



ACTIVE CITIZENS EVALUAČNÍ ZPRÁVA

Masarykova univerzita Brno 2018

Petra Šimonová | Katedra environmentálních studií, Fakulta sociálních studií

Evaluační tým: Jan Činčera, Kateřina Pořízová (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	Úvod	4
3.1	Popis programu	4
3.2	Evaluace programu Active Citizens	5
3.3	Analýza programu Active Citizens	6
4	Metodologie	10
4.1	Kvantitativní část	10
4.2	kvalitativní část	12
5	Výsledky.....	13
5.1	Chápání globální propojenosti	13
5.2	Občanské zapojování v programu active citizens.....	14
5.3	volba a realizace komunitního projektu.....	15
5.4	zapojování do rozhodování (participace)	18
5.5	Fungování týmů a rozdělení rolí.....	20
5.6	školní klima	20
5.7	motivace a přínosy programu	21
6	Diskuse.....	23
7	Závěr a doporučení.....	25
8	Literatura	26
9	Příloha 1 Dotazníky a struktura rozhovorů.....	28
9.1	dotazník žáci	28
9.2	Dotazník učitelé	29
9.3	Rozhovory s žáky (ohniskové skupiny)	32
9.4	Rozhovory s učiteli.....	32

2 SHRUTÍ

- Program Active Citizens motivoval žáky a učitele zapojit se do občanských aktivit v obci a posílil u žáků víru, že mohou ovlivňovat věci veřejné.
- Žákům se podařilo na všech školách úspěšně zahájit realizaci komunitního projektu, jehož záměr vyšel z potřeb občanů a byl konzultován s místní samosprávou.
- Zatím se pravděpodobně nedaří v programu dostatečně akcentovat jeho globální rovinu, resp. propojení lokální a globální úrovně. Je však otázkou, nakolik je to podstatné pro žáky základních škol.
- Po skončení programu žáci hodnotí lépe své zapojení a četnost komunikace ve věcech veřejných. Naproti tomu program pravděpodobně neovlivňuje jejich zájem o veřejné dění jako takový. Zdá se, že v této oblasti byli žáci motivováni již před začátkem programu.
- Žáci i učitelé považují za zásadní část programu volbu a realizaci komunitního projektu. Během volby projektu žáci často úspěšně zlepšili svoji komunikaci s veřejností a také místní samosprávou.
- Během programu vznikly týmy žáků a učitelů, kde žáci a učitelé pracovali jako rovnocenní partneři a dokázali vytvořit velmi spolupracující a týmovou atmosféru.
- Učitelé i žáci hodnotí pozitivně způsob, jakým se jim dařilo zapojovat žáky do rozhodování a posílit jejich participační dovednosti. Učitelé v této oblasti hodnotili úspěšnost zapojení žáků pozitivněji než žáci.
- Program a jeho přínosy zůstaly uzavřené pro skupinu žáků/učitelů přímo se účastnících programu, ostatní spolužáci/kolegové o jeho realizaci často nevěděli nebo o něj neměli zájem.
- Realizace programu měla paradoxně spíše negativní vliv na vnímání demokratičnosti diskusí ve třídě a na školní klima.

3 ÚVOD

3.1 POPIS PROGRAMU¹

Program Active citizens lze zasadit do několika relevantních konceptů v rámci globálního rozvojového vzdělávání, environmentální výchovy a vzdělávání k udržitelnému rozvoji. Samotná metodika nejvíce odpovídá občanskému vzdělávání² (citizenship education). Metodika zároveň obsahuje silný důraz na místně zakotvené učení (place-based education) a na rozvíjení akčních kompetencí (action competence), cíle a obsah programu korespondují s principy vzdělávání pro udržitelný rozvoj (Breiting & Mogensen, 1999; Wals, 2012).

Active citizens s podtitulem „komunitní vzdělávání pro střední školy“ je mezinárodní program organizace British Council, jehož českou verzi od roku 2012 realizuje Člověk v tísni, o.p.s., vzdělávací program Varianty. Na mezinárodní úrovni se jedná o tréninkový program, který podporuje interkulturní dialog a sociální rozvoj komunity a od roku 2009 se do něj zapojilo 46 zemí z celého světa (British Council, 2017). V české variantě program zdůrazňuje posílení komunitního rozměru školy a aktivní zapojení studentů do řešení problémů v okolí školy. Silně v něm rezonují témata aktivního občanství a dobrovolnictví. V ČR zatím proběhly dva ročníky realizace programu v letech 2012–2014, do kterých se zapojilo 37 škol (Active citizens, 2017). Metodika programu vychází z principů občanského vzdělávání, aktivity z pedagogického hlediska respektují konstruktivistický přístup a využívají principy zkušenostního a kooperativního učení. Kroky v programu jsou připodobněny k toku řeky a zahrnují 5 fází: 1. Já, Identita a kultura; 2. Já a ty, Dialog; 3. My společně jako občané; 4. Plánování projektu; 5. Komunitní akce.

Metodika programu je založena na skutečnosti, že mají-li samotní studenti chtít něco ve svém okolí měnit k lepšímu, musí se nejprve zaměřit sami na sebe, na vlastní osobnost. V první fázi se tedy zaměřují na porozumění vlastní identitě a kultuře, ve druhé fázi trénují schopnost vést dialog a naslouchat druhým a ve třetí se snaží porozumět fungování systémů, zejména komunity, ve které žijí. Poslední dvě fáze se zaměřují na aktivní zapojení a pomoc v komunitě, rozvíjí konkrétní dovednosti pro výběr a přípravu projektu a jeho samotnou realizaci (Endrštová et al., 2014).

¹ Následující část byla ve zkrácené podobě převzata z analýzy Činčera, Šimonová & Křepelková (2017) zpracované v rámci projektu CIVIS. Do evaluační zprávy byla zařazena z důvodu srozumitelnosti evaluační zprávy jako samostatného dokumentu.

² V českém prostředí je terminologie poněkud neujasněná. Občanské vzdělávání je širší pojem, který v prostředí škol pokrývá vzdělávací oblast výchova k občanství. V zahraničí se používají dva termíny – „civic education“, který je užší a odpovídá zaměření na pochopení demokratických procesů, zatímco „citizenship education“ je širší a zahrnuje rozvoj dovedností pro odpovědné občanství.

Program realizuje učitel s týmem studentů. Buď se jedná o kolektiv jedné třídy, nebo smíšený tým z různých tříd. Na některých školách učitelé prošli úvodními fázemi s celou třídou a poté realizovali konkrétní projekt s užší skupinou motivovaných studentů (Tejrovská, 2014). V metodice jsou připravené konkrétní výukové aktivity, které pomáhají studentům a učitelům projít jednotlivé fáze projektu, např. tzv. oceňující zjišťování (appreciative inquiry) pro reflexi a plánování, SWOT analýza pro analýzu východisek projektu, šest klobouků pro diskusi o volbě projektu a další (Endrštová et al., 2014).

Studenti v proběhlých ročnících realizovali komunitní projekty zaměřené např. na mezigenerační spolupráci se seniory, vzdělávání žáků základních škol, zlepšení kulturní nabídky v obci, osvětové akce pro veřejnost nebo propojení dětí z různých etnik (Active citizens, 2017). Podle případových studií na webu mezinárodního realizátora programu British Council je patrné, že volba typu projektu je značně ovlivněna sociálním a kulturním kontextem dané země, např. na Blízkém východě se projekty zaměřují na posílení práv marginalizovaných skupin, v Africe řeší např. přístup ke vzdělávání, v Británii posílení politické angažovanosti mladých lidí apod. (Brighton & Bauer, 2016).

3.2 EVALUACE PROGRAMU ACTIVE CITIZENS

V rámci pilotního ročníku realizace programu proběhla poměrně rozsáhlá kvalitativní evaluace programu, která je zatím také jedinou evaluací programu v ČR. Evaluace s názvem „Antropologický výzkum proměn postojů a praktik účastníků programu Active Citizens“ si kladla za cíl studovat kvalitativní charakter proměny jednotlivých klíčových kompetencí, sociálních dovedností a sítě vztahů vzájemné známosti souvisejících s vybranou cílovou skupinou a lokalitou, ve které projekt probíhal. Realizátorkou výzkumu byla antropoložka Pavla Burgos Tejrovská. Konkrétně evaluace nabídla hloubkovou analýzu proměn (v porovnání s počáteční úrovní) týkající se:

1. vybraných dovedností, klíčových kompetencí, postojů a znalostí u středoškolských studentů,
2. subjektivní reflexe profesního a osobního rozvoje učitelů včetně zhodnocení celého projektu,
3. konkrétních aktivit v rámci projektu u studentů a učitelů,
4. charakteru výpovědí k tématu spolupráce ze strany partnerů ze státní správy či samosprávy.

Výzkum probíhal formou zúčastněného pozorování v lokalitách, kde se realizují jednotlivé studentské projekty a během školení v rámci programu, dále pomocí polostrukturovaných rozhovorů s účastníky programu a experimentu v kolektivu celého studentského týmu (Tejrovská, 2014).

Podle Tejrovské (2014) se na základě realizace programu u studentů zlepšilo porozumění a reflexe pojmů „komunita“ a „aktivní občanství“, a tyto původně abstraktní pojmy získaly pro studenty

konkrétní význam. Jedním z pozitivních výsledků programu je změna náhledu studentů na možnosti spolupráce se státní správou nebo místní samosprávou. Na začátku projektu měli studenti pocit, že je politici nevyslechnou, protože jejich nápady a aktivity nebudou brát vážně. Na konci projektů studenti označují pracovníky, se kterými se setkali, za partnery, hodnotí kladně vzájemnou spolupráci a z další možné spolupráce nemají strach.

