Univerzita Karlova v Praze

Fakulta humanitních studií

Obor: Sociální a kulturní ekologie

Univerzita profesora Kaktuse

Evaluace metodiky kursu globální výchovy Orbis Kaktus 2008

Autorka práce: Bc. Ivana Horáková

Vedoucí magisterské práce: PhDr. Jan Činčera, Ph.D.

Praha 2009

„Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze literární zdroje uvedené v seznamu literatury.“

V Praze dne 20. května 2009 ……..

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce PhDr. Janu Činčerovi, Ph.D., za cenné rady, vedení práce a čas, který mi věnoval, a PhDr. Ivanovi Ryndovi za podnětné rady a podporu při studiu. Děkuji katedře Sociální a kulturní ekologie za obohacující studium, spolužáky a lidi, které jsem mohla během studia poznat. Děkuji i mým rodičům a všem, kdo mě podpořili při studiu.

Ivana Horáková

Obsah

Abstrakt **5**

1. Úvod **8**

2. Teoretická část **10**

2.1 Cíle EVVO a trvale udržitelný rozvoj *11*

2.2 Evaluace programů environmentální výchovy *13*

2.3 Metodika systémového modelu environmentální výchovy *15*

3. Empirická část **17**

3.1 Popis programu kurzu globální výchovy *17*

3.1.1 Popis jednotlivých tematických celků 22

3.1.2 Rovina skupiny 26

3.2 Metodika evaluace *27*

3.2.1 Pretest a posttest 1 30

3.2.2 Výstupy z kurzu 35

3.2.3 Rozhovory 35

3.2.4 Posttest 2 37

3.3 Prezentace výsledků *38*

3.3.1 Evaluace na úrovni spokojenosti 39

3.3.2 Evaluace na úrovni učení 52

3.3.3 Evaluace na úrovni chování 75

3.3.4 Evaluace na úrovni dopadů 89

3.4 Interpretace a diskuze *90*

4. Závěry **94**

Seznam literatury **94**

Slovník důležitých pojmů **96**

Přílohy (1 - 5) **97**

Abstrakt

Předmětem zkoumání je metodika kurzu globální výchovy Orbis Kaktus 2008 a posuny v postojích, názorech, porozumění a chování účastníků kurzu. Kurz byl postaven na třech

základních tezích (resp. horizontech): vnímání krásy v přírodě (1), uvědomění si provázanosti světa (2) a uvědomění možnosti aktivní pomoci (3). Práce mapuje posuny účastníků v těchto rovinách a hodnotí cíle metodiky jednak v rovině výukové (do jaké míry kurz ovlivnil porozumění určité tezi u účastníků kurzu), jednak v rovině skupinové (do jaké míry byla skupina integrována do funkčního celku schopného spolupráce na projektech).

Pro evaluaci byly použity písemné reflexe a materiály z kurzu, rozhovory s částí účastníků po kurzu, hodnocení pomocí e-learningové aplikace Moodle (posttest 1) a data z dotazníku posílaného e-mailem (posttest 2). Po zpracování dat byly identifikovány faktory, které mohou mít dopad na míru ovlivnění účastníků. Práce slouží k reflexi a rozvíjení metodiky podobně zaměřených programů.

Klíčová slova: environmentální výchova, globální výchova, prožitková pedagogika, evaluace

Abstract

The thesis evaluates the Orbis Kaktus 2008 experiential learning course in global and environmental education and assesses the change of attitudes, opinions, understanding and behaviour of its participants. The course relied on three basic concepts (or horizons): the perception of natural beauty (1), the understanding of the world's interconnectedness (2) and the knowledge of one's active involvement (3). The changes in the participants on these levels were assessed and the goals of the methodology were evaluated on both the curricular level (the impact on the participants' understanding of the concepts) and the group development level (to what extent the group had been integrated into a functional unit capable of cooperating on specific projects).

The evaluation was based on a written feedback from the course, interviews with participants and data from questionnaires collected before and after the course. In general, the goals of the course had been fulfilled, but the data revealed some factors that might have additional effect on both the effectiveness and the impact of the course. The aim of this paper is to help to develop the methodology of similar programmes and reflect upon its effectiveness. It should also shed some light on the possible barriers of the course goals' fulfilment.

Keywords: environmental education, global education, experiential learning, evaluation

1. Úvod

Mnozí lidé si dnes kladou otázku, jak změnit existující vztah společnosti k životnímu prostředí. Jednou z cest je zaměřit se na výchovu příští generace „uživatelů Země“, která je ukotvená i v mnohých mezinárodních dokumentech (např. v Agendě 21). U nás je toto úsilí sdružené pod zkratku „EVVO“ – environmentální vzdělávání, výchova a osvěta.

V devadesátých letech bylo odstartováno mnoho projektů nevládních organizací týkajících se právě environmentálního vzdělávání a výchovy. Navzdory všem pozitivním změnám v této oblasti někteří vyslovují obavu o efektivitu ekovýchovného úsilí a konstatují, že „zatím převládá spíše fascinace prostředky než promyšlená úvaha o tom, jak je používat“ (Činčera, 2007a, str. 107).

V poslední době, s tím, jak se dále rozvíjí environmentální výchova v České republice, ale i v jiných postkomunistických zemích, pomalu roste zájem o zefektivnění metodiky environmentální výchovy pomocí evaluace realizovaných programů. Z různých důvodů je třeba doložit, že výchovné programy přinášejí výsledky a nejsou zbytečné. K dispozici obvykle máme údaje o počtech účastníků a množství realizovaných programů, případně o nákladech, ovšem tato čísla nutně nevypovídají o tom, jaký dopad měla realizace programů na uživatele, zejména z dlouhodobějšího pohledu (Činčera, 2007, str. 91).

Proto se v poslední době setkáváme s větším zájmem o teorii evaluace a možnosti, které nám tato zpětná vazba nabízí. Zjištěné poznatky následně přispívají k vyhodnocování efektivity programů a k jejich obměnám, resp. lepšímu přizpůsobení cílovým skupinám. Existuje několik teorií evaluace, vytvořených podle toho, na co se v hodnocení zaměřujeme. Teorií evaluace blíže nastíním v kapitole 2.2 (Evaluace programů environmentální výchovy).

