, abysme věděli, co tam vlastně je...“ (N., dívka, 5. ročník, škola A)

Kontrolu nad interakcí s obcí si zachovali i učitelé na škole E:

Tazatelka: *„Jo, takže paní učitelka šla na úřad, vy jste tam nebyli?“* – Děti: *„No, my jsme tam nebyli, šly tam jenom paní učitelky.“* – J., chlapec: *„Ale něco jsme tam šli dělat, ne?“* – Děti: *„Ne, nešli jsme tam, tam šly jen učitelky a domluvily to tam.“*

Ve fázi, kdy došlo k posunu z plánovací fáze k technickému provedení, se žákovské projekty na některých školách začaly dostávat mimo dosah většiny žáků. Na škole A rozhodli o místě pro zasazení slavnostní lípy zástupci obce s učitelkou, přestože žáci preferovali jiné místo:

„A přitom u toho hřbitova se neotvírá ani ta naučná stezka, ale jako paní starostka to chtěla nejdřív u toho hřbitova, sice jako my s tím moc nesouhlasíme, nevím jak teda třída, ale já s tím moc nesouhlasím.“ (T., dívka, 5. ročník, škola A)

„Mě překvapilo to, že jakmile jsme dodělali ty plány, tak tím to pro nás de facto skončilo, protože my jsme pak už o tom vůbec nevěděli. Já jsem si na to vzpomněl až teď, když se otevírala ta lavička, úplně jsem na to zapomněl, na ŠUŽku, jakože to skončilo a vůbec skoro to na nás nemělo žádný dopad, to mě docela překvapilo.“ (J., chlapec, 8. ročník, škola E)

Spolupráce žáků s komunitou byla zčásti moderovaná učitelem. Žáci vnímali, že jejich projekt podporuje jak obec, tak rodiče. Někteří rodiče či prarodiče se zapojili do realizace. Například na škole F rodiče pomáhali s umístěním lavičky a místní firma ji sponzorovala, lidé z obce pomáhali i při realizaci projektu na školách G a E.

Zájem komunity na prezentaci žákovských projektů byl spíše smíšený. Někteří žáci na škole B oceňovali účast místních obyvatel, jiní vnímali, že přišli především rodiče:

„Mě na tom celém asi nejvíc mrzelo to, že když jsme měli to slavnostní zasazení té lípy, tak skoro nikdo nepřišel, ano byli tu lidé, ale to většinou byli rodiče, nebo děda tady H., ale nikdo, koho by se to jako netýkalo, kdy by nám s tím třeba nepomáhal. A to mě docela jakože mrzelo, protože jsme to dělali hlavně pro ty lidi z X.“ (A., chlapec, 8. ročník, škola B)

Na několika školách se také žáci setkali s vandalismem, který poškodil jejich projekt. Žáci školy D našli později nějaká místa posprejovaná a polámaná, do blízkosti laviček realizovaných v rámci projektu F navezli traktoristé hnůj, G si všimli, že někdo přemaloval vyrobené cedule.

5.2.2 Perspektiva učitelů

Vstupní **motivace** učitelů začít práci na programu byla velmi různorodá. Na třech školách šlo o impulz zvenčí, od vedení školy či kolegy. Na dalších školách hrála roli předchozí zkušenost s realizátorem programu, Střediskem ekologické výchovy SEVER. Posledním motivem bylo očekávání přínosů programu či jeho určitých kvalit, jako je konkrétnosti, propojení s komunitou, či zlepšení vztahu ve třídě:

„No určitě můj kladný vztah k přírodě, to, že chci předávat žákům právě smysluplný přístup k přírodě a právě odpovědný život a udržitelný život a to, že zkoumají přírodu. A s tou mojí třídou, s tou sedmou, se kterou jsem to vlastně vedla, ten projekt, tak jsem očekávala, že se nám trošku zlepší vztahy, které byly takové vlahé.“ (učitelka B)

„Tak my zaprvé vůbec tenhle styl učení, který je vlastně principem vůbec tohoto všeho, tak my se o něj snažíme, hodně se tady na to zaměřujeme. Jsme i v řadě různých projektů, které mají něco společného vůbec s přírodními věcmi, jako s environmentální výchovou a tak. A hlavně teďka, kde sídlíme, nebo kde poskytujeme službu vzdělávací, tak ty děti nám dojíždějí, nejsou místní. Letos teprve poprvé máme asi pět prvňáků, že nám přijdou od září, kteří jsou místní, jinak jsou to všechno cizí děti, takže jsme chtěli nějak upevnit tu vazbu škola-žák-obec, nebo vůbec komunita, kde tu školu máme. O to víc to bylo pro ně specifické, protože oni tady vlastně nežijou.“ (učitelka E)

Někteří z respondentů uvedli, že měli ze zapojení určité **obavy**, případně se jim do programu moc nechtělo a nechali se přesvědčit. Obavy byly spojené především z velké náročnosti na čas, organizaci a administrativu:

„Určitě, ten projekt vyžaduje, aby se zapojili rodiče a komunikovalo se s vedením obce, což v té předchozí obci jsem viděl jako velkého strašáka, jako velkou bariéru. Třeba neoprávněně, třeba by to nebylo tak složité. Ale prostě tady, jak je člověk vlastně s tím vedením spjatý, tak to jde samo.“ (učitel F)

„Určitě. Měla jsem docela velké obavy, protože vlastně jsem si vůbec nedokázala představit, do čeho jdu. A jelikož učím češtinu a zrovna tento školní rok jsem si naplánovala jiný styl mé výuky, kdy jsem si prostě utvořila jiný systém, takže pro mě byl tento školní rok nový v tom, že jsem učila jinak všechny své hodiny, a do toho vlastně ten projekt, vůbec jsem nevěděla, co mě čeká (...) člověk, když nemá zkušenosti, ...tak jsem si to neuměla představit, jestli to budu zvládat a tak.“ (učitelka B)

„Ne, neměli jsme žádné obavy. My jsme do toho šli, protože nás oslovila ta X, my jsme ani nějak moc nechtěli zezачátku...“ (učitelka C)

Průběh programu ovlivňoval **kontext** konkrétní školy a místa. Na školách B a E se jako problém objevilo to, že škola nebyla zcela propojená s místní komunitou. Škola B realizovala komunitní projekt v malé obci, ve které žije málo původních obyvatel a ve které většina žáků nežije:

„Tak se školou a komunitou školy to je všechno v pořádku, u nás je bariéra v tom, že vlastně jsem tento program aplikovala v X, což je příměstská část Y, je to malá vesnička, taková satelitní (...) žije tady velmi málo původních obyvatel starších, a ti třeba přišli na setkání s komunitou, a to bylo do 10 lidí. A třeba s panem zástupcem tady samosprávy jsme v kontaktu, a ten je i zastupitelem v Y, takže ten je takový ochotný, přišel na všechny akce, které jsme měli, vyvěšuje nám plakáty. Ale to je jeden opravdu z 5, 10 lidí, co tady jsou opravdu aktivní, jinak to nikoho nezajímá. A město to také moc nezajímá, protože my jsme vlastně soukromá škola (...) A další komplikace je ještě, že k nám do školy tady na druhém stupni chodí žáci, kteří nejsou z X. Že vlastně všichni jsou dojíždějící...“ (učitelka B)

Podpora vedení školy a ostatních kolegů se pohybovala ve spektru od značné podpory po spíše nezáměr. Například na soukromé škole B program korespondoval s vizí jejího směřování a měl proto velkou podporu ředitele. Na školách D a F se nicméně realizující učitelé dostali do určité izolace, ať již z důvodu nedostatku zájmu ostatních vyučujících nebo jejich omezeného času v době ukončování školního roku:

„Určitě to moc propojené není, protože s kantory ostatními, kteří figurují tím, že můžou pomoci, tam ta pomoc je, ale že by tím žila celá škola, nebo že by se těšili na to otevření...“ (učitel D)

V průběhu práce na programu narazili učitelé na několik **bariér**. Program byl realizován v širokém spektru ročníků, některé aktivity ale nebyly z jejich úhlu pohledu adekvátní pro mladší žáky, kteří jim nerozuměli. Učitelé pak museli v průběhu hledat způsob, jak je upravit. V tom vycházeli z vlastních zkušeností, nebo se inspirovali od jiné zapojené školy:

„Akorát jsme naráželi dost, to jsme i říkali ve zpětných vazbách, že jsme do toho zapojili prakticky celý první stupeň a některé ty aktivity pro ty malé nebyly. Vůbec to nepochopily, ... Tak jestli to vytvořit tak, aby to mělo nějakou gradaci v těch jednotlivých oblastech, aby to uspokojilo i ty malé, nebo jestli to je cílem, jo, to samozřejmě záleží... Tak my jsme si to vždycky obohatili něčím svým, nebo co nás prostě napadlo k tomu ještě, tak to jsme tam s nimi zrealizovali.“ (učitelka E)

„Jediná ta kapitola, kde vlastně jsme si měli vysvětlit principy udržitelného rozvoje, tak tam bych řekla, že to bylo pro ně jako složitější. Oni to pochopili, pochopili to až po určité době, až když jsme si dávali nějaké příklady fakt jako reálné a tak, až když si to sami jako vyzkoušeli, tak jim to samozřejmě došlo. Ale řekla bych, že to byla taková oblast, která je na ně ještě dost těžko uchopitelná.“ (učitelka A)

Na škole B se objevil problém s nedostatečnou motivací žáků, zejména v prvních fázích programu. Ty se jim zdály příliš zdoluhavé a málo konkrétní. Učitelka se pak snažila motivaci žáků zvýšit konkrétním plánováním a rozdělením odpovědnosti za úkoly:

„(...) pracovali na tom, že začátku to teda byla taková... že jsem je musela do toho hodně tlačit, a tím, že je to nebavilo, tak to nebavilo ani mě, protože jsem hodně musela táhnout, aby něco vůbec bylo. Ale tím, jak se to finišovalo, jak už bylo něco konkrétnějšího, jak už chodili kopat jámu pro tu lípu a ... No, zlomilo se to, když už začali dělat něco praktického, protože v té třídě je více kluků než holek, a potřebovali vidět výsledek... nejsou úplně... není to taková ta třída nadšenců. Takže je tam hodně potřeba je motivovat a tak jako ponoukat do toho. A asi pomohlo taky to, že jsme si pak už opravdu stanovili, co kdo má na starosti, napsali jsme si, máme vytvořený Google dokument pro celý projekt ŠUŽ, kam jsme dávali všechno, a já jsme vždycky udělala nějakou tabulku nebo další dokument k tomu, a když měli tabulku, rozepsané povinnosti, a vždycky třeba nějaký garant za to, tak viděli a museli do

toho jít. Stalo se tam i třeba, ten, kdo byl garant za to, že se o to nepostaral, a musel to převzít někdo jiný.“ (učitelka B)

Další bariérou byla zejména časová náročnost celého projektu, velké skupiny zapojených žáků a nedostatečná metodická příprava:

„Ale jakmile jsem jela podle té metodiky, tak občas jsem plavala v tom, co teda mám udělat, že jsem z toho třeba začala vyzobávat něco a pak při té komunikaci nebo v rozhovoru jsem zjistila, že tam ale to je potřeba projít v návaznosti. Tak to pro mě bylo složité, že jsem nevěděla, co je důležité a co ne, snažila jsem se naplnit vlastně všechno, ale ne vždycky to šlo kvůli té časové dotaci, že ty programy většinou byly 90 minutové, a třeba 2x 90 min, a moc to nešlo realizovat. Takže jsem si z toho vyzobala něco, abych to mohla realizovat v té časové dotaci... No tak to byla jedna věc, ten čas. A i to, že jsem třeba..., i s kolegyní jsme se shodly, že některé programy... že jsme musely hodně přemýšlet, co teda tam máme udělat, pochopit to.“ (učitelka B)

Spolupráce s komunitou byla, jak již bylo uvedeno, komplikovaná na školách B a zejména E. Převládala ale názor, že zástupci obce se školou i žáky účinně spolupracovali a pomáhali žákovské projekty realizovat. Respondenti často uváděli, že zástupci obce byli z projektů nadšení, vítali, že škola dělá něco užitečného pro obec a snaží se v žácích rozvíjet patriotismus:

„A ještě další věc, musím říct, že i paní starostka, zastupitelstvo, obec obecně, když to tak řeknu, poskytla obrovskou podporu a byli nadšení z toho, co děti dokážou. A tam ta velká podpora ze strany obce byla. Paní starostka nám pak psala ještě mail v neděli, po skončení toho celého projektu, když jsme vysadili tu lípu, tak psala paní ředitelce, jak je strašně nadšená z toho, co ty děti dokázaly, a že je na ně hrdá, a že je moc ráda, že je vedeme i k určité takové té sounáležitosti k obci. My se snažíme, aby si k té obci vytvořily nějaký vztah a aby nějaká ta hrdost k té obci, kde žijí a vzdělávají se, aby tam byla. Takže myslím si, že to ocenila.“ (učitelka A)

„Spolupráce je úplně výborná s obcí. To musím říct, my jsme pak vlastně, my to tady máme takhle nastavené docela už dlouho, bych řekla, a jako i paní starostka je hodně nakloněná tomu, aby se děti třeba i – jako tady se jich hodně bavilo, protože my jsme pak šli na zastupitelstvo prezentovat ty dvě vize, co jsme si vytyčili, a seděli tam vždycky ti zastupitelé a paní starostka a děti měly, to si připravovaly teda samy, ty prezentace a samy si to tam prostě odříkaly před ní. A to jako byla úplně nadšená a strašně se na to těšila, až přijdou. To bylo i takového něco nového, že do toho vstoupily ty děti.“ (učitelka C)

Na několika školách se podařilo do realizace zapojit rodiče a další členy komunity. O zapojení měli zájem především rodiče a prarodiče žáků, zájem ostatních občanů spíše neodpovídal očekávání:

„...děti dělaly i besedu o představení projektu občanům. Bylo tam docela málo lidí i přes to, že jsme rozdávali pozvánky a visely na veřejných místech, tak jako lidi asi nemají moc zájem. Když tam přišli jen rodiče a starší lidé, tak děti představili ten projekt a pracovali na něm do té fáze, než přišla ta brigáda. Tam to bylo spíš o dospělých, tím, že šlo opravdu o hrubou práci.“ (vychovatelka G)

V hodnocení míry **zapojení žáků** se objevily dva motivy. Respondenti vesměs uváděli, že s nápady na komunitní projekt přicházeli sami žáci a dospělí pak spíše jen posuzovali jejich reálnost a hledali cesty, jak je realizovat. Učitelé současně vnímali, že některé vstupní aktivity programu nebyly pro žáky srozumitelně připraveny a žáky bylo potřeba v první části programu do nich „tlačit“ (viz škola B). V jiném případě (škola D) řešili žáci problém s motivací v průběhu realizace projektu, kdy si uvědomili, že budou muset pro úspěch obětovat část svého volného času.

„Děti s tím přišly se vším, takže my jsme je nechali, ať si to fakt udělají samy.“ (učitelka C)

„Člověk má velké oči a ty děti na začátku si neuvědomují, mají supr nápady, strašně hezké věci, ale pak přijde takové to vystřízlivění, a že budou muset taky obětovat něco ze svého času a že budou muset udělat něco navíc. A to se právě vykrystalizují ti lidé, kteří jsou pak činorodí, kteří stojí za to a kteří něco dokážou, a hlavně si utrhnout ze svého. Aspoň člověk zjistí, jací jsou.“ (učitel D)

Nejsilnějšími částmi programu byly podle respondentů prezentace realizovaného projektu a některé dílčí prožitkově orientované aktivity (pocitové mapy, prezentace návrhu před zastupitelstvem, simulační hra na zastupitelstvo).

„A každopádně vždycky se to dělá pro ten výsledek, takže určitě silný okamžik bylo vlastně to sázení lípy, kdy jsme se sešli a byl tam orchestr a zpívali jsme, a protože my hrajeme a zpíváme, i učitelé, a zazpívali jsme si pak, protože je to Lípa svobody, tak jsme si zazpívali hymnu a ti žáci... Sešli jsme se a najedli jsme se, a že jsme byli vlastně spolu a udělali jsme něco pro bližší okolí a zároveň i pro sebe a užili jsme si ten společný čas.“ (učitelka B)

Pro další realizaci programu respondenti formulovali dvě hlavní **doporučení**. První se týkalo metodické přípravy a podpory učitelů. Respondenti oceňovali první workshop, který k metodice měli. Pak už ale měli pocit, že ke zbytku metodiky, kterou si na semináři nezkusili, neměli dostatečnou oporu:

„My jsme měli ten první workshop, kde jsme pracovali právě s těmi pocity, vnímáme přírodu, nebo okolí, všemi smysly... tak to bylo jako dobré, že jsme tím prošli a vyloženě to zapůsobilo na nás. A pak ještě nějaké. Ale takhle jsme nemohli projít celou metodiku... ono by bylo fajn, i kdybychom to neprošli celé, ale že by nám ten koordinátor řekl, tak tohleto je potřeba, tohle nemusíte...“ (učitelka B)

Druhé doporučení pak směřovalo k dopracování metodiky pro žáky 1. stupně a současně rozlišení, které aktivity jsou vhodné pro jaký věk.