Hlavní část výzkumu byla zaměřena na vyhodnocení posunu klíčových kompetencí studentů. Klíčové kompetence byly však natolik obecně definovány³, že identifikovaný posun je pravděpodobně čistě arbitrární záležitostí. Cennou výpovědí jsou však strategie, které autorka definuje jako zásadní pro posun v daných kompetencích. Fungující strategie pro občanské kompetence (které jsou nejvíce relevantní z hlediska projektu CIVIS), definuje takto:

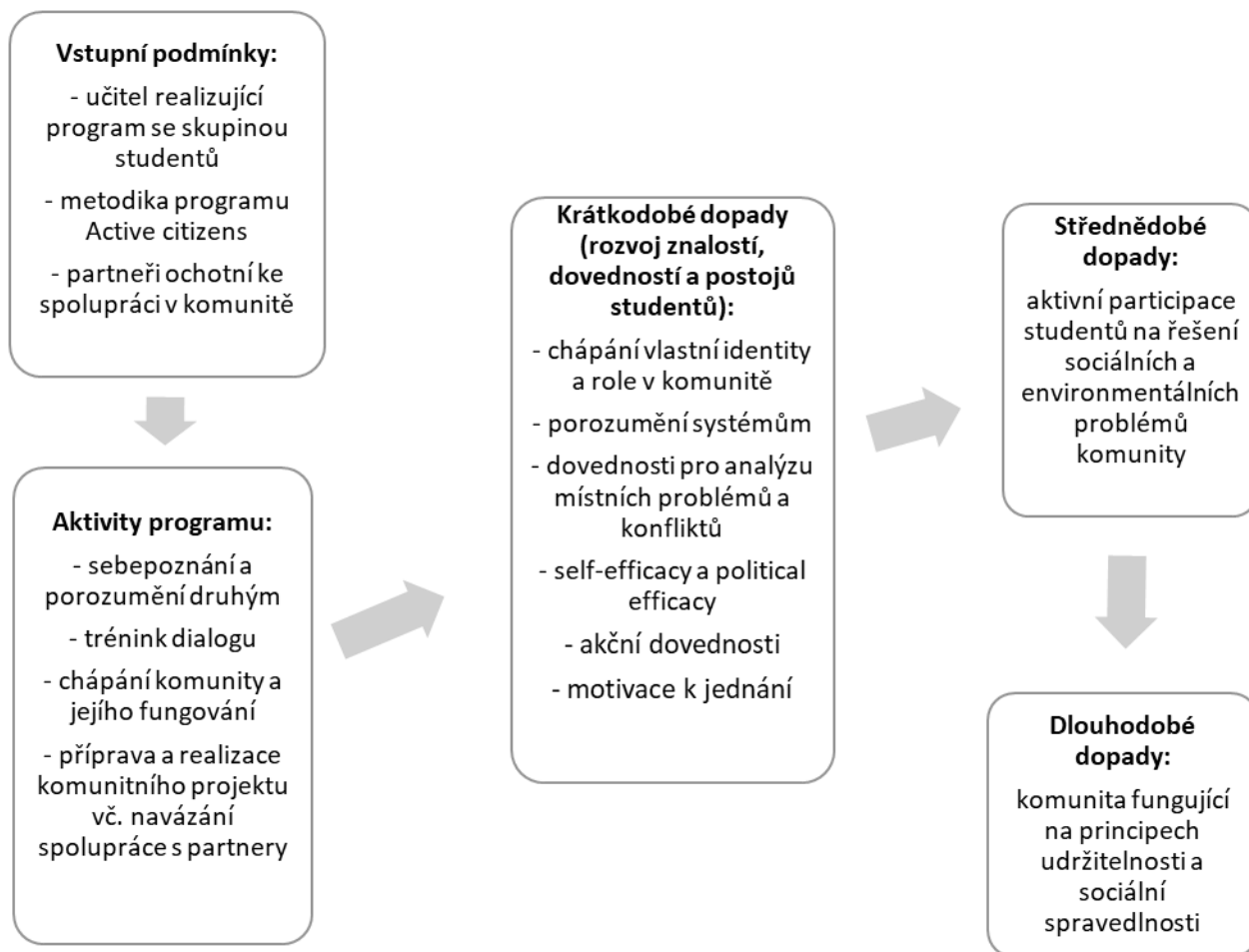
- Malé týmy do 12 studentů vytvořené studenty „dobrovolníky“ z různých třídních kolektivů.
- Došlo ke ztotožnění se s tématem projektu, které je zároveň považováno za prospěšné pro širší komunitu.
- Každý člen týmu měl vlastní úkol.
- Učitel byl pouze průvodcem projektem, na jednání s partnerem se výraznou měrou podíleli sami studenti.
- Docházelo k intenzivnímu opakovanému kontaktu s cílovou skupinou školního projektu (např. seniory, dětmi 1. stupně ZŠ), která projektovému týmu zprostředkovala zpětnou vazbu.

Výzkum přinesl řadu dalších zajímavých zjištění pro budoucí realizaci programu a částečně i pro vyhodnocení efektivity programu. V závěru výzkum také deklaruje ověření dosažení řady cílů (např. *„Všichni studenti a učitelé, kteří se aktivně podíleli na přípravách a realizaci školního projektu, chápou, co znamenají pojmy komunita, aktivní občanství a jaký přístup k řešení problémů je vhodný při plánování a realizaci společensky prospěšného projektu, a dokážou to vysvětlit ostatním“*).

3.3 ANALÝZA PROGRAMU ACTIVE CITIZENS

Velmi podrobně propracovaná metodika programu vznikla na základě pilotní realizace dvou ročníků programu, reflektuje také závěry výše uvedeného kvalitativního výzkumu a umožňuje tak identifikovat silná místa a potenciálně problematické body programu.

³ Definice klíčových kompetencí vycházely z RVP pro střední školy.



Obrázek 1 Logický model programu

Je patrné, že jednou z hlavních silných stránek programu Active citizens je důraz na aktivní participaci studentů ve všech jeho krocích. Podpora aktivní participace studentů je zmiňována v řadě studií jako jeden z hlavních cílů a zároveň benefitů občanského vzdělávání. Učitelé ji ale bohužel často nevnímají jako cíl prioritní (Hoskins & Kerr, 2012; Kerr et al., 2009). Na středních školách je však pravděpodobně možné vidět přenechání aktivní role studentům častěji než na školách základních, kde jsou v komunitních projektech žáci spíše příjemci připravených úkolů než jejich iniciátory (Činčera et al., 2016).

Podle Hartova žebříku participace (1992) odpovídá nastavení programu dvěma nejvyšším úrovním participace: studenti mohou navrhnout a řídit projekty, anebo dokonce nést plnou odpovědnost za řízení projektu a sdílet ji s učiteli. Aby taková míra participace fungovala v realitě, je důležité, aby učitelé poskytli žákům zkušenosti s pocitem, že mohou sami něco změnit (Westheimer & Kahne, 2004). Možnost samostatně zvolit téma projektu je jedním z klíčových faktorů pro motivaci k aktivnímu zapojení. Tejrovská (2014) v této souvislosti pozorovala, že pro řadu učitelů bylo obtížné

neprosazovat vlastní nápady a nemanipulovat diskusi. Na druhou stranu, pokud si studenti sami zvolí příliš náročný projekt, který se jim nepodaří dovést do úspěšného konce, vede to u nich ke snížení vědomí vlastní účinnosti, a dokonce to oslabuje jejich motivaci aktivně se zapojovat do veřejného dění i v budoucnu (Cincera & Kovacikova, 2014; Kahne & Westheimer, 2006).

Velmi podstatnou částí programu Active citizens jsou přípravné aktivity zaměřené na ujasnění vlastní identity studentů, podpory otevřenosti k druhým lidem, ujasnění chápání komunity a v neposlední řadě trénink dovedností jako je naslouchání, dialog s druhými apod. Podle Sherrod et al. (2002) je zásadním aspektem skutečného občanství přesun od vlastních zájmů k zájmu o druhé. A Novotná (2017) potvrzuje, že právě tyto fáze jsou přidanou hodnotou programu, která jej odlišuje od „běžné“ projektové výuky směřující k realizaci komunitního projektu. Konkrétní aktivity zároveň mají potenciál posilovat postoje a hodnoty globálního občanství. Potenciálním rizikem je však nedostatečné propojení úvodních fází s přípravou a realizací projektu. Studenti, kteří se účastnili pilotních ročníků, v reflexi uváděli, že pro ně nebylo jasné, k čemu tyto aktivity směřují, a často jim nevěnovali pozornost, nebo jim jejich smysl došel až po skončení projektu (Tejrovská, 2014).

Klíčovým momentem pro již zmiňovanou volbu tématu projektu je aktivita mapování komunity. V metodické příručce je velmi podrobný návod, jak provést výzkum v komunitě, včetně řady postupů, které se používají v reálných výzkumech. Studenti si tak mohou vyzkoušet něco, co není pouhou simulací. Zkušenosti z pilotního ročníku ukázaly, že mapování komunity bylo pro studenty zážitkem, který jim pomohl zbavit se strachu z komunikace s potenciální cílovou skupinou (Tejrovská, 2014). Autorka výzkumu zároveň upozorňuje na možné limity mapování komunity: *„To konkrétně znamená, že studenti sice udělali monitoring komunity v dané lokalitě, na základě kterého vybrali cílovou skupinu, ale konkrétní cílovou skupinu nekontaktovali. Tedy například mají v úmyslu v určitém směru informovat či vzdělávat žáky na základních školách, ale komunikují pouze s institucí, nereflektují potřebu přímého dialogu s cílovou skupinou“*. Studenti tak pravděpodobně připravovali projekty, které směřovaly k jimi předpokládanému prospěchu cílové skupiny, aniž skutečně zjišťovali, jaké má cílová skupina reálné potřeby.

Active citizens vzhledem ke své délce a náročnosti vyžaduje silnou motivaci zúčastněných studentů. Přestože častou motivací pro zapojení studentů do komunitních aktivit je vlastní prospěch, následně po realizaci akce se studenti začnou zajímat o další problémy komunity, a nakonec jsou motivováni k zapojení do jejich řešení (Lawson, 2001). Největší efekt komunitních projektů se pak projevuje u těch studentů, kteří dostali možnost volby a nezapojili se pouze kvůli „čárce“ do životopisu nebo lepší známce.