V této práci se budu zabývat evaluací prožitkového kurzu globální a environmentální výchovy Orbis Kaktus, který se konal v roce 2008. Tento pobytový kurz probíhá již od roku 2000 pod záštitou Technické univerzity v Liberci a od roku 2003 ve spolupráci s Junákem – svazem skautů a skautek ČR. Účastní se ho jak studenti Pedagogiky volného času (dále i „PVČ“), tak skauti a mladí lidé zabývající se environmentální výchovou ve své praxi nebo volném čase.

Pod Orbis Kaktus od roku 2007 spadají dva různé kurzy na dvou místech, jeden z nich probíhá více prožitkovou formou (kurz v lokalitě Mariánskohorské boudy), druhý je zaměřený více

metodicky (lokalita Horní Žďár). V srpnu roku 2008 jsem absolvovala kurz v Horním Žďáru jako účastnice a pozorovatelka zároveň (respektive jako pozorující účastník), což mi umožnilo na vlastní kůži prožít to, co prožívali účastníci kurzu. Mohla jsem tudíž provádět zúčastněné pozorování a získala jsem materiál pro svůj výzkum, který zahrnoval písemné výstupy z aktivit, písemné reflexe a podobně. Vzhledem k tomu, že program byl velmi bohatý a já jsem byla účastníkem, nevyužívala jsem možnost nahrávat rozhovory s účastníky na kurzu, abych nezasahovala do dynamiky programu.

V této práci nejdříve čtenáře seznámím s teoretickým pozadím evaluace a poukáži na to, na co je nutné se při evaluaci zaměřit, pokud chceme hodnotit celkový přínos programu, i s přihlédnutím k povaze hodnocené akce. Stručně nastíním i jeho vazbu na některé teoretické modely programu a evaluace.

Dále se budu věnovat jednomu z modelů, na kterém byl tento kurz postaven – a tím je systémový model environmentální výchovy, který vytvořila Univerzita profesora Kaktuse (dále i „UPK“), odkud plyne i název mé práce. Jedná se o specifickou metodiku spojenou s konkrétními lidmi, kteří ji začali razit a reagovat tak na podněty ze zahraničí i na vlastní zkušenost s podobně zaměřenými kurzy.

Nebudu se podrobně zabývat různými typy environmentálního vzdělávání, protože se domnívám, že o něm bylo pojednáno mnohem fundovanější formou na jiných místech (např. Činčera 2007a). Také zde nebudu teoreticky obhajovat zážitkovou pedagogiku a pojednávat o výchově. V České republice má tento styl vzdělávání dobrou a dlouholetou tradici sdruženou například pod Prázdninovou školu Lipnice.[1]

V empirické části práce čtenáře obeznámím se svým evaluačním výzkumem, o jehož principech stručně pojednám v kapitole o metodice výzkumu. Do evaluace jsem zahrnula jednak prvky, které byly uplatněny pro účely evaluace kurzu Orbis Kaktus již v předešlých letech (písemné výstupy z kurzu, zpětné vazby na kurzu).[2] Dále pak prvky, které vyšly z mé vlastní výzkumné iniciativy po konzultaci s vedoucím mé práce a zároveň vedoucím kurzu dr. Janem Činčerou: mé pozorování (z pohledu nezainteresovaného člověka, který nemá zkušenosti s přípravou kurzu),

---

[1] Její přínos pro vzdělávání pokládám i díky vlastní zkušenosti s kurzy za nepopíratelný a je možné se s ním seznámit např. pomocí časopisu Gymnasion, kde probíhá vlastní diskuze o možnostech a omezeních zážitkové pedagogiky.

[2] Ty ovšem spadají spíše pod tzv. *procesní evaluaci* a ta byla součástí mé práce jen okrajově. Viz kapitola 2.3.

rozhovory s některými účastníky tři měsíce po konání kurzu a písemný dotazník odeslaný přibližně šest měsíců po konání kurzu.

Na konci práce odpovídám na své výzkumné otázky. Stěžejní otázkou pro mne bylo, jaký měl kurz vliv na postoje, dovednosti a chování účastníků. Zajímalo mě, jak integrovali poznatky z kurzu do svého života a jaké další vlivy a faktory působí na jejich uplatnění. Také jsem chtěla vědět, jaké změny by měly být provedeny v příštím kurzu na základě „zpětné vazby“ a doporučení, které mi účastníci poskytli. V obecnější rovině i z hlediska vědeckého přínosu jsem si dala za úkol zjistit, jaká jsou omezení tohoto typu environmentální výchovy a jakým překážkám můžeme čelit při jejím výzkumu. Na tyto a další otázky bych chtěla odpovědět v poslední kapitole empirické části práce (3.4 Interpretace a diskuze) a v Závěrech.

2. Teoretická část

V této části nastíním, z čeho vycházejí cíle environmentální výchovy, jak souvisí s trvale udržitelným rozvojem a jaké je teoretické podloží evaluace, která bude v této práci uplatněna.

2.1 Cíle EVVO a trvale udržitelný rozvoj

Tbiliská konference, organizovaná po záštitou UNEP[3] a UNESCO[4] již v roce 1977, definovala cíle v oblasti výchovy a vzdělávání a byla první celosvětovou konferencí o environmentálním vzdělávání. Konference požadovala zejména posílení uvědomění, znalostí, dovedností, postojů a účasti pomocí formálních i neformálních způsobů vzdělávání, které by byly začleněny do všech oblastí studia (Macháčková Henderson, 2007).

UNESCO vyhlásilo období od ledna 2005 do prosince 2014 za Dekádu vzdělávání pro udržitelný rozvoj[5] (Combes, 2005 in: Darner, 2009, str. 40). Vzdělávání pro udržitelný rozvoj má být součástí environmentální výchovy a jejich společným cílem je motivovat společnost ke změně směrem k chování, které je šetrnější k životnímu prostředí (tamtéž). V roce 2007 se v rámci Dekády vzdělávání pro udržitelný rozvoj konalo v pořadí čtvrté setkání, jehož výstupem byla deklarace, která požadovala „okamžitou akci na odvrácení světové ekologické krize“. Součástí tohoto požadavku má být „odpovídající, odpovědné a účinné environmentální vzdělání podporující udržitelný rozvoj. Základní hodnoty, kterými žijeme, mají být přehodnoceny, a vzdělávat se má vlastním příkladem“ (Macháčková Henderson, 2007).