„Ještě třeba v té metodice by mi pomohlo, kdyby ta metodika byla víc směřovaná na první stupeň, protože tam jsou takové pokročilejší aktivity, některé jsou skoro jako pro vysokoškoláky... Takže určitě kdyby vznikla zvlášť metodika pro první stupeň, a zvlášť pro druhý stupeň. Ty smyslovky a tyhle aktivity, pravidla, ty byly perfektní, to se mi strašně líbilo, to šlo, ale od udržitelného života jsme museli hodně, hodně do toho zasahovat, a i tak se to komplikovaně řeší.“ (učitel F)

5.2.3 Perspektiva zástupců komunity

S výjimkou obce E se všichni ostatní zástupci komunity do žákovského projektu zapojili. Respondent E vnímá soukromou školu ve své obci jako subjekt, který sice obci pomohl vyřešit problémy s prostory vyprázdněnými po původní obecní škole, ale současně i jako něco, co s obcí přímo nesouvisí:

„No, to co jsem říkal, ale tím, že to šlo do značné míry mimo nás, možná to vyzní blbě nebo špatně, ale pokud po mě nic nechtějí k tomu konkrétnímu problému, tak dalece z mojí strany iniciativu nevidím, že my jsme vlastně včetně pana starosty uvolnění, takže to tak děláme. Někdy spíš, co je fakt to nejnutnější nebo kde se kdo ozývá.“ (Místostarosta obce E)

V případě ostatních škol ale spolupráce z pohledu respondentů probíhala dobře, se zájmem obce:

Tazatelka: *„Do jaké míry jste byl jako zástupce obce zapojený do řešení projektu?“*

C: *„No tak jako maximálně (smích). My jsme to spolu projednávali, takové půl na půl s tou školou.“*

Spolupráce se školou měla různé formy. Zástupci obce se zpravidla sešli se žáky na začátku projektu a konzultovali s nimi jejich nápady a v některých případech korigovali neúměrné ambice žáků. Například v obci C starostka vymluvila žákům finančně nerealizovatelný záměr a podpořila jejich alternativní projekt, který korespondoval se záměrem obce:

„Děti tam přišly, měly dva návrhy, co by se daly udělat. Jedno, že by se dala zprovoznit bývalá alej, opravit cesta a vybudovat mostek. Akorát jejich cenový odhady na mostek 8 000,- a podobně a ono to bylo 80 000,-, takže to bylo spíš nerealizovatelný. No a druhý projekt byla tahle X-ova lípa. No a my jsme o tom už dříve mluvili, že bychom tam chtěli něco udělat, takže se to i docela hodilo. A oni tam, i dřív v rámci, my jsme tenkrát vyhráli nějakou soutěž, nebo já jsem vyhrála, a dostali jsme nějaké peníze. Takže jsme tam vysazovali nějaké kaštiny u rybníčka. A tohle sousedí s tím rybníčkem, takže to na to navazovalo a děti si to vzaly za své a namalovaly nějaký varianty, jak by si to představovaly.“ (starostka C)

Snaha sladit nápady žáků se záměry obce se objevovala i u dalších respondentů. Např. v obci A se žáci chopili plánu obce vybudovat naučnou stezku a rozhodli se, že ji doplní o dílčí prvky:

„Tak nejdřív se 5. třída sešla se mnou na obecním úřadě, tam jsme si povídali o minulosti a současnosti naší obce. To byla asi hodinová návštěva s prohlídkou obecního úřadu. A žáci byli aktivní a ptali se na různé záležitosti. A tam jsem jim pověděla o tom, že chystáme naučnou stezku tady okolo X. A ta NS byla právě pojítkem mezi námi. Náš historik Ing. X byl v té době už nemocný a já jsem sháněla někoho, kdo mi pomůže s tvorbou některých tabulí a tvorbou textu. A ta 5. třída se jedné tabule aktivně účastnila, takže ji tvořila.“ (starostka A)

Někteří zástupci obce dále umožnili žákům prezentovat svůj projekt před obecní radou:

„Pak za mnou byli celá ta třída na úřadě, to jsem se jim asi hodinku věnovala, jak obec funguje, mluvila jsem o zastupitelstvu, že to volí starostu, že já pak zastupuji obec navenek. Takové ty základní informace. Ukázala jsem jim vlajku, obecní úřad, co tady děláme. Asi tak na hodinku. A potom ty děti přišly mě požádat, že by se chtěly jít podívat na jednání zastupitelstva, to jsem vysvětlila, že není žádný problém a zařadila jsem je týden před tím do programu a oni přišli zastupitelům představit tenhle svůj záměr. Přišli na 6. hodinu na zastupitelstvo, celá třída, já jsem to jen jedním bodem zahájila, přišli na řadu oni, celé to zastupitelům předvedli a zastupitelé, když to slyšeli, tak řekli: ‚Dobře, děkujeme za informaci, děkujeme, jsme nadšení, podpoříme vás.‘ To byl výsledek.“ (místostarosta obce D)

Obvyklá byla pomoc s realizací projektu, zejména v oblasti vyřízení potřebných povolení, a provedení souvisejících technických prací. Žáci pak v realizaci hráli spíše pomocnou úlohu: pomáhali s pozemními pracemi, vybírali vhodné místo, sestavovali text pro tabuli:

„Takže jsme společnými silami zjišťovali čím je pozemek a nějaký domluvy. Takže děti pak přišly hrabat, naši chlapi to tam posekali, děti to tam vyhrabaly, uklidily. Pak vyrobili nějakou takovej... kůl, to tam zapíchly a tam se psala přáníčka pro ten strom. No a naši chlapi tam samozřejmě museli zabetonovat lavičku. Ale děti tam u toho byly, vybíraly místo, který by bylo nejlepší, lítaly kolem toho. Jo, bylo to moc pěkný.“ (starostka C)

„Tak, škola mě oslovila, nebo spíš paní ředitelka, mě oslovila o spolupráci, jestli bych mohl prověřit pozemkově tohle místo, jestli bych mohl případně oslovit vlastníky. A celkově, co si o tom myslím, kdy nastínili nějakou představu, že na tomhle místě by bylo dobré něco vybudovat. A já jsem navrhl takový jednoduchý prvek, který by tam mobilní byl. A pak, jak říkám, začal jsem jednání s vlastníky a z prostředků obce, nebo spíš za pomoci zaměstnanců obce, jsme to místo vyčistili a připravili, co se týče terénních úprav, pak společně se školou, rodiči a dětmi tam byla taková menší brigáda, kde se doladilo všechno – ten povrch před finálním dosazením toho prvku.“ (starosta G)

S výjimkou nezapojené obce E vnímali všichni respondenti výstupy projektu pozitivně a jako přínosné pro obec. Zapojení žáků ze školy F pomohlo obci získat cenu v soutěži, do které se přihlásila na základě podnětu žáků:

„No, co bych chtěla, aby zaznělo. Z výsledku mám ohromnou radost, ať už z toho, že jsme získali ocenění v soutěži, ke kterému nám žáci významně pomohli a i z toho, že ty děti samy něco vymyslely, že ty problémy třeba nafotily, udělaly videíčka. Bylo zajímavý ty jejich postřehy sledovat.“ (starostka F)

Všichni respondenti ze zapojených obcí také uváděli, že podle nich žákovský projekt měl pro obec konkrétní přínos a pomohl něco změnit. Změnu vidí v konkrétních realizovaných opatřeních, zkrášlujících obec (lípa, lavička) či pomáhající podle jejich názoru posilovat vědomí významu obce (naučné cedule):