Zkušenosti z české evaluace programu potvrzují, že podobný typ únikové motivace (např. využití uvolnění z výuky) u studentů později způsobil odchod z projektu ve fázi, kdy se realizace přesunula i do volného času (Tejrovská, 2014). Otázkou zůstává, čím může program přitáhnout studenty, kteří nejsou již předem motivovaní (např. osobní sociální empatií nebo zájmem o místo, kde žijí). S kritikou, že program rozvíjí pouze již motivované a uvědomělé studenty, se totiž potýkají i obdobné programy zaměřené na aktivní zapojení studentů (např. Ekoškola nebo Škola pro udržitelný život).

Fáze programu zaměřená na výběr tématu projektu otevírá zajímavá dilemata. V metodice je řada aktivit, které výběr tématu rámuje do globálního kontextu (např. porovnání s principy rozvojové spolupráce), pomáhají studentům porozumět fungování systémů (např. v analýze, kdo rozhoduje o řešení různých problémů), nabízejí kritéria komunitního projektu (hledání desatera společensky prospěšného projektu), učí vytvářet vizi nebo simulují akci (modelový projekt komunitní akce).

Přesto je z projektů zveřejněných na webových stránkách patrné, že školy dávaly přednost nekonfliktním, apolitickým tématům; řada projektů byla spíše charitativního charakteru. Před upřednostňováním nekonfliktních, apolitických témat v občanském vzdělávání varuje celá řada autorů (viz výše, např. Boyte, 1991; Joseph Kahne & Westheimer, 2006; Walker, 2000), kteří upozorňují, že takové programy nevedou k rozvoji občanských kompetencí studentů. Boyte (1991) shrnuje, že nekontroverzní dobrovolná pomoc druhým přináší řadu vzdělávacích benefitů – jako např. propojení s jinou kulturou, zážitkové učení, osobní růst, ale neučí dovednosti potřebné pro řešení sociálních problémů. V tomto roce školy volily tyto typy projektů:

Škola	Popis projektu
ZŠ 1	zlepšení bezpečnosti přechodu pro chodce
ZŠ 2	návštěvy v pečovatelském domě
ZŠ 3	vyvěšování ptačích budek
ZŠ 4a	venkovní tělocvična
ZŠ 4b	úprava košů a laviček v obci
ZŠ 5	úprava školního pozemku (odpočinkové místo)
ZŠ 6	běžecké stezky v lesoparku
SŠ	osvětová akce (happening) o odpadech

Tabulka 1 Typy realizovaných projektů na školách v programu AC

Novotná (2017) k tomu uvádí, že cílem realizátora je podporovat kvalifikovanou volbu tématu vycházející z výsledků z mapování komunity a reflektující uskutečnitelnost projektu. Do dalších ročníků bude podpora při výběru projektu směřována také k tomu, aby týmy reflektovaly globální dimenzi zvoleného tématu.

4 METODOLOGIE

Pro evaluaci programu byly zvoleny následující výzkumné otázky:

- Jak program ovlivňuje postoje k aktivnímu občanskému zapojování a politickou účinnost?
- Jaký vliv má program na self-efficacy studentů vzhledem ke komunitnímu projektu?
- Jak program ovlivňuje chápání globální propojenosti světa?
- S jakou motivací vstupují studenti do programu a jak interpretují přínosy programu?
- Jak funguje volba tématu komunitního projektu z pohledu studentů a učitelů?
- Jak studenti interpretují míru svého zapojení do rozhodování v rámci realizace aktivit programu?
- Jaké strategie používané učiteli ovlivňují pozitivně aktivní participaci studentů v programu?
- Jak ovlivňuje motivaci a zapojení studentů školní klima (kultura)?

Pro jejich zodpovězení byl zvolen smíšený design. Školy zapojené do programu Active Citizens vyplňovaly dotazník před realizací (pretest) a po realizaci programu (posttest). Dotazník měl variantu pro skupinu žáků účastnících se programu, kontrolní skupinu žáků a učitele. V rámci kvalitativní části proběhly na všech zapojených školách rozhovory – se žáky formou ohniskové skupiny, s učiteli jako skupinový rozhovor. Data byla sbírána na podzim 2017 (pretest) a na jaře 2018 (posttest a rozhovory).

4.1 KVANTITATIVNÍ ČÁST

Složení respondentů kvantitativní části uvádí tabulky 2 a 3.

Typ nástroje	Info	Počet žáků / analyzováno	Počet učitelů / analyzováno	Termín
Dotazník online	Pretest experimentální skupina	146/74	15/14	Září/říjen 2017
Dotazník online	Pretest kontrolní skupina	139/40	Nebyla	Září/říjen 2017
Dotazník	Posttest experimentální skupina	133/74	15/14	Květen/červen 2018
Dotazník	Posttest kontrolní skupina	80/40	Nebyla	Květen/červen 2018

Tabulka 2 Složení respondentů

Skupina	Počet respondentů	Chlapci / muži	Dívky / ženy	Průměrný věk
Žáci experimentální skupina	74	37	37	13,8
Žáci kontrolní skupina	40	13	27	14
Učitelé	14	10	4	x

Tabulka 3 Gender a věk respondentů kvantitativní části evaluace

Pro analýzu byly zvoleny následující proměnné:

- **Aktivní občanské postoje** (zájem o místní dění, komunikace a participace) jsou definovány jako zájem o místní dění a konkrétní aktivní zapojení do pomoci v místě. Zahrnuje celkem 4 položky v dotazníku.
- **Politická účinnost** (political efficacy) byla definována jako informovanost o politickém dění a zájem aktivně se jej účastnit. Vzhledem k nízké reliabilitě v pretestu (cronbach alfa = 0,37 žáci, 0,29 učitelé) byla proměnná v posttestu vyřazena.
- **Self-efficacy** (ve vztahu k řešení komunitního projektu) je definována ve smyslu vnímání vlastních schopností zvládnout určité činnosti (např. mapování obce, řešení problémů, spolupráce s lidmi z obce nebo aktivita v týmu). V dotazníku zahrnuje 5 položek s reliabilitou 0,84 u žáků, 0,9 u učitelů.
- **Globální propojenost** je definována jako porozumění tomu, jak je svět propojen (jak moje osobní jednání ovlivňuje ostatní) a částečně se zaměřuje i na postoje, jak (ne)mohu ovlivnit dění ve světě. Z původně 6 položek byla v posttestu vynechána 5. položka (Svémi nákupy ovlivňuji životy lidí v rozvojových zemích/ jiných zemích/ ve světě, s reliabilitou cronbach alfa = 0,69 pro žáky; 0,74 pro učitele.
- **Demokratická diskuse** je definována jako vnímání žáků/učitelů, jak se mohou žáci zapojovat do diskuse o společenských tématech (svobodné vyjadřování názorů, podpora učitele k různým pohledům). Dotazník zahrnuje 6 položek, s reliabilitou cronbach alfa = 0,8 u žáků a 0,69 u učitelů.
- **Školní klima** je definováno jako vnímání demokratičnosti klimatu žáky/učiteli. (podíl na nastavování pravidel, vyjadřování názorů, spravedlivé jednání učitelů...). V dotazníku má 5 položek s reliabilitou cronbach alfa = 0,77 u žáků, 0,66 u učitelů.
- **Participace žáků** na rozhodování v rámci komunitního projektu je definována jako osobní vnímání žáků/učitelů, jak se mohou zapojovat do plánování a realizace projektu a jak mohou prosazovat své názory. Zahrnuje 5 položek s reliabilitou (pouze v posttestu) cronbach alfa = 0,84 u žáků i učitelů.

- **Způsob realizace programu ve škole.** Učitelé v dotazníku definovali, jakým ze tří možných způsobů program realizují (samostatný předmět, v běžné výuce, v rámci volného času žáků).

V rámci analýzy byly porovnávány výsledky žáků a učitelů v pretestu a posttestu zvláště pro experimentální a kontrolní skupinu. Rozdíly byly zjištěny pomocí párového t-testu. Bohužel musela být velká část dat z dotazníku vyřazena kvůli rozdílnému kódu uvedenému v pretestu a posttestu a nemožnosti část dat spárovat. Došlo tak zejména k významnému snížení počtu respondentů u kontrolní skupiny (ze 140 na 40). Hladina významnosti byla stanovena na $\alpha = 0,05$. Seznam položek dotazníku je uveden v příloze.

4.2 KVALITATIVNÍ ČÁST

V kvalitativní části byly realizovány rozhovory se žáky i s učiteli. Učitelé vybrali žáky pro ohniskovou skupinu podle předem určených kritérií (bezproblémová komunikace ve vybrané skupině, zastoupení aktivnějších i méně aktivních žáků, počet 4–8 žáků). S učiteli byl vždy proveden skupinový rozhovor (ve dvojici až trojici). Rozhovory byly nahrávány. Data byla následně přepsána a kódována. Osnovu rozhovoru uvádí Příloha 1. Informace o respondentech uvádí tabulka 4.

	Počet rozhovorů / ohniskových skupin	Počet respondentů
Žáci	7	51
Učitelé	7	15

Tabulka 4 Informace o respondentech kvalitativní části výzkumu

5 VÝSLEDKY

5.1 CHÁPÁNÍ GLOBÁLNÍ PROPOJENOSTI

Z výsledků dotazníků vyplývá, že program Active citizens (AC) pravděpodobně neovlivnil chápání globální propojenosti (GP) u žáků. Rozdíl v chápání GP u pretestu a posttestu není signifikantní. Mírné zvýšení pochopení nastalo pouze u dívek z experimentální skupiny (avšak neprůkazné).

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
GP exp. skupina	74	-0,621622	4,219013	-1,26745	0,209
GP kontr. skupina	40	-0,575000	4,018467	-0,904977	0,371
GP exp. skupina chlapci	29	-0,620690	5,314494	-0,628943	0,534
GP exp. skupina dívky	45	0,466667	3,596716	0,870376	0,389
GP kontr. skupina chlapci	21	-0,904762	4,357806	-0,951428	0,353
GP kontr. skupina dívky	19	-0,368421	3,252529	-0,493742	0,627

Tabulka 5 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u žáků

Naproti tomu učitelé se v chápání globální propojenosti zlepšili. Připravovali a zjednodušovali jednotlivé aktivity pro žáky, a tak pravděpodobně sami získali větší povědomí o globální propojenosti. Výsledek je však třeba interpretovat s ohledem na malý vzorek.