Rozvoj environmentálního vzdělávání a výchovy reaguje na problémy, kterým jako lidé čelíme, a souvisí se změnami ve vzdělávání vůbec (Pike a Selby, 1994). Někteří mluví o tzv. „ekosociální kompetenci“ (Bertrand, 1998, str. 227) v souvislosti s tím, že studenti potřebují v dnešní době takové vzdělání, které jim „umožní vyřešit jejich vlastní sociální, ekologické, kulturní a politické problémy“ (tamtéž). Nové vzdělávací strategie proto mají být „přiměřenější globálnímu řešení problémů naší planety“ a vzdělávání má zahrnovat „kooperativní vzdělávací strategie, které sázejí na týmovou práci a spolupráci s prostředím, které je dotčeno problémy, jež mají být řešeny“ (tamtéž).

Student nebo účastník obvykle vstupuje do vzdělávacího prostředí (např. na kurz environmentální a globální výchovy) již s nějakou představou o světě, má poznatky o světě, z hlediska kterých s ním „zachází“ ve své každodennosti. Tyto představy nazýváme „prekoncepty“,

---

[3] UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) je Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu.

[4] UNEP (*United Nations Environment Programme*) je Program OSN pro životní prostředí.

[5] Původní název dekády v angličtině je *United Nations Decade of Education for Sustainable Development*.

což je konstruktivistický pojem (Bertrand, 1998, str. 68). Při výchově podle konstruktivistů nejde jen o to dávat studentům nové poznatky, ale spíše integrovat nové poznatky do poznání, které již mají (tamtéž, str. 69). Prekoncepty jsou nástrojem, jímž žák dekóduje realitu a v procesu učení jsou neustále „přebudovávány“ (tamtéž, str. 70).

S tím vším souvisí i teorie kooperativního vyučování a učení. Z hlediska této teorie je důležité právo na sebevyjádření a komunikaci, kritická analýza reality a převzetí zodpovědnosti za sebe a za skupinu. Základními principy kooperativního učení je partnerství, pružnost, vzájemná pomoc, kognitivní složitost (tj. různost kognitivních, sociálních a psychologických situací, do nichž se žák dostává), rozmanitost sociálních situací (tolerance a pozitivní vzájemná závislost) a zlepšení sebehodnocení pomocí lepší motivace a spolupráce na společném díle (tamtéž, str. 143—5).

Pod sociální teorie vzdělávání Bertrand řadí i „ekosociální teorie“ (str. 180). Celkově v sociálních teoriích jde o přípravu k určité „změně světa“ (i když to zní hlavně v postkomunistickém kontextu dost odstrašivě) a důraz je kladen na globálnější pohled na svět, což je i reakce na závažné ekologické problémy. V rámci těchto teorií se pohybuje i systémové vzdělávání (str. 186), které zdůrazňuje vzájemnou souvislost a závislost probíhajících jevů. Oproti lineárnímu se uplatňuje spirálovitý přístup, což spíš evokuje východní myšlenkové směry, jako například taoismus (Pike a Selby, 1994, str. 40–41). Ekosociální teorie vzdělávání akcentují různost kontextů, komplexnost systémů, vertikální témata (tj. integrace většího množství celků na různých rovinách poznání) a uvádění do vztahů (Bertrand, 1998, str. 187). Důležitým nástrojem se následně stává simulace a hry.

K ekosociálním teoriím Bertrand (tamtéž, str. 188) řadí i zkušenostní učení (z anglického *experiential learning*). U nás se zavedl termín zážitková nebo prožitková pedagogika. Vychází kromě jiného z myšlenky, že sama racionalita nemůže být základem pochopení a jejím cílem je zlepšení schopnosti organizace zkušenosti žáka a podpora jeho schopnosti adaptovat se na nové situace. To se jistě hodí v čase, kdy je vhodné začlenit budoucnost do vzdělávání (tamtéž, str. 191).

Zážitková pedagogika podporuje učení se ve skupině: „Ve skupině se … vytváří pocit sounáležitosti a mizí problémy osamocení a izolace, spojené s individuálním učením. Skupina sama vytváří své vlastní způsoby sociálního posilování, a tím dodává svému studiu větší sociální účinnost“ (tamtéž, str. 193). Žáci si mohou osvojit „dovednosti v oblasti komunikace, naučí se vyhodnocovat problémy, používat představivost, aby nalézali řešení, komunikovat a přijímat rozhodnutí“ (tamtéž). Učení a pokusy o řešení skutečných problémů uvedou žáky do rozhodovacích procesů a umožní jim pochopit dosah jejich rozhodnutí.

Mezi zážitkovou pedagogikou a environmentální výchovou existuje rozdíl. „Zatímco zážitková pedagogika je definována z hlediska procesu učení, environmentální výchova (obdobně jako výchova multikulturní, sexuální a další) je vymezena svými cíli, kterých může být dosahováno pomocí řady různých metodik“ (Činčera, 2009, str. 49). Environmentální výchova tedy čerpá z různých přístupů a zážitkovou pedagogiku může využívat jako pomocnou metodu.

Důležitou roli přitom v environmentální výchově sehrává právě změna postojů a posilování pozitivních postojů k životnímu prostředí. Postoje a hodnoty totiž motivují a vedou lidské konání, a proto je lze vnímat jako „barometr změny“ v chování účastníků k jejich životnímu prostředí (Mittelstaedt et al, 1999, str. 138—139). O tom, je-li vzdělávání účinné a dosahuje-li své cíle, nám napoví právě jeho evaluace.