Tazatelka: *„Takže vám přišlo, že to má nějakou reálnou změnu?“*

Starostka C: *„Určitě, určitě, a kdyby s tím nepřišly děti, tak bychom to možná vymysleli my (smích). My tam máme jen takovou malou – no, je tam psáno o historii stromu, že by se tam dala, protože to je u bývalého panského dvora, tak že by se tam dal nějaký informační panel. Tak to ještě dopracujeme. No a teďka to vyvolalo to, že mu okolo toho máme jenom kousek, těch pozemků okolo té lípy. Tak že ještě oslovíme majitelku těch pozemků, protože ona je někde z Prahy a je jí to k ničemu, tak jestli by nám ty pozemky prodala, že bychom to místo dali do pořádku.“*

„To bych brala, že šlo o opravdovou změnu k lepšímu, ty žáci se zapojili sami přímo do té výsadby, tak to je věc, která je trvalá, kdy ta lípa tady bude za 100 let. Třeba ten odkaz těch dětí, co se týče té lípy, to si myslím, že je od nich velice pěkný. A že si myslím, že si tím tvoří takový velice pozitivní vztah k té obci. To si myslím, že je velmi dobře.“ (starostka A)

„No vidíte sama, je to rozhodně reálná změna. Část té cesty jsme právě při té brigádě odstranili nálety, tím se celé místo prosvětlo, zprůhlednělo, a souvisí to ještě s tím, že dneska právě jsme dokončili úpravy kostela a věže, a z toho místa je krásný výhled právě na ten kostel. Takže reálná změna tady určitě je a myslím si, že nejenom děti, ale i spousta lidí si na tom může uvědomit něco dalšího.“ (starosta G)

Respondenti jsou také přesvědčeni o tom, že tento typ výuky je nejenom přínosný pro obec, ale i pro samotné žáky. Předpokládají, že práce na projektech je příkladem aktivní a praktické výuky. Hlavní přínos pro žáky vidí v posilování jejich vztahu k místu a komunitě:

„No jako určitě, určitě si myslím. Ten patriotismus v nich to vychovává určitě. Vztah obci a místům, jo. Tady lidi vzpomínají, když byli malí, jak se u domů museli sázet stromy nebo lípy, a mají na to vzpomínky dodneška. Ta spolupráce školy a obce, to je základ. I jak jsme sázeli kaštiny, to je potřeba.“ (starostka C)

Názor respondentů na kriticky orientované projekty, reprezentované modelovým případem odporu žáků proti kácení stromů, je spíše opatrný. S výjimkou respondenta z obce G se v odpovědích objevuje na obecné rovině souhlas s důležitostí zapojovat žáky do diskuse o místních konfliktech. Současně se několikrát objevila pochybnost, zda do takových projektů nejsou žáci manipulováni dospělými:

„Tak to je takový diskutabilní, to jde těžko říct, když neznám ty souvislosti. Ale kriticky vyjadřovat se rozhodně můžou i lidi, i děti, ale je potřeba, aby znali veškeré souvislosti, ty právní normy, myslím si, že tohle je takový složitější. Určitě je super, když projekt učí děti myslet kriticky, ale druhá věc je, jestli to vzešlo od těch žáků nebo spíš učitelů a rodičů.“ (místostarosta obce D)

„No, pokud by to nebylo tak, že by ty děti někdo měl v rukou jako rukojmí – nebo jak to říct, tak mi ta komunikace nevádí. Jsem za to, vyslechnout si názor i té mladší generace, ale ne když si ti aktivisté berou děti jako rukojmí.“ (starostka obce A)

Respondenti převážně odpovídali, že u konfliktů tohoto druhu hraje zásadní roli otevřená komunikace, která by pomohla vysvětlit často složitý kontext. Z odpovědí nepřímo vyplývá přesvědčení, že ke konfliktům často dochází kvůli neznalosti jednotlivých stran a jejich nedokonalém pochopení situace:

„Tak myslím si, že je fajn zdůvodnit, proč je to potřeba. Někdy je ty stromy potřeba kácet z hlediska bezpečnosti nebo jiného důvodu, tak je třeba vzít je sebou a vysvětlit proč.“ (starostka obce A)

„No kritický vyjadřování, myšlení, kritika je vždycky důležitá, a oni tím, že se nad tím zamyslí a přijdou – pak se jim ale musí okomentovat a vysvětlit, proč co jak je, z jakého důvodu byly pokáceny, že už byly třeba nebezpečný a my jsme jako zastupitelstvo zodpovědní, aby se nikomu nic nestalo. Ale pak by i viděli, že obratem se vysazují stromy nový a je nutný jim vysvětlit i překážky toho dalšího sázení.“ (starostka obce F)

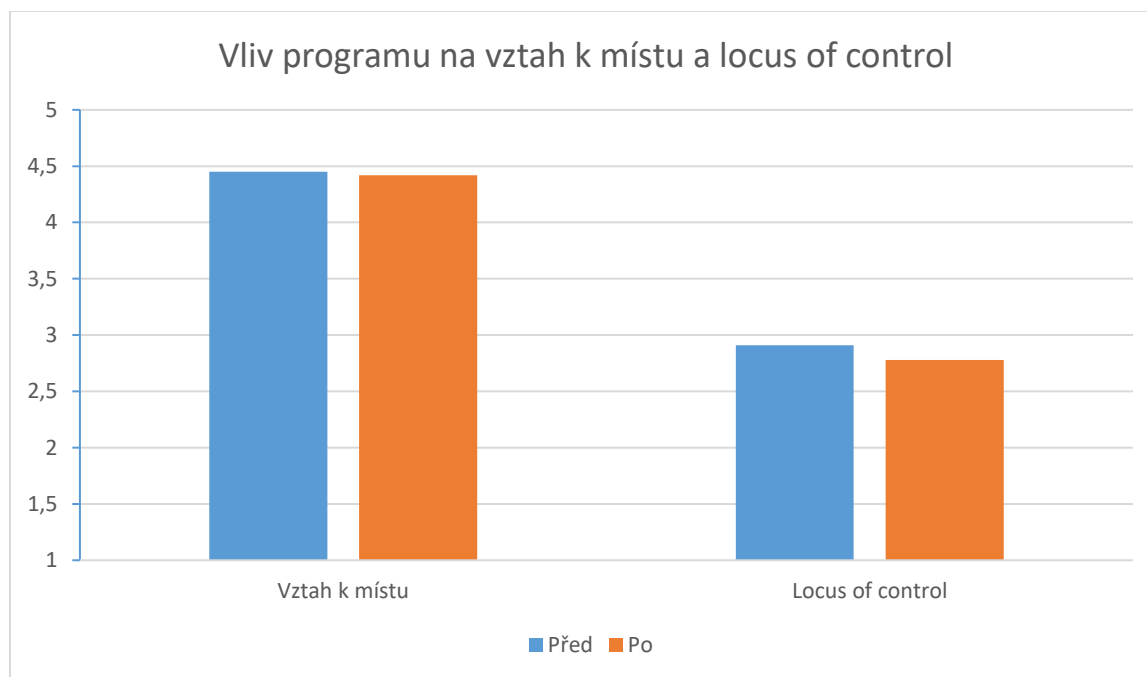
Názor starosty obce G byl v podstatě analogický, respondent ovšem považuje zapojování dětí do podobných konfliktů za nešťastné. Je přesvědčený, že úlohou starosty je takovým konfliktům předcházet dobrou komunikací problémů a potřeb obce:

„Naštěstí se nám nic takového nestalo. Kdy během teda svého života jsem řešil kácení stromů mezi paneláky ve X, kdy si to tam nasázeli ti nájemníci sami, když se jim třeba narodil syn. Jenomže to bylo tak nešťastně, že ten strom nebo ta skupina stromů ohrožovaly to místo. Vždycky je potřeba s těmi lidmi v tom místě pracovat, mluvit a vysvětlit jim to. Dlouhodobě pracovat, ne přijít den před tím, než je to potřeba, ale fakt dlouhodobě. Tady věřím, že to funguje vždycky tak, že – nechci říct, že do kompromisu, nikdy jsme takovou věc nemuseli řešit – nikdy se děti nestavěly k něčemu kriticky, spíš naopak právě šly sázet stromy.“

5.3 PŘÍNOSY PROGRAMU

5.3.1 Přínosy programu pro žáky

Efekt programu na žádnou ze sledovaných proměnných se nepodařilo doložit (viz obrázek 3). Rozdíly pro vztah k místu ($m_{\text{před}} = 4,45 \pm 0,57$; $m_{\text{po}} = 4,42 \pm 0,65$, $t = 0,33$, $p = 0,73$) ani pro locus of control ($m_{\text{před}} = 2,91 \pm 0,82$; $m_{\text{po}} = 2,78 \pm 0,78$, $t = 1,39$, $p = 0,16$) nebyly statisticky významné.