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
GP učitelé	14	2,428571	3,106180	2,925421	0,012

Tabulka 6 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u učitelů

Učitelé se v rozhovorech zmiňují o tom, že zvládnout realizaci celého projektu a akcentovat globální rozměr bylo pro ně na základní škole těžko realizovatelné. Řada z nich také uvedla, že přípravné aktivity směřované právě na pochopení propojení života žáků s globálními otázkami byly až příliš náročné.

„...bylo hrozně super, že jsme si nejdříve všechno mohli zkusit sami a osahat si ty aktivity, co jsme pak dělali s děckama. Protože ono se kolikrát stane, a to ta metodika je opravdu sestavená pro střední školu, a my, když jsme to dělali s těma devátákama, tak jsem to upravovala míň, ale přesto jsem to musela hodně upravovat.... A vadilo mi to, že je tam na mě až příliš těch globálních přesahů, že to patří na střední školu. Na té základce já jsem hrozně ráda, když pochopí, že existuje nějaká komunita a já bych tímhle prostě skončila...“ (učitelka)

5.2 OBČANSKÉ ZAPOJOVÁNÍ V PROGRAMU ACTIVE CITIZENS

Občanské zapojování bylo v rámci evaluace zkoumáno pomocí tří proměnných (zájem o místní dění, komunikace a participace) v dotazníku a otázkami v rozhovorech. Program pravděpodobně neovlivnil zájem o místní dění (ZO). Prokázal ale pozitivní vliv na četnost komunikace o veřejných problémech (KO) a na to, jak žáci hodnotí své zapojování do věcí veřejných (PA = participace).

Ve všech třech proměnných byl patrný rozdíl mezi pohlavími. Dívky v experimentální skupině prokázaly zlepšení ve všech třech proměnných, v případě komunikace a participace bylo zlepšení statisticky významné.

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
ZO exp. skupina	68	0,029412	0,545554	0,444567	0,658
ZO kontr. skupina	28	-0,071429	0,539449	-0,700649	0,489
ZO exp. skupina chlapci	26	-0,076923	0,483576	-0,811107	0,425
ZO exp. skupina dívky	42	0,095238	0,576344	1,070912	0,290
ZO kontr. skupina chlapci	14	-0,214286	0,578934	-1,38493	0,189
ZO kontr. skupina dívky	14	0,071429	0,474631	0,563093	0,583

Tabulka 7 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u žáků

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
KO exp. skupina	57	0,315789	1,088214	2,190890	0,032638
KO kontr. skupina	28	0,035714	1,346660	0,140334	0,889
KO exp. skupina chlapci	24	0,291667	1,334465	1,070743	0,295
KO exp. skupina dívky	33	0,333333	0,889757	2,152110	0,039
KO kontr. skupina chlapci	13	-0,076923	1,605280	-0,172774	0,866
KO kontr. skupina dívky	15	0,133333	1,125463	0,458831	0,653

Tabulka 8 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u žáků

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	P
PA exp. skupina	74	0,716216	1,786711	3,448305	0,001
PA kontr. skupina	40	0,425000	2,170756	1,238249	0,223
PA exp. skupina chlapci	29	0,310345	2,139817	0,781028	0,441
PA exp. skupina dívky	45	0,977778	1,484601	4,418111	0,001
PA kontr. skupina chlapci	21	0,619048	2,085094	1,360530	0,189
PA kontr. skupina dívky	19	0,210526	2,299250	0,399114	0,694

Tabulka 9 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u žáků

V případě učitelů nebyla statisticky průkazná změna u žádné proměnné.

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	P
ZO učitelé	14	0,000000	0,679366	0,000000	1,000
KO učitelé	13	0,076923	0,862316	0,321634	0,753
PA učitelé	14	0,428571	2,027286	0,790992	0,443

Tabulka 10 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u učitelů

V rozhovorech poměrně silně rezonovala změna přesvědčení o vlastním vlivu v průběhu realizace projektu. Žáci uváděli, že změnili náhled na to, zda mohou něco ovlivnit v obci, učitelé pozitivně hodnotili tuto změnu náhledu u žáků.

„...Tak pro mě to bylo třeba to, že vlastně i když jsme mladí, tak námi nemusí být opovrhováno a vlastně můžeme něco změnit i v našem věku, což normálně dospělý moc neberou, ale vidíme, že to jde...“ (žák)

„... ale jako osobně je to takový to, že když mám s něčím problém, ať už je to komunita lidí, odpadky, cokoli, tak podle mě by se to mělo řešit, a ne jen o tom neustále mluvit, a přijde mi, že AC je dobré řešení...“ (studentka)

Jako významný motivační faktor žáci často uváděli odezvu na své návrhy u představitelů místní samosprávy. Naopak jako demotivační hodnotili žáci občasné negativní reakce při průzkumu názorů místních obyvatel.

„...No, jak jsme chodili za panem starostou a chtěli jsme ho seznámit s tím, co děláme, tak jsme mu řekli, co by se například mohlo udělat... No, co by se tady dalo změnit, tak jsem mu navrhla opravu schodů. Že bychom to mohli v rámci projektu nějakým způsobem zařídit. Ale zase pak jsme si řekli, že bychom na tom neměli zas takové přičinění. Ale už tím, že jsme se o tom zmínili, tak se to dalo do pohybu. On říkal, že to plánoval, ale že až třeba za dva roky. Ale ty schody byly v hrozném stavu, tak to zrealizoval už teď...“ (žákyně)

5.3 VOLBA A REALIZACE KOMUNITNÍHO PROJEKTU

Vnímání vlastní účinnosti (SE) vzhledem k realizaci komunitního projektu se u žáků během programu zvýšilo. Pravděpodobně však nikoli vlivem programu AC (zvýšení je ještě vyšší u kontrolní skupiny). Výsledky opět pozitivně ovlivňují výsledky dívek.

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
SE exp. skupina	74	0,972973	4,322521	1,936331	0,057
SE kontr. skupina	40	1,500000	4,242641	2,236068	0,031
SE exp. skupina chlapci	29	-0,206897	4,451158	-0,250311	0,804
SE exp. skupina dívky	45	1,444444	4,398117	2,203131	0,033
SE kontr. skupina chlapci	21	1,333333	3,799123	1,608293	0,123
SE kontr. skupina dívky	19	2,368421	4,030585	2,561342	0,019

Tabulka 11 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u žáků

Ke zlepšení vnímání vlastní účinnosti došlo i učitelů, zvýšení však nebylo průkazné.

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
SE učitelé	14	0,642857	4,143710	0,580483	0,571

Tabulka 12 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u učitelů

Fázi volby a realizace projektu považují žáci i učitelé za klíčovou v celém programu. Často uvádí chuť měnit fungování v obci již jako motivaci při vstupu do AC. V reflexích žáci zmiňují, že si uvědomili, že i jako mladí mohou něco změnit. Učitelé zase zmiňují kognitivní rovinu, žáci se během realizace projektu naučili, jak se připravuje projekt, kolik práce za tím stojí, a získali základní orientaci ve fungování samosprávy.

„...V tom projektu je skvělý to, že oni si osahají a uvědomují to, že není nic samozřejmé, že nic nevznikne samo. ...oni si prostě neuvědomí, co všechno se může „podělat“, dokud si tím neprojdou. ...“ (učitel)

...Ano, v tom vidím tu změnu, to jsou ty občanské věci, v tom jako kdyby rostli před očima. V tom byl ten největší posun. Já myslím, že oni si i nabili nos na tom, že třeba zjistili, že ne všechny věci jdou prosadit, že znají ten proces opravdu celý...“ (učitelé)

Volba projektu

Při volbě tématu projektu se většina škol snažila zohlednit potřeby veřejnosti a reagovat na průzkum v obci, který provedli. Nejčastěji žáci oslovovali veřejnost osobně s dotazníky, někde proběhl průzkum pouze e-mailem. Zkušenosti z průzkumu žáci i učitelé označovali za zlomové (zejména ve smyslu náročného oslovování cizích lidí). Motivační pro ně byly jak pozitivní ohlasy lidí, překvapivě ale i nedůvěra, že mladí něco dokážou, která v nich vzbudila chuť přesvědčit je o opaku.

„...Tak určitě to, že jsme se nějak otrlkali v té komunikaci s lidma, někoho zastavit, a i přes to, že někteří ti lidé nebyli úplně příjemní, tak jsme se učili, jak s nima v té komunikaci zacházet a nic si z nich

nedělat. A kolikrát jsme slyšeli, že nic nedokážeme, že jsme mladí, právě jak Natka říkala, že mladí nic nezmůžou, a právě takhle jak kdyby i ukážeme, že jsme mládež, která když chce, tak umí, a aby nás neviděli jen v tom špatném světle...” (studentka)

„...děcka si ještě zkoušely průzkum právě, jestli by někdo z občanů preferoval jednu z těch tří variant nebo všechny a děcka říkaly, že 80 % těch lidí říkalo: ‚Ale s tím nic nezmůžete! Vyprdněte se na to, vždyť jste malí.‘ Takže to byla asi taková nedůvěra, já tomu vždycky říkám, že je to ještě komunismus v nás. ...ale nemyslím si, že by to děcka nějak zviklalo, naopak si myslím, že se s prominutím zdravě nasrali. A chtěli o to víc dokázat.“ (učitel)

Rozhodování, který projekt vybrat, probíhalo nejčastěji hlasováním s předchozí nebo následnou debatou. Většina týmů odmítla, že by měly nějaké konflikty; snahu o hledání kompromisu žáci vyzdvihovali.

„Třeba jsme čárkovali na kartičky, to bylo takový nejoblíbenější. Přišlo mi, že to bylo takovou hrozně příjemnou formou debaty a fér.“ (studentka)

Na druhou stranu se objevily i problematické momenty, kdy bylo pro žáky těžké vybrat, co nakonec budou dělat.