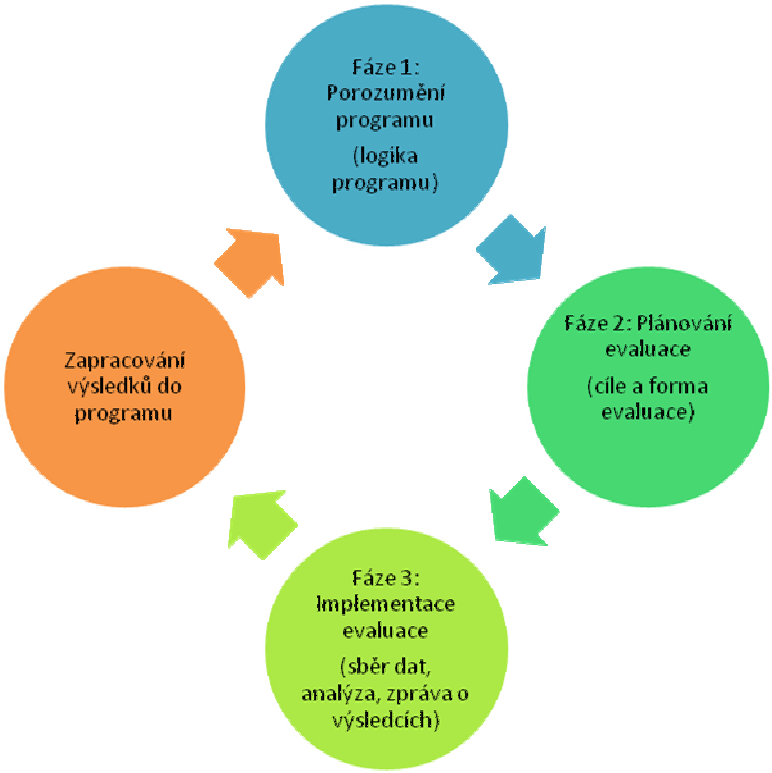
2.2 Evaluace programů environmentální výchovy

Jelikož přístupy ke vzdělávání, které jsem načrtla, jsou u nás zatím v menšině a někdy se na ně ještě hledí s nedůvěrou, o to důležitější je evaluace programů, které na těchto přístupech stojí. Prožitková pedagogika přitom často trpí tím, že bývá nedostatečně vyhodnocována (Priest, str. 34). V této kapitole bych ráda předestřela důvody, proč má evaluace environmentálních programů smysl a jaké jsou meze evaluace. Dále bych chtěla nastínit, čím je evaluace těchto programů specifická.

Při evaluaci se můžeme řídit různými modely podle toho, na co se zaměřujeme. Evaluační model, který uvádí MEERA[6] ([Online] 2009), má cyklický charakter a něčím připomíná rozhodovací model při řešení problému, který známe z učebnic o globálních problémech a trvale udržitelném rozvoji (Moldan, 2001). Model představuje tři hlavní fáze a celkem pokrývá osm kroků evaluace. Jelikož je srozumitelný, jednoduchý a přehledný, funguje jako dobrý návod pro kohokoliv, kdo se rozhodne provést evaluaci. Jednotlivé fáze jsou popsány na obrázku.

---

[6] Zkratka pro *My Environmental Education Evaluation Resource Assistant*. MEERA představuje nástroj, pomůcku a informační zdroj pro vytvoření evaluace ekovýchovných programů.



Obrázek 1: Fáze evaluace podle MEERA (2009)

V první fázi se snažíme pochopit náš program z hlediska jeho logiky (tzv. logika programu). V tomto úseku se soustředíme na to, co se daný program snaží dosáhnout z hlediska jak krátkodobého, tak dlouhodobého. Zohledňujeme přitom, jaké jsou vstupy, produkty a výstupy. Ve druhé fázi plánujeme cíle a formu evaluace. Při plánování je nutné upřesnit evaluační otázky, rozhodnout se, jak posbírat data a následně na definované otázky odpovědět. Podle charakteru otázek, které nás zajímají, volíme formu evaluace. V třetí fázi uskutečníme evaluaci, provedeme sběr dat, která poté analyzujeme a pak sepisujeme zprávu.

Pokud po realizaci evaluace narazíme na nové otázky, je nutné opětovně evaluovat, případně uskutečnit dodatečný sběr dat. Výsledky jsou pak integrovány do programu, který je upraven a změněn podle našich zjištění. Tato fáze je nejdůležitější. Podle výsledků je možné úspěšné aktivity rozšířit, nefungující aktivity zrušit nebo upravit, anebo zvolit úplně nový přístup k dosažení cílů. Výsledky mohou generovat nové výzkumné otázky a odstartovat nový koloběh evaluace a rozvíjení programu (MEERA, 2009).

V mém případě se jednalo se o tzv. *sumativní evaluaci.* Z hlediska členění podle logického modelu programu (MEERA, 2009) rozlišujeme tři stupně programu: vstupy, produkty a výstupy.

Vstupy se zabývá tzv. pre-evaluace, produkty se zabývá formativní evaluace a výstupy se zabývá sumativní evaluace. Do *vstupů* (předpokladů) lze zahrnout na jednu stranu potřeby regionu, státu, pracoviště nebo školy a na druhou stranu zdroje v podobě vynaložených prostředků. Pod *produkty* řadíme aktivity programu, shodu se standardy, počet účastníků a jejich spokojenost. Z hlediska mého výzkumu je nejdůležitější poslední oddíl – *výstupy*. Pod ty řadíme učení, transfer (odraz v chování) a dopady. Přitom je důležité, abychom se neptali jen na dopady programů, ale také na to, jak program daný dopad působí (Baldwin, 2004, str. 169).

V evaluaci jsem se snažila o triangulaci[7] (Hendl, 2005, str. 146—150), tudíž jsem kombinovala různé způsoby získávání dat. Ty zahrnovaly kvalitativní šetření v podobě rozboru písemných výstupů z kurzu, zúčastněného pozorování na kurzu, rozhovorů s vybranými účastníky tři měsíce po kurzu a použití některých výpovědí členů týmu na týmové schůzce po konání kurzu. V omezené míře jsem sledovala i kvantitativní údaje (dotazníky, údaje v aplikaci Moodle).

Při získávání dat je vždy nutné věnovat náležitou úctu osobám, které nám data poskytují. O mém způsobu sběru dat podrobněji pojednám v kapitole 3.2 (Metodika evaluace).

2.3 Metodika systémového modelu environmentální výchovy

V současné době v environmentální výchově na světě vládne značná rozmanitost a není ji proto možné zcela zmapovat (Činčera, 2007a). Jednotlivé přístupy se odvozují od konkrétních škol nebo osobností. V rámci environmentální výchovy existuje několik modelů metodiky. Kurz, kterým se zabývám v této práci byl vystavěn na základě systémového modelu environmentální výchovy.