Obrázek 3 Vliv programu na vztah k místu a locus of control

Zatímco rozdíly hodnocené zvláště pro skupinu chlapců nebyly statisticky významné, u dívek bylo zjištěno snížení hodnot pro locus of control ($m_{\text{před}} = 3,08 \pm 0,93$; $m_{\text{po}} = 2,68 \pm 0,83$, $t = 2,71$, $p = 0,01$). K statisticky významnému snížení průměrných hodnot u locus of control nicméně došlo i v kontrolní skupině ($m_{\text{před}} = 2,79 \pm 0,86$; $m_{\text{po}} = 2,29 \pm 0,94$, $t = 3,22$, $p = 0,02$). Posun v kontrolní skupině pro vztah k místu nebyl statisticky významný.

V regresním modelu byl zkoumán vliv školy, participačního přístupu, komunitního přístupu, spolupráce s rodiči, věku a genderu žáků na míru jejich vztahu k místu, locus of control a přesvědčení o efektu jejich práce v posttestu. Na základě regresního modelu je možné předpokládat, že na míru přesvědčení žáků o efektu jejich práce měla vliv škola, na které studují, přičemž efekt byl nalezen pouze pro žáky školy C ($\beta = 0,32$, $p = 0,04$). Škola měla vliv také na vztah k místu, přičemž efekt byl nalezen u škol A ($\beta = 0,32$, $p = 0,03$) a G ($\beta = 0,26$, $p = 0,04$) a na hodnotu locus of control, kde efekt byl nalezen u školy F ($\beta = 0,50$, $p = 0,01$).

Dalším významným faktorem byla míra spolupráce žáků s rodiči, která měla vliv na hodnotu locus of control ($\beta = 0,38$, $p < 0,001$) a věk, který měl negativní vliv na vztah žáků k místu ($\beta = -0,26$, $p = 0,02$) i na přesvědčení žáků o efektu jejich práce ($\beta = -0,41$, $p = 0,0009$).

Samotní **žáci vidí přínos programu** především v rozvoji vlastní **spolupráce a stmelení třídy**, které uváděli respondenti ze všech ohniskových skupin.

„Já jsem se třeba naučil, že je dobré spolupracovat se všemi, a nejen s jedním.“ (J., chlapec, 5. ročník školy F)

„Já myslím, že se nám hodně zlepšily ty vztahy mezi námi ve třídě a s paní učitelkou, že jsme se třeba předtím s někým nebavili a teď se bavíme víc a rozumíme si.“ (K., dívka, 8. ročník školy B)

V menší míře žáci uváděli i další přínosy, zejména prohloubení znalostí a zájmu o obec (*„My jsme teď na Dušičky šli na hřbitov zapálit svíčku a já se šel kouknout na tu lípu a tam je asi metrová sedmikráska vyrostlá.“*, F., chlapec, 5. ročník školy A) či pocit posílení vlastního potenciálu ovlivňovat své prostředí (empowermentu) (*„Já jsem se dozvěděla, že i děti můžou dokázat velké věci.“*, K., dívka, 6. ročník školy C).

Žáci také v naprosté většině hodnotili program pozitivně, jako něco, co je bavilo a co by případně absolvovali znovu. Kromě **spokojenosti** s realizovaným projektem uváděli, že se jim líbily i další aktivity, např. hraní her a vnímání přírody.

Přínos programu pro žáky vidí učitelé ve třech oblastech. Nejčastěji byl uváděn pozitivní vliv programu na vztahy ve třídě. Hlavními prostředky k tomu bylo podle učitelů sestavování třídních pravidel a společná práce na projektu. Někteří učitelé dále předpokládají, že program pomohl rozvinout interpersonální (spolupráce, komunikace) a intrapersonální (sebevědomí, odpovědnost) kompetence žáků. Konečně poslední oblastí přínosu bylo podle učitelů posílení vztahu žáků k obci, zahrnující jak větší sounáležitost, tak porozumění jejímu fungování.

„No tak každopádně pro tu naši sedmou třídu velké pozitivum je, že jsme si stanovili třídní pravidla. My máme školní řád normálně, ale třídní pravidla jsme neměli, takže jsme si je stanovili, to nám opravdu velmi pomohlo.“ (učitelka B)

„Když jsme navštěvovali ta zajímavá místa obce, byli jsme na obecním úřadě, na zastupitelstvu, tam vlastně nějakým způsobem přednášeli ten svůj projekt, nebo ten záměr, který budou chtít realizovat, a najednou viděli, že vlastně spousta lidí na ně hledí s obdivem a oni i navzájem si ty vztahy fakt jako vypracovávali. Utužovaly se pozitivní vztahy a řekla bych, že i ty vztahy, které nebyly úplně ideální, tak že se posunuly k lepšímu.“ (učitelka A)

„Já si myslím, že jim hodně... hodně přemýšlely celkově o té obci, když jsme dělali takovou tu tabulku. Chci, vím, jak to zjistím' ... přesně nevím, jak to tam bylo, tak musím říct, že opravdu přemýšlely o takových věcech, které by opravdu nás dospělé třeba nenapadly. A byly do toho hodně zapojené a chodily tam pak i samy po odpoledních různě, na to místo, který je hodně zajímavý, pak ukázaly ty prezentace a bylo to dobré.“ (učitelka C)

Odlišný pohled měli respondenti D a E. Podle D bylo hlavním přínosem projektu to, že žáci vystoupili ze svých komfortních zón a museli překonat svoji nechuť obětovat společnému cíli část svého volného času. Respondentka E se domnívá, že protože se na její škole žáci podobným aktivitám věnovali i v minulosti, pro ně program neměl podstatnější dopad. Respondentka G souhrnně předpokládá, že program části žáků něco přinesl, ale není si zcela jistá tím, co:

„Tak vzhledem k tomu, že jedna třída byla, je, celkem problémová, tak tam si myslím, že to pár dětem něco dalo, ale opravdu ani ne možná půlce. Jo. No a u té druhé třídy, tam bych řekla, že by se něco mohlo vtisknout do paměti.“ (vychovatelka G)

5.3.2 Přínosy programu pro učitele

Program s velkou pravděpodobností posílil self-efficacy učitelů v oblasti uplatňování participačního přístupu, komunitního přístupu i rozvíjení kompetencí pro udržitelnost (v. tabulka 4).

N=12	Průměr před	Průměr po	Z	P
Participační přístup	3,94±0,66	4,40±0,44	2,04	0,04*
Komunitní přístup	3,23±0,77	3,70±0,69	2,31	0,02*
VUR	3,81±0,64	4,12±0,26	1,72	0,08
Kompetence UR	3,46±0,56	4,00±0,50	2,93	0,003*

Tabulka 4 Vliv programu na self-efficacy učitelů

S výjimkou respondenta D, který uvedl, že podobné metody používal i v minulosti a největší výzvou pro něj bylo zvládnout související papírování, ostatní respondenti uváděli několik oblastí přínosu programu. Respondenti nejčastěji uváděli, že program pomohl prohloubit jejich porozumění environmentální výchově a dal jim materiály a zkušenosti. Další reflektovali dílčí metodické postupy, jako je sestavení pravidel či formulace SMART cílů. Jako přínos bylo zmíněno i propojení s komunitou. Dva respondenti (A, C) uvedli, že program posílil jejich kompetence a odhodlání učit participačním způsobem:

„Na základě své zkušenosti ze speciální školy jsem byla zvyklá být takovým tím člověkem, který poskytuje maximální podporu a maximální pomoc, tam to prostě bylo potřeba. A já musím říct, že když jsem přešla na základní školu, tak jsem vlastně před třemi roky sama v sobě bojovala, v uvozovkách, ve smyslu pozitivním, bojovala, abych se naučila dát větší prostor dětem a větší zodpovědnost dětem, a sama se trošičku stáhla do pozadí. Tím jak jsem byla zvyklá z té specky, opravdu jsem tam dělala přes deset let, to už to něco zanechalo, že jsem opravdu byla tak zvyklá tolik pomáhat, že to na základní škole bylo až k neprospěchu věci, to jsem sama cítila. Takže mě to naučilo, teď jsem si opravdu jistá, že dávám dětem veškerou zodpovědnost, kterou můžu a která je v jejich silách zvládnout. Takže jestli bych to možná nazvala, že jsem se naučila být tím průvodcem, tím facilitátorem toho procesu, a dát tu zodpovědnost opravdu co to jde dětem.“ (učitelka A)

6 DISKUSE

Výsledky evaluace je možné vnímat jako zajímavým způsobem rozporné. Přestože žáci plošně uváděli, že se mohli podílet na rozhodování ve všech fázích projektu, jejich reálná participace byla často limitována dospělými, ať již učiteli či zástupci obce. Přestože lze v mnoha případech takové omezení považovat za odůvodněné, nabízí se otázka, zda participace žáků nebyla v některých případech omezená více, než bylo třeba, či zda žáci nebyli ke svému souhlasu s učitelem v některých případech „přivedeni“.