„...Myslím si, že někoho to zmátlo, že dostal takovou svobodu, tak ji úplně jako nevyužil. Ale zase je to první taková věc, příště, až se s něčím takovým potkají, tak už budou připravenější...” (učitel)

Ve volbě problému k řešení se objevovala kritéria:

- aby realizovaná akce přinesla skutečný užitek,
- jak je problém žákům blízký a jaké jsou možnosti žáků zapojit se přímo do řešení,
- potřeba problém akutně řešit,
- shoda s problémy, které chce řešit obec.

„... A bylo to tak, že jsme psali na tabuli ty možnosti a psalo se, ať hlasujou pro, a někdy jsme tomu pomohli tak, že jsem říkal: Hele je to realizovatelné? Je to reálné? Jsme to schopni zvládnout sami? Ne že jako vezmeme deset milionů a postavíme obchod...” (učitel)

K volbě projektu a diskusi o něm se vztahuje proměnná demokratická diskuse. Tam program AC neprokázal u žáků vliv na vnímání toho, jaké mají podmínky pro diskusi ve třídě. Mírné, avšak nesignifikantní zlepšení nastalo paradoxně v kontrolní skupině, a poté u učitelů.

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
DD exp. skupina	74	-0,040541	3,574795	-0,097556	0,922
DD kontr. skupina	40	0,625000	3,505947	1,127469	0,266
DD exp. skupina chlapci	29	-0,482759	3,169280	-0,820292	0,419
DD exp. skupina dívky	45	0,244444	3,820730	0,429181	0,669
DD kontr. skupina chlapci	21	0,523810	3,501700	0,685495	0,501
DD kontr. skupina dívky	19	0,736842	3,603118	0,891400	0,384

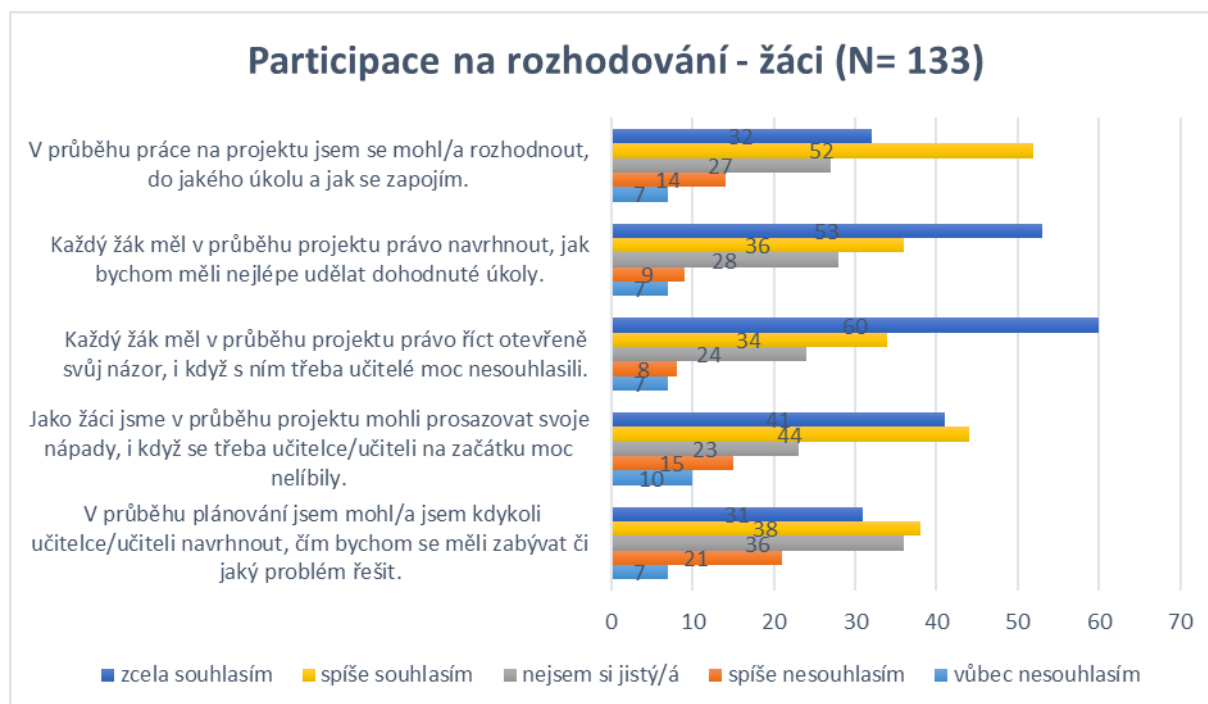
Tabulka 13 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u žáků

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
DD učitelé	14	0,428571	2,027286	0,790992	0,443

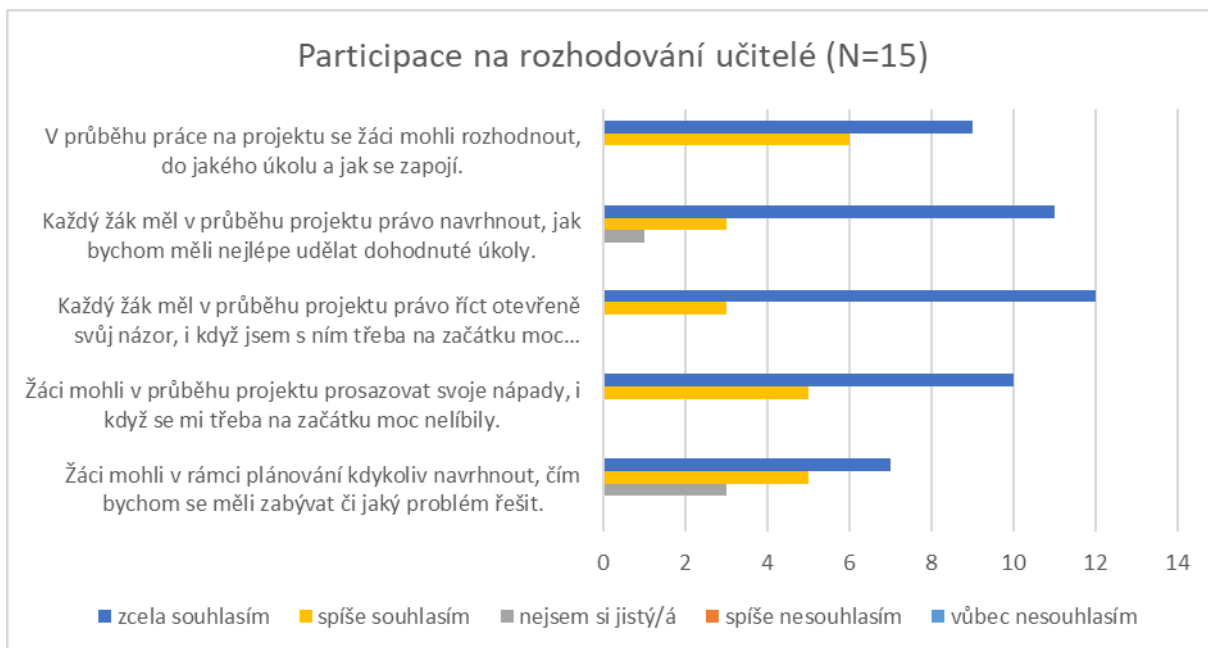
Tabulka 14 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u učitelů

5.4 ZAPOJOVÁNÍ DO ROZHODOVÁNÍ (PARTICIPACE)

Možnost zapojit se do rozhodování v průběhu plánování i realizace projektu hodnotili žáci i učitelé převážně pozitivně. Více jak polovina žáků se vyjadřovala souhlasně u všech položek (v případě možnosti vyjádřit názor dokonce více než 70 % žáků). U učitelů bylo vnímání možností participace žáků ještě výrazně pozitivnější. Souhlasné možnosti vybralo u všech položek více než 80 % učitelů (u tří z nich dokonce 100 %).



Obrázek 2 Vnímání možnosti participovat na rozhodování v průběhu projektu u žáků



Obrázek 3 Vnímání možnosti participovat na rozhodování v průběhu projektu u učitelů

Rozdíl ve vnímání participace mezi oběma skupinami je signifikantní. Je pravděpodobné, že učitelé do hodnocení promítají svoji snahu ponechat žákům dostatek prostoru a svoje představy, jak takový prostor zařídit. Žáci však pravděpodobněji dokážou vyhodnotit skutečnou míru prostoru, kterou dostanou.

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
PR žáci/učitelé	5	-0,854637	0,096790	-19,7441	0,000039

Tabulka 15 Rozdíl mezi vnímáním možností participace mezi učiteli a žáky v párovém t-testu

V rozhovorech učitelé vyjadřovali snahu ponechat žákům dostatek prostoru pro vlastní rozhodování, hodnotili ji často jako úspěšnou. Zároveň i žáci uváděli, že dostali velký prostor pro vyjádření vlastních názorů a pro svobodné rozhodování.

„...Mezi námi a žáky? No my jsme se snažili v podstatě nebejt. Jako kdybychom tam vůbec neexistovali. Mně to nešlo do takový míry, že jsem si na tom založila i ten výzkum⁴...“ (učitelka)

„...my jsme to, jak se říká, nechaly „vykysat“ a oni se rozhodli, čili jenom jsme tomu dávaly čas, nebo jak říká Gábina, jsme je popichovaly nebo tak. Ale já jsem pro to nedělala nic, rozhodli se vždycky sami. To jsem si právě myslela, že je v podstatě ten smysl toho...“ (učitelka)

⁴ Jedná se o akční výzkum v rámci projektu CIVIS, viz: www.lipka.cz/civis

5.5 FUNGOVÁNÍ TÝMŮ A ROZDĚLENÍ ROLÍ

Fungování týmů jsme zjišťovali pouze v rámci kvalitativního výzkumu. Žáci popisovali své týmy jako převážně nehierarchické (např. „jako u stolu krále Artuše“). Roli svých učitelů popisovali nejčastěji jako průvodce, moderátora, vypravěče, příp. hlídače směru a struktury.