---

[7] Pojem *triangulace* původně pochází z oblasti zeměměřičství, kde označuje určení geografického bodu pomocí měření ze dvou známých míst (Hendl, 2005, str. 149). V oblasti výzkumu triangulace zjednodušeně znamená, že pro ověření poznatků používáme více přípustných metod sběru dat nebo více pozorovatelů (Hendl, 2005, str. 146). V mém případě šlo o různost metod sběru dat.

Je to experimentální model, který využívá prvky z jiných metodických systémů (Činčera, 2007b, str. 55) a rozvíjí se hlavně ve spolupráci s Technickou univerzitou v Liberci a sdružení Junák. „Model se opírá zejména o globální výchovu a Výchovu o Zemi,[8] z obecných pedagogických teorií pak o konstruktivismus[9] a prožitkovou pedagogiku“ (tamtéž).

Podle spoluautora tohoto modelu Jana Činčery (tamtéž) se metodika odvozená ze systémového modelu vyznačuje několika klíčovými východisky. Prvním východiskem je, že program je vystavěn jakožto svébytný celek (nikoli jako náhodně řazené aktivity) a teprve jako celek postupně utvářený z dílčích aktivit dává smysl. Dalším východiskem je tzv. třístupňová stavba, což znamená, že se nejdříve určí teze, která má být kurzem dosažena (např. jako změna, kterou chceme dosáhnout), a která je vtělena do jednotlivých témat. Následně se volí aktivity, které témata účastníkům kurzu zprostředkují a prostřednictvím nichž dojde k učení a vlivu na změnu názorů, postojů a chování.

Jelikož postoje a chování nelze změnit ze dne na den, systémový model spoléhá spíše na dlouhodobé projekty, které by měly provázet celé kurikulum. U kurzu Orbis Kaktus dlouhodobější charakter spočívá v jeho zasazení do osnov Pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci, jelikož větší část studentů UPK je i studenty PVČ. Sám o sobě je Orbis Kaktus vtělen do desetidenní akce, které však v roce 2008 předcházela příprava v aplikaci elektronického vzdělávání Moodle, do kterého byli účastníci přihlášeni a kde byli postupně zasvěcováni do témat, která se pak objevila i na kurzu. Také po kurzu účastníci poskytli zpětnou vazbu vyplněním dotazníku v aplikaci Moodle. Tato forma komunikace byla zařazena experimentálně v roce 2008.

---

[8] Viz „Výchova o Zemi“ ve *Slovníku důležitých pojmů*.

[9] Konstruktivismus je pedagogický směr, podle kterého je poznávání procesem aktivního konstruování obrazu světa a který klade důraz na kooperativní formy učení. Cílem učení není předávání znalostí, ale aktivní přehodnocování svého způsobu porozumění světu (Činčera, 2007b, str. 23—25).

3. Empirická část

3.1 Popis programu kurzu globální výchovy

Zde nastíním logiku programu, kterou jsem již zmínila v předešlé kapitole, přičemž budu vycházet z prezentace o metodice (Činčera, 2008), kterou měli možnost vidět i účastníci přímo na kurzu.

Kurz Orbis Kaktus probíhá od roku 2000 pod záštitou Technické univerzity v Liberci (TUL), na základě spolupráce TUL a sdružení Junák (Svaz skautů a skautek ČR) funguje od roku 2003. „V současné době se kurzu účastní především studenti Pedagogiky volného času Technické univerzity

v Liberci, členové Junáka a lektoři ze středisek ekologické výchovy, dále studenti učitelství z Technické univerzity v Liberci a z Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a další zájemci o environmentální výchovu z vysokých škol i odjinud.“ ([Online] Cit. [2008.04.28.] www.orbiskaktus.cz)

Metodika kurzu vychází z obecného cíle, jímž je environmentální výchova. Hlavním cílem kurzu je odpovědné environmentální chování (někdy zkráceně označované také jako REB, tj. *responsible environmental behaviour*). Pod tento cíl spadá několik hlavních proměnných, které určují celkovou organizaci kurzu a volby jednotlivých aktivit. První proměnnou je environmentální senzitivita, tj. vnímání krásy a hodnoty přírody. Druhá proměnná se soustředí na porozumění problémům a znalosti a dovednosti pro užití akčních strategií. Poslední proměnnou je víra v možnost ovlivňovat své okolí (někdy také jako tzv. *vnitřní ohnisko vlivu*[10]). Cílem globální výchovy je posilovat vědomí o vlastní schopnosti ovlivňovat svět kolem sebe. Pokud má člověk převážně vnější ohnisko vlivu, vidí svět kolem sebe jako něco, do čeho nemůže vlastní iniciativou zasáhnout a co je řízeno „těmi nahoře“. Pokud by bylo u účastníků vnitřní ohnisko vlivu po ukončení kurzu nízké, znamenalo by to, že nenaplnil své cíle (Činčera, 2009).

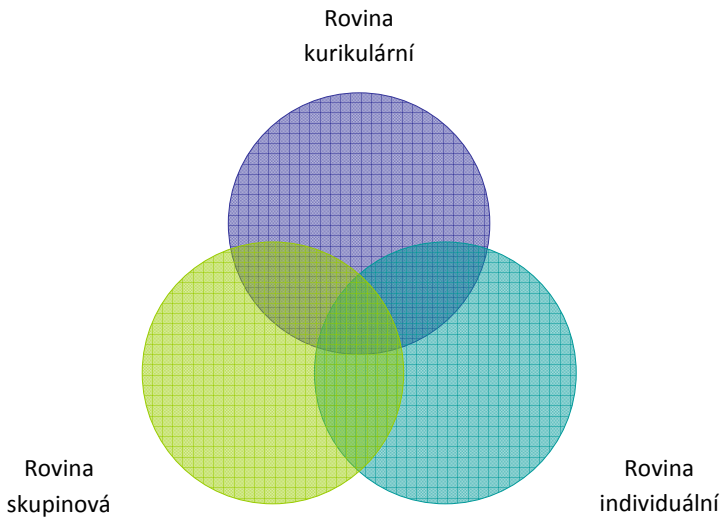
Lze tedy říct, že tato metodika usiluje o změnu horizontu účastníků, přičemž vychází z dialogu a ze tří integrovaných tematických celků, zastoupených žlutou, červenou a oranžovou barvou. Prostředkem pro změnu horizontu je prožitek a hra, v kombinaci s formováním skupiny po křivce skupinové dynamiky (viz oddíl 3.1.2 Rovina skupiny). Jedním z předpokladů dané metodiky totiž je i hypotéza, že k ovlivnění účastníků dojde snáze, pokud věnujeme pozornost i procesům probíhajícím ve skupině. Proto do celkového scénáře kurzu byly zařazeny aktivity na formování výkonnosti skupiny, např. aktivity stimulující důvěru a vzájemnou spolupráci.