To by potvrdzovalo domněnku, vyjádřenou Huškovou (2017). Výsledkem pak mohl být pocit vyjádřený některými respondenty, že na svůj projekt ztratili v průběhu vliv, nebo že byl realizován v rozporu s jejich přáním. Relativně vysokou míru participace vyjádřenou v kvantitativní části výzkumu by pak bylo možné vysvětlit tím, že žáci mohli v průběhu své názory navrhopvat, diskutovat či prosazovat, ale nikoliv prosadit - jejich schválení záviselo na dospělých, kteří primárně sledovali kritéria zvládnutelnosti v daném čase či kompatibilitu se záměry obce. Žáci tak mohli mít z výsledného projektu radost, současně míra jejich reálného zapojení do projektu nemusela být na některých školách taková, aby se pozitivně odrazila do posílení jejich přesvědčení, že dokážou aktivně zlepšovat stav místního životního prostředí (locus of control).

V tomto kontextu je zajímavý vztah mezi hodnotou locus of control v posttestu a školou F, ve které můžeme na základě rozhovorů usuzovat na dobře zvládnutou míru participace. Vzhledem k malé velikosti vzorku ale jde jen o domněnku, pro kterou nemáme dostačující evidenci. Snížení hodnoty locus of control u dívek současně nelze, i na základě stejného trendu u kontrolní skupiny, připsávat programu, ale pravděpodobně nepřímo věku žáků.

Přestože u všech realizovaných projektů lze souhlasit s jejich významem pro kvalitu života v obci, je zřejmé, že žádný z nich současně významněji nereagoval na případné problémy obce či vizi jejího udržitelného rozvoje. Všechny projekty šly cestou „přímé“, nekonfliktní akce, předpokládající široký konsensus dospělých. Můžeme předpokládat, že k takovému zaměření došlo v důsledku zarámování projektu učiteli a následného způsobu vedení procesu výběru realizovaného projektu, kde učitelé prosazovali realizovatelná a nekontroverzní řešení.

Jestliže program ŠUŽ předpokládá, že v prvotních fázích proběhne identifikace místních problémů a formulace vize jejich řešení, zdá se, že tyto fáze nejsou v praxi s následující fází výběru projektu dostatečně propojeny. Tento předpoklad naznačuje i vnímání vstupních aktivit jako příliš složitých a málo motivačních (škola A, B). Na druhé straně je zřejmé, že dobře byly žáky i učiteli hodnoceny aktivity, které s identifikací místních problémů udržitelnosti souvisely jen velmi volně (např. vnímání

přírody). Je proto možné, že na některých školách nejsou vstupní fáze programu uchopeny tak, aby vedly k identifikaci reálných problémů obce, a jejich smysl se posouvá spíše k prožitku a motivaci žáků k práci na projektech, vybraných učiteli.

Je patrné, že spektrum realizovaných projektů (lípy, lavička, cedule) je neobvykle úzké. Lze proto předpokládat, že zapojení učitelé společně v rámci projektu sdíleli své nápady na realizaci a vzájemně se inspirovali. Prezentací sdíleného nápadu ve třídě pak ovlivnili žáky a následně vyznění celého projektu.

V tomto kontextu je zajímavý názor některých respondentů ze skupiny zástupců místní samosprávy, kteří vyjádřili přesvědčení, že k zapojení do konfliktních projektů by žáci museli být manipulováni. Je zřejmé, že stávající (v některých případech) mírnou úroveň manipulace žáků na úrovni výběru akceptovatelných projektů respondenti nereflktují, respektive považují její výsledek za projev odpovědného rozhodnutí žáků.

Současné je třeba otázku míry participace žáků vnímat v celkovém kontextu situace v českém školství, ve kterém participační (emancipační) strategie představují stále marginální přístup (Činčera et al., 2016). I omezenější participaci žáků je proto třeba chápat jako úspěch vykoupený nasazením učitelů a jejich odvahy hledat nové cesty k výuce.

Obdobně nejasný zůstává efekt programu na posilování vztahu žáků k místu. Na rozdíl od proměnné locus of control je zde na místě předpokládat, že výsledky ovlivnil efekt stropu – vysoké vstupní hodnoty naměřené v pretestu. Ani z kvalitativních dat na druhou stranu nevyplývá, že by žáci nějak výrazněji posílili svůj vztah k místu, kde žijí. Přestože lze předpokládat, že se dozvěděli některé nové informace o lokalitě, není patrné, že by se jejich vnímání místa, ve kterém žijí, nějak podstatněji změnilo. Důvody mohou souviset s několika faktory. Na dvou školách ze vzorku studovali žáci, kteří v lokalitě nebydlí a jen dojíždějí, program tak vlastně rozvíjel jejich případný vztah k jinému místu než okolí jejich domova. V tomto kontextu byl pozoruhodný komentář respondenta ze školy B, který, když si stěžoval, že na prezentaci nepřišlo více místních obyvatel, uvedl, že projekt přece dělali „pro ně“: je patrné, že pro některé žáky není okolí jejich školy součástí „jejich“ světa.

Na většině škol dále charakter projektu nevyžadoval, aby se žáci o místě něco nového naučili a ponořili se do jeho zkoumání, často šlo spíše o „technické“ projekty, jejichž realizace byla v některých případech delegována na dospělé.

Relativně slabší efekt programu na obě diskutované proměnné mohl být dále posílen složením skupiny zapojených škol. Zdá se, že pro některé skupiny mladších žáků byl program příliš náročný, což mohlo učitele vést k direktivnějšímu přístupu. Věkově problematické byly zřejmě zejména školy E a G, dále

škola F, přestože na ní se zřejmě dařilo participační přístup žáků ve značné míře udržet. Široké věkové spektrum respondentů představovalo současně metodologický limit kvantitativní části evaluace.

Pravděpodobně nejvýraznějším efektem programu na žáky bylo proto posílení inter- a intrapersonálních kompetencí žáků, zejména v oblasti spolupráce a komunikace. Sekundárním efektem pak bylo posílení vztahů v kolektivu. Lze předpokládat, že důvodem byl samotný charakter žákovského projektu, který obnášel nezbytnost žáků hledat mechanismy vzájemné dohody, naslouchání názorům jednotlivých žáků a v neposlední řadě i společný zážitek z realizace a veřejné prezentace projektu.

Program měl také jednoznačně pozitivní dopad na self-efficacy učitelů v oblasti propojování výuky s komunitou, participačním přístupem ve výuce i formování kompetencí pro udržitelnost. To je pozitivní výsledek, na základě kterého lze předpokládat, že učitelé budou participační a komunitní přístup uplatňovat i ve své další výuce.

7 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

Program Škola pro udržitelný život představuje důležitý domácí program zavádějící principy místně zakotveného učení do českého prostředí. Je třeba ocenit nasazení všech zúčastněných stran: koordinátorů programu, metodiků a zejména učitelů, kteří se program snažili s velkým nasazením realizovat v praxi.

Souhrnně lze předpokládat, že zapojení učitelé se aktivně snažili o participační přístup k žákům, kteří projekt jako participační vnímali. V důsledku snahy o realizaci projektu v daném časovém rámci, nezkušenosti s metodikou, nižšího věku žáků, než pro jaký je metodika nastavena, a možná i snahy o nekonfliktní řešení učitelé (možná ne zcela uvědomovanými) mechanismy autonomie žáků v rozhodovacích procesech omezovali a směřovali projekt do oblasti, kterou považovali za nejvhodnější. Důsledkem mohlo být dílčí rozčarování a pokles motivace některých žáků, a pravděpodobně i malý vliv programu na jejich přesvědčení o tom, že jsou schopni samostatně prosadit akce na pomoc životnímu prostředí.