„Spíš, že ti učitelé nám jako radili různě, ale více nechali, abychom si víc jako pracovali my...“ (žák)

M: *„...No mě napadá, paní učitelka byla takovej Taťka Šmoula.“*

Všichni, přes sebe: *„Jojoooo, jo, Šmoulové, jasně!“*

M: *„Každej měl tu svoji roli, každej byl potřebnej. Někdo byl Mrzout, co třeba nic nedělal, někdo byl Koumák, co do toho byl úplně zažranej. Ale paní učitelka byla ten Taťka Šmoula, co nás vedl. ...“*

„A paní učitelka byl teda někdo, kdo tam byl, byl vám nápomocnej, k ruce, řekl případně svůj názor, ale netrval na něm...“ (žáci)

Výukové strategie

Žáci zmiňují jiný typ práce, který používali učitelé v programu Active Citizens (zejména pokud program probíhal v běžné výuce), jako motivační a osvěžující.

Učitelé využívali převážně aktivity z metodiky, řada je hodnotila jako náročné, ale často zpětně uznávají jejich užitečnost. Dále zmiňují důležitost hmatatelných výstupů a snahu o udržení motivace po celý rok. Významnou podporou pro ně byla již předchozí zkušenost se zapojováním žáků (např. navázání na funkční práci parlamentu, předchozí úspěšný projekt).

Odpověď na otázku „Co považujete za svůj největší úspěch?“:

„...No asi to, že jsme vůbec byli schopni, že jsme vůbec byli schopni to udržet při životě a v nějaké aktivní formě, a že ty děti pochopily, o co nám a vám jde. A to že to vzaly za své a zjistily, že mají možnost, když chtějí, něco měnit...“ (učitel)

5.6 ŠKOLNÍ KLIMA

Vliv programu na zlepšení školního klimatu nebyl prokázán. Naopak se zdá, že žáci (i učitelé) po skončení programu vnímají školní klima jako méně participativní (demokratické).

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
SK exp. skupina	74	-0,972973	2,979257	-2,80937	0,006
SK kontr. skupina	40	-0,275000	3,849659	-0,451794	0,654
SK exp. skupina chlapci	29	-1,27586	2,852274	-2,40886	0,023
SK exp. skupina dívky	45	-0,777778	3,074003	-1,69730	0,097
SK kontr. skupina chlapci	21	-0,714286	4,026697	-0,812892	0,426
SK kontr. skupina dívky	19	0,210526	3,690513	0,248655	0,806

Tabulka 16 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u žáků

Proměnná/skupina	N	Rozdíl pre/po	sm. odchylka rozdílu	t	p
SK učitelé	14	-0,285714	3,196839	-0,334407	0,743

Tabulka 17 Rozdíl mezi pretestem a posttestem v párovém t-testu u učitelů

V rozhovorech žáci hodnotili pozitivně fungování vlastního týmu, mluvili zejména o atmosféře podpory, důvěry a spolupráce. Ze strany spolužáků žáci viděli spíše nezájem nebo nevědomost; stejně tak učitelé u svých kolegů. Vedení škol program Active Citizens podporovalo.

Jen zřídka žáci nebo učitelé reflektovali vlastní komunikaci směrem ke zbytku školy, program Active Citizens tak podle výpovědí zůstával spíš projektem uzavřené skupiny. Výjimkou byly pravděpodobně školy, kde již existuje tradice zapojování celé školy (fungující parlament, Ekoškola, již realizované občanské projekty).

- UA: „...kolegové mají pocit, že ten senát je tady něco jako takového bonusového...“
- UB: „Jestli je to ta přímá cesta do té ředitelny, ten senát, nebo jestli je to ten Černý Petr, kterého jsem zrovna letos dostal já... ty narážky prostě jsou...“
- UC: „Prostě lidský faktor... je to přímá cesta do ředitelny, a přímá cesta do ředitelny = přímá cesta do pekla :-“ (učitelé)

5.7 MOTIVACE A PŘÍNOSY PROGRAMU

V rámci rozhovorů jsme zjišťovali také, s jakou motivací žáci a učitelé do programu vstupují a jaké přínosy během realizace pocítují. Jako motivační momenty zmiňovali žáci zejména to, že mohou být součástí dění v obci a něco konkrétního udělat a vyzkouší si něco nového, příp. udělají něco skutečného. Druhá skupina motivačních momentů bylo setkávání s ostatními žáky (hodně oceňováno bylo zejména setkání AC v Pardubicích) a setkání s představiteli obce. Na jedné ze škol uváděli jako významnou motivaci předchozí úspěšnou zkušenost s obdobným typem projektu.

Demotivační byla pro žáky především poměrně dlouhá úvodní část aktivit v metodice (přípravné aktivity před začátkem plánování projektu). Učitelé často zmiňovali náročnost aktivit pro základní školu a nedostatek času na realizaci projektu.

„...najednou jsme dělali něco, co nemělo dopředu úplně jasně daný cíl, a ty děti ze začátku byly takové, jak bych to řekl, nevěděly moc, co od toho mají čekat, a komentovaly to, že si tam chodí jenom hrát seznamovací hry... A viděli jsme s Klárou takovou nedůvěru z jejich strany, jaké to vlastně bude...“ (učitel).

Spíše jednotlivě zmiňovali žáci a učitelé momenty jako únava z častých schůzek, nenaplněná očekávání (ve smyslu, že něco skutečně změníme v obci), nezkušenost s tímto typem práce.

Žáci a učitelé vnímali jako hlavní přínosy programu překonání strachu mluvit s lidmi / před lidmi, ztrátu obav vyjádřit vlastní názor, zlepšení komunikace uvnitř týmů, nácvik konstruktivní kritiky nebo prohloubení mezigenerační komunikace.

„... Já třeba teď už třeba nemám strach o to, co si ostatní myslí. Když mám pocit, že to má smysl, tak mi je jedno, kdo co říká...“ (žák)

*„... Já myslím, že jsme toho udělali fakt hodně. **Z písku jsme udělali hrad.** Prostě jsme z ničeho něco udělali, a i tím, jak letos odcházíme, tak tu po nás prostě něco zůstane. A ti mladší žáci v tom můžou nějak pokračovat...“ (studentka)*

6 DISKUSE

Program Active Citizens má podle výsledků provedeného výzkumu šanci ovlivňovat řadu proměnných týkajících se občanského zapojování žáků, u některých z nich jsou však výsledky zatím nepřesvědčivé a bude je třeba dále ověřovat.

Program neprokázal vliv na chápání globální propojenosti u žáků, naopak ke zlepšení došlo u učitelů. Učitelé, kteří museli připravit aktivity z metodiky pro žáky a absolvovali několik školení a setkání s mentory projektu, pravděpodobně sami získali větší povědomí o globálním propojení. Zároveň pro žáky ze základních škol byla řada úvodních aktivit obsahujících globální témata příliš náročných a nedokázali si je poté propojit se samotnou realizací projektu. Jak se ukázalo již v první evaluaci projektu (Tejrovská, 2014), školy častěji volí projekty, které řeší místní úroveň problémů a jsou společensky nekonfliktní. Bylo tomu tak i v této skupině škol, jak je patrné z přehledu typů projektů v tabulce 1.

Preference méně sociálně konfliktních a místních témat je logická zejména u škol, které s takovým typem práce začínají, a souvisí pravděpodobně i s nedostatkem času na realizaci náročnějšího projektu. Kritika takové volby je předmětem řady mezinárodních výzkumů (Boyte, 1991; Walker, 2000) a je zřejmé, že pokud bude chtít realizátor více akcentovat globální dimenzi, bude potřeba prohloubit práci se školami.

Významným výsledkem programu je pozitivní vliv na proměnné související s občanským zapojováním žáků. Je zřejmé, že vzhledem k nenáhodnému výběru žáků do týmu AC (převážně se jednalo o volitelnou nabídku) byly osloveni žáci, kteří byli již předem motivováni zapojovat se do dění v obci. Řada z nich to uvedla jako svoji vstupní motivaci v rozhovoru. Zřejmě proto nebyl neprokázán vliv programu na veřejné dění. Naproti tomu žáci začali po programu více komunikovat o veřejných problémech, a také se zvýšila jejich ochota pomáhat ostatním.

Zdá se, že v případě projektu CIVIS mohlo mít vliv překonání jedné ze tří bariér uváděných v průzkumu Šerek a kol. (2012), tj. že žákům někdo participaci aktivně nabídnul, získali pocit, že mohou něco změnit, a také potřebné dovednosti.

Žáci často v rozhovorech zmiňovali změnu svého názoru na to, zda mohou ovlivňovat dění v obci. Setkání s významnými osobnostmi, které jsou občansky aktivní, je jedním ze tří hlavních doporučení pro efektivní programy občanského vzdělávání z evaluační studie Kahne a Westheimera (2006). V případě programu Active Citizens bylo podobně zásadní setkání s naslouchajícími pracovníky místní samosprávy. Evaluace také potvrdila, že pro žáky je nejdůležitější samotné angažování v řešení

konkrétního problému, který se jich dotýká. Získané dovednosti, sebedůvěra, nové kontakty a solidarita s ostatními pak mohou být motivací k další participaci (Gaventa & Barrett, 2010).

Klíčovou částí programu se stala volba komunitního projektu. Oproti předchozí evaluaci programu, kdy byl průzkum mezi veřejností zmiňován často jako problematický (Tejrovská, 2014), nyní proběhla volba projektů na základě průzkumu veřejnosti na všech školách, a byla žáky hodnocena jako jedna z nejdůležitějších částí realizace projektu.

Paradoxním a těžko interpretovatelným výsledkem je, že žáci, kteří na programu přímo neparticipovali, hodnotili lépe své schopnosti realizovat komunitní projekt. Výsledek mohla ovlivnit malá velikost kontrolní skupiny. Nebo je možné, že na školách probíhaly další nereflektované aktivity směřované k podobným cílům.