Základní principy výstavby kurzu se opírají o tři roviny (viz Obrázek 3): rovinu kurikulární (předání znalostí, postojů a dovedností), rovinu skupinovou (formování skupiny jako funkčního celku schopného spolupráce) a v neposlední řadě o rovinu individuální, tj. osobnostní rovinu každého účastníka, pro kterou je v rámci kurzu také vyhrazen prostor.[11]

---

[10] *Internal locus of control.* Protikladem je „vnější ohnisko vlivu“ (*external locus of control*). Překlady tohoto pojmu v českém prostředí se liší. Někteří dávají přednost výrazu „vnitřní ohnisko *kontroly*“, osobně však tento překlad pokládám za zavádějící.

[11] Obrázek 2, na kterém je tzv. Vennův diagram, zde má ilustrativní funkci. Má spíše poukázat na propojenost jednotlivých rovin, než aby zdůrazňoval jejich průnik.



Obrázek 2: Tři propojené roviny kurzu

Pokud jde o rovinu kurikulární, je sestavena na základě cílů a výstupů, kterých chce kurz dosáhnout, ve jménu hesla „od cílů k prostředkům“ (Činčera, 2007a). Od cílů se odvíjí i třístupňová výstavba kurzu, jejímž organizérem[12] je barevné řazení tří stupňů: žlutá zastupuje environmentální senzitivitu, červená aktivní pomoc světu a oranžová představuje provázanost světa a jeho problémů.

Kurz je zarámován pomocí fiktivní univerzity UPK, tj. Univerzity profesora Kaktuse, probíhá v neobvyklém školním prostředí a poznatky jsou na něm předávány netradiční formou.

Plánované cíle a výstupy[13] kurzu Orbis Kaktus 2008 byly rozděleny na jednotlivé oddíly, podle toho, v jaké rovině se měly projevit. Orientují se na spokojenost, učení, chování a dopady. Jak tedy dochází k celkovému ovlivnění účastníka? Cíle kurzu primárně působí na spokojenost a učení. Pokud se účastník na kurzu cítí dobře, je pravděpodobnější, že bude otevřenější k učení ve formě získávání porozumění, znalostí a dovedností. V ideální konstelaci se učení po skončení kurzu

---

[12] *Organizér* znamená princip, na jehož základě jsou řazeny jednotlivé aktivity (Činčera, 2007b). Je souhrnným motivem kurzu a dodává mu celkový smysl. Někdy je organizér zahalen tajemstvím, které má zaujmout a motivovat účastníky.

[13] Rozlišení na cíle a výstupy pochází z anglické literatury zabývající se environmentální výchovou. Cíle (*goals*) jsou spíše v obecnější rovině a výstupy (*outcomes*) jsou více konkrétními výsledky (Činčera, 2008, *pers. com.*).

odrazí ve změnách chování, a ty následně formou přenosu generují širší dopady v okolí. Pokud změny v cítění, myšlení a chování mohou být zasazeny do každodenního života, učení dále pokračuje (Priest, 2001, str. 34).

Dále uvádím cíle a výstupy v bodech podle jednotlivých rovin tak, jak byly definovány před kurzem. Cíle mají splňovat pravidlo SMART. [14] U některých, spíše procesně orientovaných programů (například *Tančírna*) toto pravidlo ovšem nelze zcela aplikovat.

Spokojenost

- 70 % účastníků hodnotí v závěru kurz jako velmi dobrý či výborný
- 70 % účastníků hodnotí v závěru skupinu jako velmi dobrou či výbornou

Učení

- 80 % účastníků hodnotí kontakt s přírodou jako spíše příjemný či příjemný
- 50 % účastníků písemnou formou vyjádří pozitivní prožitek z kontaktu s přírodou
- 70 % účastníků prezentuje nově objevenou souvislost mezi sebou a globálními problémy
- 50 % účastníků prezentuje nově objevenou reflexi o souvislosti mezi minulostí, přítomností a budoucností
- Všechny týmy uvedou zadanou aktivitu (projekt) na hodnocení nejméně velmi dobré

Chování

- Nejméně 30 % účastníků se následujícím akademickém roce zapojí do ekovýchovného programu
- 70 % účastníků si jeden měsíc po kurzu koupí biopotraviny vícekrát než dvakrát
- 50 % účastníků dosáhne zlepšení v některé další ze sledovaných oblastí

---

[14] Správné vytyčení by mělo splňovat a vycházet z anglických slov *Specific* (konkrétní), *Measurable* (měřitelný), *Attainable* (dosažitelný), *Relevant* (smysluplný) a *Time-bound* (ukotvený v čase), které dohromady složí právě slovo *smart*, v překladu „chytrý“ ([Online.] Pecková, 2008)

Dopady

- Do dvou let vzniknou nejméně dva nové ekovýchovné programy nezávislé na UPK

Ne všechny cíle se programu podaří naplnit, ale je nutné si je určit a orientačně je i kvantifikovat, abychom vůbec věděli, kam chceme své úsilí směřovat a podle čeho budeme volit jednotlivé aktivity a posléze hodnotit úspěšnost kurzu. Některé cíle zároveň odpadly i kvůli změnám v programu (ty zde neuvádím).

Metodika kurzu staví na modelu E-U-R (Činčera, 2007b), který rozlišuje tři stupně učení: evokaci, uvědomění a reflexi. Tento model je promítnut do průběhu jednotlivých aktivit. Nejdříve je aktivita představena zábavnou a motivující formou, přičemž obvykle nechybí tzv. „motivační scénka“, kterou předvedou instruktoři. Během aktivity dále dochází u účastníků v lepším případě k uvědomění, v tom horším si jen užijí nebo neužijí hru. A aby toto uvědomění nevyprchalo do ztracena a nezapadlo v množství nesouvislých prožitků, patří k aktivitě i závěrečná fáze, ve které účastníci to, co proběhlo, reflektují. Tím dávají nové zkušenosti zpětně smysl a kontext, včleňují ji do svého poznání, celý zážitek se tím upevňuje, pojmově uchopuje a stvrzuje.