Efekt programu dále podvazovalo nízké propojení některých škol a žáků s okolní komunitou a spíše „technický“ charakter projektů, který patrně dostatečně nestimuloval k posilování vztahu žáků k místu, kde žijí.

Celkově ale všechny zúčastněné strany vyjadřovaly s programem spokojenost a pozitivně hodnotily jeho přínosy. Ty je možné vidět především v posílení inter- a intrapersonálních kompetencí žáků, jejich schopnosti spolupracovat se spolužáky a komunikovat. Program také pozitivně stimuloval učitele a motivoval je k uplatňování participačního a komunitního přístupu ve výuce.

Na základě evaluace je možné doporučit následující opatření:

- Zvážit věkovou skupinu, pro kterou je program určen. Přestože to neplatilo ve všech případech, třídy s mladšími žáky s projektem v různých fázích „zápasily“, což mohlo vést k jeho odchylkám nepředpokládaným směrem. Program je svým nastavením vhodný spíše pro druhý stupeň. Je proto možné, že realizace na prvním stupni vyžaduje jiný přístup ke zpracování programu a související revizi jeho cílů i aktivit.
- Promyslet aktivity pro identifikaci místních problémů udržitelného života. Zdá se, že na některých školách nefungovala dobře vazba mezi těmito aktivitami a volbou projektu, resp. že výsledný projekt byl zvolen nezávisle na místních problémech.
- Nastavit takový mechanismus metodické podpory zapojených učitelů, který povede k diskusi o nalezení optimální hranice mezi autentickou žákovskou volbou projektu a reálně existujícími

mantinely. Upozornit učitele na riziko (i neuvědomované) manipulace způsobené rolí učitele ve fázi výběru projektu.

- Komunikovat s učiteli široké spektrum možných žákovských projektů, včetně projektů s kontroverzním potenciálem. Diskutovat s nimi výhody i nevýhody jednotlivých typů projektů.
- Zaměřit program především na školy s předpokládaným potenciálem propojení žáků s komunitou. Zapojení škol oddělených od komunity může být problematické, nebo může vyžadovat specifický přístup.
- Umožnit realizaci projektu v delším časovém období, než je jeden školní rok.

8 LITERATURA

- Anon (2010). Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost. Budování vztahů mezi školami, obcemi a správci veřejných pozemků a prostor cestou místně zakotveného učení a zapojování občanů. Středisko ekologické výchovy SEVER; PARTNERSTVÍ, o.p.s.
- Anon (b.d.v.). Metodika CELA_L. Interní dokument. Horní Maršov: SEVER.
- Barth, M. Godemann, J. Rieckmann, M. Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416–430. <http://doi.org/10.1108/14676370710823582>
- Cincera, J., & Kovacikova, S. (2014). Being an EcoTeam Member : Movers and Fighters. *Applied Environmental Education & Communication*, 13, 4, 37–41.
<https://doi.org/10.1080/1533015X.2015.972299>
- Cincera, J., Johnson, B., & Kovacikova, S. (2015). Evaluation of a Place-Based Environmental Education Program: From There to Here. *Applied Environmental Education and Communication*, 14(3), 178–186. <http://doi.org/10.1080/1533015X.2015.1067580>
- Činčera, J., & Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: What factors influence pupils' action competence for pro-environmental behavior? *Journal of Cleaner Production*, 61, 117–121.
- Činčera, J.; Jančaříková, K.; Matějček, T.; Šimonová, P.; Bartoš, J.; Lupač, M., & Broukalová, L. (2016). *Environmentální výchova na českých školách*. Brno: Masarykova univerzita; BEZK; Agentura Koniklec.
- Duffin, M., Powers, A., & Tremblay, G. (2004). *Place-based Education Evaluation Collaborative (PEEC): Report on cross-program research and other program evaluation activities 2003--2004*. PEER Associates.
- Gruenewald, D. A. (2008). The best of both worlds : a critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, 32(4), 3-12. <http://doi.org/10.1080/13504620802193572>
- Hawel, T., Kulich, J. & Kvasničková, K. (b.d.v.). *Škola pro udržitelný život aneb jak na místní Agendu 21 v praxi*. Horní Maršov: SEVER.

Hušková, B. (2017). Ústní sdělení. Liberec, 9.2.2017.

Jensen, B. B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163–178. <http://doi.org/10.1080/1350462970030205>

Johnson, B., Duffin, M., & Murphy, M. (2012). Quantifying a relationship between place-based learning and environmental quality. *Environmental Education Research*, 18(March 2013), 609–624. <http://doi.org/10.1080/13504622.2011.640748>

Kulich, J. (2017). Ústní sdělení. Hradec Králové, 14.2.2017

Kulich, J. (b.d.v.). Metodika práce školy v programu Škola pro udržitelný život. Prezentace. Horní Maršov: SEVER.

Medek, M., Činčera, J., Gregorová, J., Pořízová, K., & Lisková, M. (2016). Naučné stezky. Zpracování a hodnocení nepřímých interpretačních programů. Brno: Masarykova univerzita.

Place-based Education Evaluation Collaborative (2010). The Benefits of Place-based Education: A Report from the Place-based Education Evaluation Collaborative (Second Edition). Retrieved from <http://tinyurl.com/PEECBrochure>.

Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability : a reference framework for academic program development. <http://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>

PŘÍLOHY

Vztah k místu

Místo, kde žiji je...

- Zajímavé
- Pro mě důležité
- Hezké
- Místo, kam se vždy rád/a vracím
- Místo, kde se cítím dobře

Locus of control

Jak moc můžeš ovlivnit...

- Jak vypadá okolí Tvoji školy.
- Kam pojedete se třídou na výlet.
- Jak vypadá váš školní pozemek.
- Jestli budou ve vašem parku stromy, nebo jen trávník.
- Jestli se na volném místě v blízkosti Tvého bydliště postaví nový supermarket, nebo jestli tam bude park.
- Jaké rostliny se budou pěstovat na vašem školním pozemku.
- Jestli zůstane na volném místě na kraji Tvoji obce louka, nebo jestli se tam budou stavět nové domy.
- Jak vypadá výzdoba vaší třídy.
- Jak moc se bude kácet v lese, do kterého nejčastěji chodíš.
- Jestli je cesta pěšky k vaší škole bezpečná nebo ne.
- Jestli se ve vaší obci dají koupit místní potraviny.
- O čem bude jednat zastupitelstvo vaší obce.
- Zda se bude ve vaší obci více šetřit energií.
- Zdá se ve vaší obci budou více třídit odpady.
- Jaký vztah mají místní obyvatelé ke své obci a jejímu okolí.
- Jak dobře jsou místní obyvatelé informováni o problémech životního prostředí ve vaší obci.

Participační přístup: žáci

Následující otázky se týkají pouze Tvého zapojení do programu Škola pro udržitelný život (tj. programu, ve kterém jste zpracovávali projekt na zlepšení stavu životního prostředí a kvality života ve Vaší obci).

- Kdykoliv jsem chtěl, mohl jsem v rámci naší práce na projektu učitelce/učiteli navrhnout, čím bychom se měli zabývat či jaký problém řešit.
- Jako žáci jsme v průběhu projektu mohli prosazovat svoje nápady, i když se třeba učitelce/učiteli na začátku moc nelíbily.
- Každý žák měl v průběhu projektu právo říct otevřeně svůj názor, i když s ním třeba učitelé moc nesouhlasili.
- Každý žák měl v průběhu projektu právo navrhnout, jak bychom měli nejlépe udělat dohodnuté úkoly.
- Každý žák měl v průběhu projektu možnost hodnotit, co se nám povedlo a co ne.
- O tom, jestli je naše práce dobrá nebo ne, jsme rozhodovali ve třídě všichni společně.
- V průběhu práce na projektu jsem se kdykoliv mohl/a rozhodnout, do jakého úkolu a jak se zapojím.

Participační přístup: učitelé

- Kdykoliv žáci chtěli, mohli v rámci naší práce na projektu navrhnout, čím bychom se měli zabývat či jaký problém řešit.
- Žáci mohli v průběhu projektu prosazovat svoje nápady, i když se mi třeba na začátku moc nelíbily.
- Každý žák měl v průběhu projektu právo říct otevřeně svůj názor, i když jsem s ním třeba na začátku moc nesouhlasil/a.
- Každý žák měl v průběhu projektu právo navrhnout, jak bychom měli nejlépe udělat dohodnuté úkoly.
- Každý žák měl v průběhu projektu možnost hodnotit, co se nám povedlo a co ne.
- O tom, jestli je naše práce dobrá nebo ne, jsme rozhodovali ve třídě všichni společně.
- V průběhu práce na projektu se žáci mohli kdykoliv rozhodnout, do jakého úkolu a jak se zapojí.