Žáci hodnotili po skončení programu pozitivně své možnosti zapojit se do rozhodování. Učitelé vnímali možnosti zapojení žáků ještě výrazně lépe. Velkou roli v podpoře participace sehráli mentoři projektu, kteří učitele podporovali v jejich snaze ponechat žákům co nejvíce prostoru pro rozhodování. Důkazem je i fakt, že až na jednu výjimku zůstali žáci na všech školách až do konce školního roku motivováni dokončit své připravované projekty.

Naproti tomu evaluace programu Active Citizens neprokázala vliv na vnímání demokratičnosti školního klimatu ani možnosti diskuse ve třídách. Nepodporující školní klima může představovat zásadní bariéru pro kvalitu občanského vzdělávání (Godfrey & Grayman, 2014; Hahn, 1999). Přesto nelze tento výsledek hodnotit bez vědomí toho, že zjišťování proměnných týkajících se školního klimatu je poměrně složité a reálně obtížně zjistitelné. Kromě toho se podle výpovědí žáků i učitelů zdá, že reakce spolužáků byly spíše rámovány nezájmem než otevřeně nepodporující. Program samotný zatím také neobsahuje žádné konkrétní aktivity zaměřené na oslovení ostatních lidí ve škole mimo přímo zapojenou skupinu žáků a učitelů.

Limity výzkumu

Výsledky výzkumu lze interpretovat pouze s přihlédnutím k jeho limitům. Řada proměnných v dotazníku byla v tomto výzkumu testována v České republice poprvé a je zřejmé, že bude třeba dotazníky ještě dále zkoušet na dalších skupinách žáků. Bohužel během vyplňování dotazníku došlo k poměrně významné ztrátě dat vlivem špatně vyplněných unikátních kódů žáky. Nemohli jsme poté dotazníky z pretestu a posttestu u části žáků spárovat. Významně se takto zmenšila zejména kontrolní skupina, a tudíž i testovací možnosti v případě rozdílů mezi experimentální a kontrolní skupinou (kontrolní skupina nakonec čítala pouze zhruba polovinu respondentů oproti experimentální skupině). V několika případech jsou značně odlišné výsledky dotazníků a závěry z rozhovorů v kvalitativní části výzkumu. Je třeba ale přihlídnout k tomu, že účastníci rozhovorů nebyli vybráni náhodně, a jednalo se spíše o skupinu více motivovaných žáků.

7 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

Program Active Citizens byl původně připravován pro žáky středních škol a jeho realizace na školách základních v rámci projektu CIVIS přinesla řadu otázek. Daří se pravděpodobně naplňovat jeden z hlavních cílů programu, tj. motivovat žáky a učitele k aktivnímu občanskému zapojení a posilovat dovednosti žáků v plánování a realizaci komunitních projektů. Program také podle rozhovorů prokázal naplnění řady svých deklarovaných přínosů a většina škol je odhodlána v podobném přístupu pokračovat i nadále, nebo alespoň využívat připravené aktivity v rámci výuky.

Na druhou stranu řadu očekávaných dopadů programu jsme neprokázali, nebo jsou zatím nejasné a je tedy třeba dále je zkoumat. Z kombinace výsledků dotazníků a rozhovorů lze přesto vyvodit některá doporučení pro další realizace a výzkumy efektivity programu:

1. Zvážit úpravu (zkrácení a zjednodušení) úvodní části programu – přípravných aktivit před realizací samotného projektu.
2. Promyslet lépe propojení lokální a globální úrovně v programu a zvážit jeho důležitost pro žáky základních škol.
3. Uvažovat o prodloužení realizace programu na více než jeden školní rok.
4. V metodice doporučovat lepší komunikaci aktivit programu směrem k nezapojeným žákům a učitelům.
5. Propojit program s existujícími demokratickými strukturami na školách (zejména se školními parlamenty).
6. Pokračovat ve zjišťování dopadů programu zejména na vnímání vlastní účinnosti a politickou účinnost žáků.

8 LITERATURA

- Active citizens (2017). <http://www.activecitizens.cz/> (staženo březem 2017).
- Boyte, H. C. (1991). Community Service and Civic Education. *Phi Delta Kappan*, 72(10), 765–767.
- Breiting, S., & Mogensen, F. (1999). Action Competence and Environmental Education. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 349–353. <https://doi.org/10.1080/0305764990290305>
- Brighton, A., & Bauer, S. (eds. . (2016). *Active citizens annual report 2015 -16*.
- Cincera, J., & Kovacikova, S. (2014). Being an EcoTeam Member: Movers and Fighters. *Applied Environmental Education & Communication*, 13(4), 227–233. <https://doi.org/10.1080/1533015X.2015.972299>
- Endrštová, V., Kubelková, J., Skalická, P., & Kolektiv, A. (2014). *Metodika programu Active citizens*. Praha: British Council a Člověk v tísni, o. p. s., vzdělávací program Varianty.
- Gaventa, J., & Barrett, G. (2010). So What Difference Does it Make ? Mapping the Outcomes of Citizen Engagement. *Development*, 2010(October), 1–72. https://doi.org/10.1111/j.2040-0209.2010.00347_2.x
- Godfrey, E. B., & Grayman, J. K. (2014). Teaching Citizens: The Role of Open Classroom Climate in Fostering Critical Consciousness Among Youth. *Journal of Youth and Adolescence*, (January), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0084-5>
- Hahn, C. L. (1999). Citizenship Education: An empirical study of policy, practices and outcomes. *Oxford Review of Education*, 25(May), 231–250. <https://doi.org/10.1080/030549899104233>
- Hart, R. (1992). Children's participation: From tokenism to citizenship. Retrieved from <http://ideas.repec.org/p/ucf/inness/inness92-6.html>
- Hoskins, B., & Kerr, D. (2012). *Final Study Summary and Policy Recommendations Participatory Citizenship in the European Union Institute of Education*.
- Kahne, J., & Westheimer, J. (2006). The Limits of Political Efficacy: Educating Citizens for a Democratic Society. *PS: Political Science & Politics*, 39(2), 289–296. <https://doi.org/10.1017/S1049096506060471>
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W., & Burge, B. (2009). *ICCS 2009 European Report ICCS 2009 European Report. Design*.
- Lawson, H. (2001). Active citizenship in schools and the community. *The Curriculum Journal*, 12(2), 163–178. <https://doi.org/10.1080/09585170110050828>

- Sherrod, L. R., Flanagan, C., & Youniss, J. (2002). Dimensions of Citizenship and Opportunities for Youth Development: The What, Why, When, Where, and Who of Citizenship Development. *Applied Developmental Science, 6*(4), 264–272. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_14
- Šerek, J., Petrovičová, Z., & Porubanová-Norquist, M. (2012). *Mladí a nevšední: studie občanského života mladých lidí z etnických menšin a majority v České republice* (Vol. 3). Brno: Masarykova univerzita.
- Tejrovská, P. B. (2014). *Antropologický výzkum proměn postojů a praktik účastníků programu Active Citizens*. Praha.
- Walker, T. (2000). The Service/Politics Split: Rethinking Service to Teach Political Engagement. *PS: Political Science and Politics, 33*(3), 646–649. <https://doi.org/doi:10.1017/S1049096500061710>
- Wals, A. E. J. (2012). *Shaping the education of tomorrow. 2012 Full-length Report on the Un Decade of Education for Sustainable Development. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002166/216606e.pdf> 102
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal, 41*(2), 237–269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>

9 PŘÍLOHA 1 DOTAZNÍKY A STRUKTURA ROZHovorŮ

9.1 DOTAZNÍK ŽÁCI

A/ Globální propojenost PRE/PO

"5" vždy znamená, že s názorem nejvíce souhlasíš, "1" že s ním vůbec nesouhlasíš. "2" pak znamená, že s názorem spíše nesouhlasíš, "3" že si nejsi jistý, jak se rozhodnout a "4" že s ním spíše souhlasíš.

1. Svým jednáním ovlivňuji životy lidí i ve velmi vzdálených zemích.
2. Když si koupím dřívý, ovlivním tím život lidí v rozvojových zemích.
3. I obyčejný člověk jako já, může svým jednáním zmírnit chudobu v rozvojových zemích.
4. Když si vybírám, co budu jíst, nosit a používat, ovlivňuje to lidi v rozvojových zemích.
5. Svými nákupy ovlivňuji životy lidí v rozvojových zemích/ jiných zemích/ ve světě.

B/ Zájem o místní dění ZO PRE/PO

6. Když se zamyslíš nad místem, kde žiješ, jak moc se zajímáš o veřejné dění?
0 Nezájímám; 1 Trochu se zajímám; 2 Velmi se zajímám; N Nevím

C/ Komunikace PRE/PO

7. Během posledních šesti měsíců, jak často ses s někým bavil/a o tom, co se děje ve tvém okolí?
0 Vůbec; 1 Méně než jednou za měsíc; 2 Jednou měsíčně; 3 Jednou týdně; 4 Více než jednou týdně; N Nevím

D/ Participace PRE/PO

8. Pracoval/a jsem zadarmo, abych zlepšil/a místo, kde žiji.
9. Pomáhal/a jsem lidem, kteří to potřebují.
0 Ne; 1 Jednou; 2 Dvakrát; 3 Častěji

E/ Self-efficacy vzhledem ke komunitnímu projektu PRE/PO

1 nevládnou vůbec; 2 spíše nevládneš; 3 nevíš; 4 spíše zvládnou; 5 určitě zvládnou

Uveď, jak moc zvládneš následující věci:

10. Zjistit (zmapovat), co u nás v obci funguje a co je potřeba zlepšit.
11. Naplánovat, jak vyřešit problém, který u nás v obci je.
12. Najít lidi z obce a okolí, kteří nám mohou pomoci problém vyřešit.
13. Spolupracovat s lidmi z obce na řešení místního problému.
14. Být aktivním členem týmu, který bude řešit místní problém.