Popis kurzu: prostředí a skupina

Kurz Orbis Kaktus 2008 se konal v Horním Žďáru a probíhal od 15. srpna do 24. srpna 2008. Zázemím kurzu byla budova bývalé školy (a rodícího se centra ekologické výchovy) v malebném prostředí obklopeném loukami. Účastníci měli k dispozici jednoduché, ale vcelku dobré podmínky: suché záchody, jednu teplou sprchu a společné spaní ve velké místnosti v 1. poschodí na karimatkách. Programy se konaly uvnitř nebo v blízkosti střediska, fyzicky namáhavé a soutěžní aktivity probíhaly o něco dál na louce.

V průběhu kurzu bylo vcelku dobré počasí, na začátku ovšem účastníci promokli, což některé z nich špatně naladilo. Byl to poněkud chladnější start, ale pak byly podmínky až do konce kurzu dobré až na občasné přeháňky.

Skupina se skládala z 20 účastníků (z nichž bylo 19 žen a jeden muž; v podstatě ženský kurz), věk účastníků byl v průměru 22 let. Skupina na kurzu byla spolupracující, spíše homogenní z hlediska zaměření, i když heterogenní z hlediska zkušeností účastníků. Převládaly studentky PVČ a skautky byly na kurzu pouze dvě. Převažovali tedy spíše účastníci s menší zkušeností v oblasti

ekologie a environmentální výchovy, byli ovšem komunikativní a ochotní se zapojit. Skupina studentek se lišila mírou zájmu, přístupem a aktivitou během kurzu. U některých bylo zřejmé, že si účastí na kurzu pouze plní studijní povinnost.

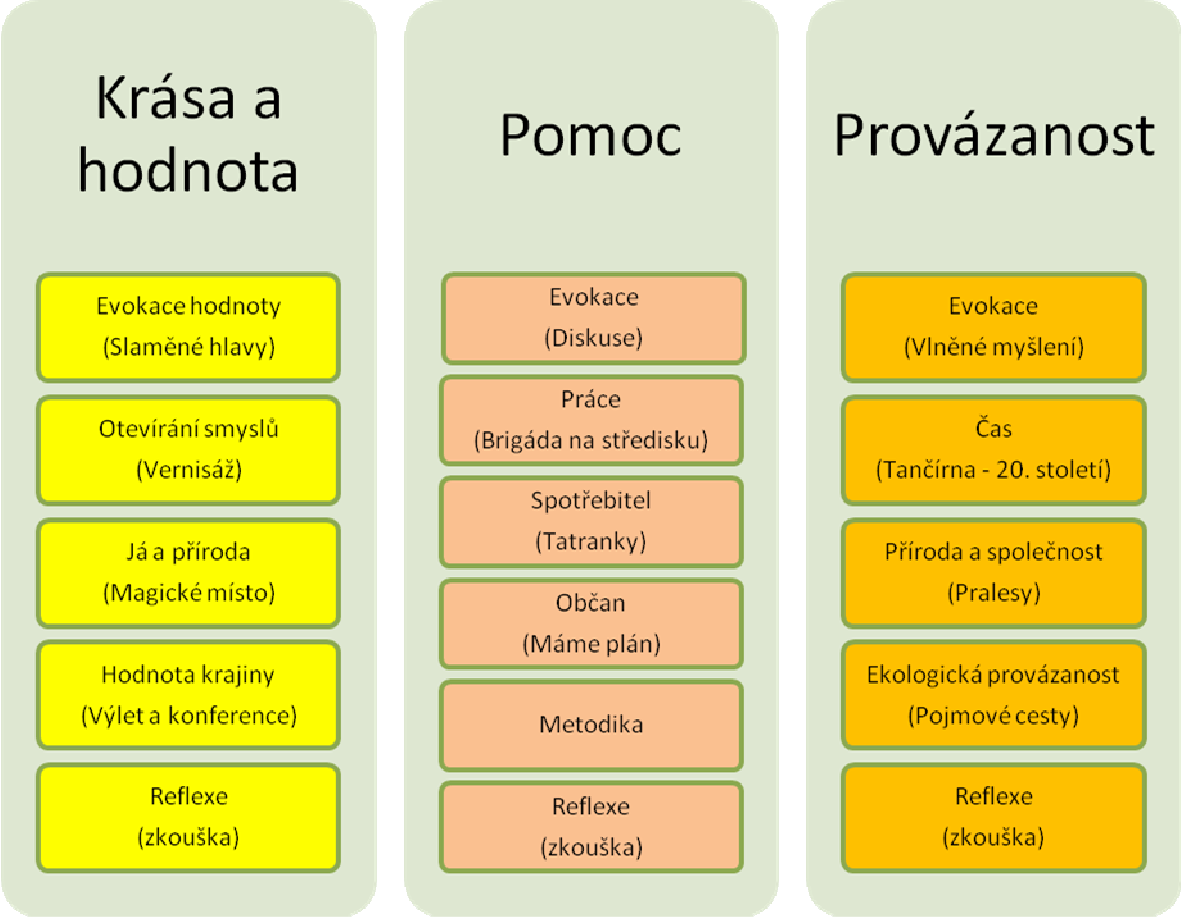
Výrazně převažující účast žen ovlivnila i celkovou energii kurzu více k tzv. „jinovému“ pólu. Atmosféra byla více kooperativní, méně bylo bouření, konfrontací a diskuzí, a pokud byly, tak se více projevily v zákulisí. Ženskému elementu se uzpůsobilo i tempo kurzu, které bylo středně rychlé.

OKOVy[15] (Ohlédnutí-Konfrontace-Vyrovnání)

Během kurzu studenti UPK vyplňovali tři zamyšlení (viz Příloha č. 1, str. *i-iii*), ve kterých měli možnost hodnotit jednotlivé tematické celky.

3.1.1 Popis jednotlivých tematických celků

[15] Viz *Slovník důležitých pojmů.*



Obrázek 3: Organizace tematických celků

Krása a hodnota přírody

Pod tento tematický celek spadá pět dílčích částí na základě modelu E-U-R (Evokace – Uvědomění – Reflexe). S každou z těchto částí koresponduje aktivita, která je včleněna do scénáře programu. Evokaci hodnoty představuje aktivita Slaměné hlavy (neboli „Konference“), otevírání smyslů probíhá pomocí Vernisáže, rozvíjení vztahu já a příroda podněcuje Magické místo, hodnotu krajiny zprostředkovává Výlet a Konference a konečná reflexe probíhá formou písemné zkoušky, samostatnou odpovědí na otázky k uplynuvšímu tematickému celku. Každá část je stručně popsána níže.