Komunitní přístup: žáci

Následující otázky se týkají pouze Tvého zapojení do programu Škola pro udržitelný život (tj. programu, ve kterém jste zpracovávali projekt na zlepšení stavu životního prostředí a kvality života ve Vaší obci).

- Náš projekt jsme vybrali tak, abychom pomohli vyřešit konkrétní problém v naší obci.
- Na výběru projektu jsme spolupracovali se zástupci naší obce či dalšími dospělými, kteří v naší obci žijí (a nejsou zaměstnanci naší školy).
- V průběhu práce na projektu jsme se mohli setkat se zástupci naší obce.
- Na konci projektu nám zástupce obce řekl, jak se mu náš projekt líbí.
- Na řešení projektu jsme spolupracovali i s dalšími dospělými, kteří v naší obci žijí (a nejsou naši rodiče).

Přesvědčení o efektu

- Díky našemu projektu se v naší obci skutečně změnilo něco k lepšímu.

Komunitní přístup: učitelé

Následující otázky se týkají pouze Vašeho zapojení do programu Škola pro udržitelný život (tj. programu, ve kterém jste zpracovávali projekt na zlepšení stavu životního prostředí ve Vaší obci).

- Náš projekt jsme vybrali tak, abychom pomohli vyřešit konkrétní problém v naší obci.
- Na výběru projektu jsme spolupracovali se zástupci naší obce či dalšími dospělými, kteří v naší obci žijí (a nejsou zaměstnanci naší školy).
- V průběhu práce na projektu jsme se mohli setkat se zástupci naší obce.
- Na konci projektu nám zástupce obce řekl, jak se mu náš projekt líbí.
- Na řešení projektu jsme spolupracovali i s rodiči žáků.
- Na řešení projektu jsme spolupracovali i s dalšími dospělými, kteří v naší obci žijí (a nejsou rodiči našich žáků).
- Díky našemu projektu se v naší obci skutečně změnilo něco k lepšímu.

Self-efficacy

Participační přístup:

Do jaké míry dokážete při Vaší výuce uplatňovat následující postupy:

- Zapojovat žáka do rozhodování o tom, co se bude dělat.
- Pracovat s nápady žáků na další směřování práce.
- Povzbuzovat žáky k formulaci vlastních názorů na řešené téma.
- Podporovat žáky v samostatném či skupinovém hledání řešení problému.
- Rozvíjet u žáků schopnost hodnotit kvalitu společné práce.
- Dávat žákům zpětnou vazbu k jejich zapojení do práce na projektu.

Komunitní přístup:

Do jaké míry dokážete při Vaší výuce uplatňovat následující postupy:

- Vést žáky k výběru takových školních projektů, které pomáhají řešit skutečné problémy ve Vaší obci.
- Spolupracovat a jednat se zástupci obce a veřejností na výběru školního projektu.
- Spolupracovat a jednat se zástupci obce na řešení školních projektů.
- Zapojovat do spolupráce na projektech rodiče žáků.
- Zapojovat do spolupráce i jiné místní obyvatele, než jsou jen rodiče žáků.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Do jaké míry dokážete při Vaší výuce:

- Vysvětlit žákům hlavní myšlenku udržitelného rozvoje tak, aby ji ve svém věku pochopili.
- Ilustrovat žákům na konkrétních příkladech základní principy a aspekty udržitelného rozvoje.
- Uplatňovat ve své výuce transdisciplinární přístup, tj. propojovat znalosti a dovednosti z více oborů.
- Vést žáky k porozumění souvislostí mezi místním a globálním.
- Motivovat žáky k uplatňování principů udržitelného rozvoje v jejich běžném životě.
- Sdílet s žáky příklady uplatňování principů udržitelného rozvoje ze svého vlastního života.

Kompetence pro udržitelný život

- Rozvíjet u žáků schopnost porozumět provázanosti současného světa.
- Rozvíjet u žáků kompetence k formulování vize budoucího vývoje určitého místa.
- Rozvíjet u žáků empatii a porozumění pro odlišné názory a hodnoty.

- Rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat na řešení problému s ostatními spolužáky.
- Rozvíjet u žáků schopnost plánovat a samostatně realizovat projekty na řešení zvoleného problému.

Rozhovor učitel

- Máte za sebou zkušenost s vedením projektu Škola pro udržitelný život. Vzpomínáte si, co vás nalákalo k tomu, program zkusit?
- S očekáváním určitě byly spojeny i obavy. Čeho jste se nejvíce obával/a?
- Co se z Vašich obav naplnilo? V čem jste nejvíc narazil/a?
- Jak jste uvedené problémy řešil/a?
- Zažil jste někdy v průběhu okamžik, kdy jste si řekl/a, „to je ono, pro tohle jsem do toho šel/šla“?
- Co podle Vás program žákům dal?
- Co dala zkušenost s vedením programu Vám?
- Programy jako je Škola pro udržitelný život na některých školách fungují spíše jako nepovinný kroužek (či nepovinná aktivita), který je přínosný pro zapojené žáky a učitele, ale nemá vliv na ostatní. Na jiných se stávají součástí celé školy, kterou postupně proměňují. Jak to bylo u vás?
- Jak zkušenost s programem ovlivnila Vaší učitelskou praxi?
- Co Vám pro naplňování vašeho očekávání nejvíc pomohlo?
- Co by Vám ještě mohlo pomoci, ale v programu chybělo?
- Cokoliv, co byste považoval/a za důležité doplnit?

Rozhovor Komunita

- Na škole ve Vaší obci probíhal letos program Škola pro udržitelný život. V jeho rámci měli žáci udělat pro obec něco přínosného. Vzpomínáte si, o co šlo?
- Jak to přesně bylo, když Vás škola kvůli projektu kontaktovala?
- Do jaké míry jste byl/a jako zástupce obce zapojený/á do řešení projektu?
- Realizované projekty jsou někdy jen symbolické a mají význam spíše jen pro žáky. Jiné projekty naopak představují pro obec skutečnou změnu k lepšímu. Jak to bylo u Vás?
- Měla by podle Vašeho názoru škola pokračovat v takových projektech, nebo si myslíte, že jedna zkušenost stačí?

- Někteří lidé si myslí, že žáci by se měli ve škole učit nové znalosti a neměli by zasahovat do práce dospělých. Jiní lidé si myslí, že žáci se učí i tím, že něco dělají pro svoji obec. Jaký je na to Váš názor?
- V jednom projektu žáci uspořádali kampaň proti kácení stromů, které schválila místní radnice. Jaký je Váš názor na takový typ projektů, kde se žáci učí kriticky vyjadřovat k práci místních politiků?
- Cokoliv dalšího, co Vás k tématu napadá?

Evaluační zpráva je výstupem projektu

CIVIS: ZAOSTŘENO NA OBČANSKÉ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

Projekt CIVIS se zaměřil na rozvoj občanských a sociálních kompetencí, které směřují k sociálně a environmentálně odpovědnému chování žáků. Experti, učitelé a akademici napříč celým vzdělávacím systémem v něm spolupracovali s cíli:

- Ověřit a zavést do škol účinné metodické přístupy zaměřené na propojování poznatků a dovedností z různých oborů a užitečných pro reálný život.
- Překlenout propast v RVP, rozpracovat hladiny sociálních a občanských kompetencí a provázat je s učivem.
- Navrhnout změny v přípravě učitelů tak, aby byla praktická a sledovala trendy.
- Identifikovat bariéry, které brání zavádět efektivní metody do školství.

V rámci projektu byly ověřeny vzdělávací programy [Active Citizens](#), [Global Storylines](#), [GLOBE](#) / [Badatelsky orientovaná výuka](#), [Místně zakotvené učení – Škola pro udržitelný život](#) a [Venkovní výuka](#).

Podrobnosti a další výstupy hledejte na www.lipka.cz/CIVIS.

Vedoucím partnerem projektu je



Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání

www.lipka.cz

Partneři projektu z řad neziskových organizací a univerzit:



Na ověření jednotlivých metodických přístupů a zpětné vazbě k rozvoji klíčových kompetencí se podílely **desítky základních a středních škol v celé České republice**.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