F/ Demokratická diskuse PRE/PO

4 bodová škála: 1 „nikdy“; 2 „zřídka“; 3 „někdy“; 4 „často“

Když diskutujeme o společenských tématech, tak:

15. Učitel/ka mě podporují v utváření vlastního názoru.
16. Učitel/ka mě povzbuzuje, abych vyjádřil/a svůj názor.
17. Mohu učitelce/učiteli navrhnout, o jaké aktuální události budeme diskutovat.
18. Můžu vyjádřit svůj názor, i když se liší od názoru většiny spolužáků ve třídě.
19. Učitel/učitelka nás pobízí k diskusi s lidmi, kteří mají odlišný názor.
20. Když nám učitel/ka vysvětluje nějaké téma, uvádí různé úhly pohledu na danou záležitost.

G/ Školní klima PRE/PO

"5" vždy znamená, že s názorem nejvíce souhlasíš, "1" že s ním vůbec nesouhlasíš. "2" pak znamená, že s názorem spíše nesouhlasíš, "3" že si nejsi jistý, jak se rozhodnout a "4" že s ním spíše souhlasíš.

Na naší škole:

21. Podílíme se (my žáci) na nastavování pravidel.
22. Jsme zapojeni do organizace školních akcí.
23. Ve škole platí férová pravidla.
24. Učitelé nás podporují, abychom vyjadřovali své názory.
25. Učitelé se k nám chovají spravedlivě.

H/ Participace na rozhodování pouze PO

"5" vždy znamená, že s názorem nejvíce souhlasíš, "1" že s ním vůbec nesouhlasíš. "2" pak znamená, že s názorem spíše nesouhlasíš, "3" že si nejsi jistý, jak se rozhodnout a "4" že s ním spíše souhlasíš.

26. V průběhu plánování jsem mohl/a jsem kdykoli učitelce/učiteli navrhnout, čím bychom se měli zabývat či jaký problém řešit.
27. Jako žáci jsme v průběhu projektu mohli prosazovat svoje nápady, i když se třeba učitelce/učiteli na začátku moc nelíbily.
28. Každý žák měl v průběhu projektu právo říct otevřeně svůj názor, i když s ním třeba učitelé moc nesouhlasili.
29. Každý žák měl v průběhu projektu právo navrhnout, jak bychom měli nejlépe udělat dohodnuté úkoly.
30. V průběhu práce na projektu jsem se mohl/a rozhodnout, do jakého úkolu a jak se zapojím.

9.2 DOTAZNÍK UČITELÉ

Způsob realizace

Program Active Citizens realizují:

a/ jako samostatný předmět

b/ v rámci výuky různých předmětů, a to:

c/ ve volném čase mimo výuku

d/ jinak:

A/ Globální propojenost (chápání a postoje) PRE/PO

"5" vždy znamená, že s názorem nejvíce souhlasíte, "1" že s ním vůbec nesouhlasíte. "2" pak znamená, že s názorem spíše nesouhlasíte, "3" že si nejste jistý/á, jak se rozhodnout a "4" že s ním spíše souhlasíte

1. Svým jednáním ovlivňuji životy lidí i ve velmi vzdálených zemích.
2. Když si koupím džínny, ovlivním tím život lidí v rozvojových zemích.
3. I obyčejný člověk jako já, může svým jednáním zmírnit chudobu v rozvojových zemích.
4. Když si vybírám, co budu jíst, nosit a používat, ovlivňuje to lidi v rozvojových zemích.
5. Lidem, kteří trpí hladem a nemocemi v rozvojových zemích, nemohu nijak pomoci.
6. Svými nákupy ovlivňuji životy lidí v rozvojových zemích/ jiných zemích/ ve světě.

B/ Zájem o místní dění PRE/PO

7. Když se zamyslíte nad místem, kde žijete, jak moc se zajímáte o veřejné dění?
0 Nezajímám; 1 Trochu se zajímám; 2 Velmi se zajímám; N Nevím

C/ Komunikace PRE/PO

8. Během posledních šesti měsíců, jak často jste se s někým bavil/a o tom, co se děje ve vašem okolí?
0 Vůbec; 1 Méně než jednou za měsíc; 2 Jednou měsíčně; 3 Jednou týdně; 4 Více než jednou týdně; N Nevím

D/ Participace PRE/PO

9. Pracoval/a jsem zadarmo, abych zlepšil/a místo, kde žiji.
10. Pomáhal/a jsem lidem, kteří to potřebují.
0 Ne; 1 Jednou; 2 Dvakrát; 3 Častěji

E/ Self-efficacy vzhledem ke komunitnímu projektu PRE/PO

1 nezvládnou vůbec; 2 spíše nezvládneš; 3 nevíš; 4 spíše zvládnou; 5 určitě zvládnou

Uveďte, jak zvládnete následující věci:

11. Zjistit (zmapovat), co u nás v obci funguje a co je potřeba zlepšit.
12. Naplánovat, jak vyřešit problém, který u nás v obci je.
13. Najít lidi z obce a okolí, kteří nám mohou pomoci problém vyřešit.
14. Spolupracovat s lidmi z obce na řešení místního problému.
15. Být aktivním členem týmu, který bude řešit místní problém.

F/ Demokratická diskuse PRE/PO

4 bodová škála: 1 „nikdy“; 2 „zřídka“; 3 „někdy“; 4 „často“

Když diskutujeme o společenských tématech, tak:

16. Podporuji žáky v utváření vlastního názoru.
17. Povzbuzuji žáky, aby vyjádřili svůj názor.
18. Žáci mi mohou navrhnout, o jaké aktuální události budeme diskutovat.
19. Podporuji, aby žáci vyjadřovali i takové názory, které se liší od mého názoru nebo od názoru většiny žáků ve třídě.
20. Pobízím žáky k diskusi s lidmi, kteří mají odlišný názor.
21. Když vysvětluji nějaké téma, uvádím různé úhly pohledu na danou záležitost.

G/ Školní klima PRE/PO

"5" vždy znamená, že s názorem nejvíce souhlasíte, "1" že s ním vůbec nesouhlasíte. "2" pak znamená, že s názorem spíše nesouhlasíte, "3" že si nejste jistý/á, jak se rozhodnout a "4" že s ním spíše souhlasíte

Na naší škole:

22. Žáci se podílejí na nastavování pravidel.
23. Žáci jsou zapojeni do organizace školních akcí.
24. Ve škole platí férová pravidla.
25. Žáci jsou podporováni učiteli, aby vyjadřovali své názory.
26. Učitelé se chovají k žákům spravedlivě.

H/ Participace na rozhodování pouze PO

"5" vždy znamená, že s názorem nejvíce souhlasíte, "1" že s ním vůbec nesouhlasíte. "2" pak znamená, že s názorem spíše nesouhlasíte, "3" že si nejste jistý/á, jak se rozhodnout a "4" že s ním spíše souhlasíte

27. Žáci mohli v rámci plánování kdykoliv navrhnout, čím bychom se měli zabývat či jaký problém řešit.
28. Žáci mohli v průběhu projektu prosazovat svoje nápady, i když se mi třeba na začátku moc nelíbily.
29. Každý žák měl v průběhu projektu právo říct otevřeně svůj názor, i když jsem s ním třeba na začátku moc nesouhlasil/a.
30. Každý žák měl v průběhu projektu právo navrhnout, jak bychom měli nejlépe udělat dohodnuté úkoly.
31. V průběhu práce na projektu se žáci mohli rozhodnout, do jakého úkolu a jak se zapojí.

9.3 ROZHOVORY S ŽÁKY (OHNISKOVÉ SKUPINY)

- **úvodní a motivace**

Co vás vedlo k tomu, abyste se zapojili ve škole do projektu Active Citizens?

Jak byste popsali průběh projektu z pohledu vašeho týmu?

Kdybyste měli vybrat jeden moment, který byl pro vás důležitý, co by to bylo?

- **přínosy**

Co vám zapojení do projektu přineslo?

Co konkrétně jste se během realizace projektu naučili?

volba projektu a zapojení do rozhodování

Jak z vašeho pohledu probíhal výběr tématu pro projekt?

Vzpomeňte si na momenty, kdy jste v průběhu projektu museli něco společně rozhodnout (např. ...).

Jak takové rozhodování probíhalo?

role učitele vs. role žáků

Když byste měli přirovnat svoji roli a roli vašeho učitele v průběhu projektu k postavám z nějaké pohádky...

O kom byste řekli, že byl lídrem vašeho projektu? Proč právě on/ona?

spolupráce v týmu

Jak se vám dařilo v týmu překonávat problémy a řešit konflikty?

školní klima

Jak reagovali vaši spolužáci na váš projekt?

Co říkali ostatní učitelé na to, čeho jste v projektu dosáhli?

Co bylo pro váš projekt ve škole podporující?

Na jaké překážky jste ve škole narazili?

komunita

Jak jste spokojeni s tím, čeho jste v projektu dosáhli?

S jakými ohlasy ve vašem okolí (komunitě) jste se setkali?

Cokoli dalšího byste chtěli doplnit...

9.4 ROZHOVORY S UČITELI

úvodní a motivace

Co vás motivovalo, abyste vyzkoušeli metodiku Active Citizens u vás ve škole?

Jaký moment z průběhu projektu vám utkvěl v paměti?

realizace metodiky

Jaký způsob realizace metodiky jste si vybrali a proč?

Co se vám v průběhu realizace dařilo?

Jaké překážky jste museli překonávat?

volba projektu a zapojení do rozhodování

Jak u vás probíhala volba tématu pro komunitní projekt?

Jak byste popsali rozdělení rolí mezi vás a žáky v průběhu realizace komunitního projektu?

Jakým způsobem jste podporovali zapojení žáků do rozhodování?

úspěch a posun u žáků

Co považujete za svůj největší úspěch v programu?

V čem se podle vás vaši žáci posunuli během projektu?

školní klima

Jak byste popsali reakce ve škole (kolegů, vedení) na realizaci projektu?

Co bylo pro váš projekt ve škole podporující?

Na jaké překážky jste ve škole narazili?

komunita

Jak se vám dařilo zapojit místní aktéry?

S jakými ohlasy ve vašem okolí (komunitě) jste se setkali?

Co by vám pomohlo, abyste v AC mohli pokračovat i v dalším roce?

Cokoli dalšího byste chtěli doplnit...

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:



MUNI

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