Evokace hodnoty (Slaměné hlavy – Konference): cílem této aktivity bylo porozumět jednotlivým postojům v environmentální etice. Probíhala formou konference představitelů tří různých přístupů k využití krajiny (antropocentrismus/trvale udržitelný rozvoj, biocentrismus a „egocentrismus“). Účastníci se mohli zapojit do konference po prezentaci jednotlivých názorových východisek.

Otevírání smyslů (Vernisáž): účastníci ve skupinkách vytvářeli malé objekty zaměřené na jednotlivé smysly (hmat, čich, zrak) a vytvořené z přírodních materiálů nalezených v okolí střediska. „Díla“ byla následně společně představena.

Já a příroda (Magické místo): cílem bylo, aby se účastníci zpomalili, ponořili se do okolní přírody a vyjádřili své pocity. Měli možnost si vzít papír a psací potřeby a své dojmy zaznamenávat. Každý si mohl nalézt své místo a v klidu jej po určitou dobu vnímat. Magické místo se v programu vyskytovalo během kurzu několikrát.

Hodnota krajiny (Výlet a Konference): před výletem byli účastníci rozděleni do skupin na základě sociogramu a v rámci evokace byli uvedeni do tématu krajiny a jejich jednotlivých vrstev (přírodní, geologická, historická, lidská, atd.), které měli při svém putování okolní krajinou sledovat a zaznamenávat. Společný výlet trval necelý den a jeho součástí bylo přespání skupiny venku. Každá skupina měla jiný úkol a po návratu se konaly prezentace, které měly prokázat porozumění jednotlivým vrstvám krajiny i sblížení se v rámci skupiny.

Reflexe (Zkouška, I. OKOV): první reflexe měla za cíl zachytit zpětnou vazbu k prvnímu tematickému celku (její úplné znění uvádím v Příloze č. 1, str. i). Každé „složení zkoušky“ mělo ritualizovanou podobu a bylo stvrzeno „studijním oddělením“ do kurzovního indexu.

Pomoc

Druhý tematický celek je zaměřen na aktivní pomoc světu jako odpověď na problémy. Pod tento celek spadá celkem šest částí, opět podle modelu E-U-R:

Evokace (Diskuze): účastníci byli rozděleni do skupin a měli za úkol zmapovat své možnosti pomoci životnímu prostředí v roli člověka, spotřebitele, vychovatele a člena obce. Následně skupiny vzájemně prezentovaly své výstupy.

Práce (Brigáda): práce se odvíjela od momentálních potřeb rodícího se střediska ekologické výchovy. Účastníci byli rozděleni do skupin a pracovali na jednotlivých projektech, jako například malování, odstraňování porostů, uklízení prostor atd.

Spotřebitel (Tatranky): tato aktivita směřovala k tomu, aby si účastníci uvědomili šíři faktorů, které vstupují do výrobního procesu, na příkladu známých tatranek. Probíhala vtipnou a dynamickou formou, přičemž hráči měli plnit jednotlivé úkoly. Přitom sbírali razítka z různých stanovišť, která skýtala zdroje informací o životním cyklu tatranek.

Občan (Máme plán): simulační hra o územním plánování měla za cíl seznámit studenty s procesem vytváření územního plánu, ve kterém si měli možnost odzkoušet role představitelů města a různých zainteresovaných stran (např. občanů, zájmových skupin, investorů atd.).

Metodika: metodická část kurzu byla pokryta společnými skupinovými projekty v podobě přípravy tří různě zaměřených programů pro ostatní účastníky, které proběhly ke konci kurzu. Tyto programy korespondovaly se třemi nosnými tematickými celky kurzu. K nastínění metodiky UPK došlo během přednášky o metodice a kromě toho byla představena i nová Metodika stezky z dílny Junáka.

Reflexe (Zkouška, II. zamyšlení): reflexe se týkala programů druhého tematického celku.

Provázanost

Třetí tematický celek je věnován provázanosti světa, problémů a přírody, přičemž zároveň spojuje dva předešlé celky. Spadá sem pět částí:

Evokace (Vlněné myšlení): tato aktivita měla za cíl názorně předvést propojenost různých témat spojených s využíváním životního prostředí a globálními problémy. Dvojice byly označeny nálepkou (např. „Satelitní městečka“, „Chudoba“, „Biodiverzita“ atd.) a měly za úkol propojit se pomocí klubka vlny se souvisejícími tématy a v závěru vysvětlit tyto souvislosti ostatním. Vznikla tak komplexní propojená pavučina souvislostí.

Čas (Tančírna – 20. století): silně emotivně laděný program (původně z dílny Prázdninové školy Lipnice), při kterém si účastníci vylosovali určitou společenskou roli, kterou si dotvořili osobitým kostýmem. Společně pak v prostoru Tančírny a za znění dobové hudby, nástěnné vizuální projekce a vstupů „herců“ procházeli jednotlivými obdobími české historie ve 20. století. Po ukončení aktivity následoval společný debriefing právě prožitého. Měřitelným cílem bylo, aby si studenti uvědomili a písemnou formou v reflexi vyjádřili souvislosti mezi problémy, kterým čelili jejich rodiče a prarodiče, a problémy, kterým musí čelit oni sami.

Příroda a společnost (Pralesy): simulační hra, ve které účastníci představují jednotlivé strany spojené svou praxí s pralesem (např. domorodci, ochranáři, těžaři, farmaceutická firma atd.) a usilují se o prosazení zájmů, přičemž mohou vzájemně spolupracovat. Cílem bylo, aby si studenti uvědomili a vlastními slovy vyjádřili, jak jsou lidské ekonomické i společenské zájmy provázány s přírodou – jak ji ničí, ale zároveň jsou na ní závislé. Měli si také uvědomit možnosti udržitelného využívání přírody a porozumět příčinám ničení divoké přírody v chudých zemích i

tomu, jak s ničením pralesů sami souvisejí. Měřitelným cílem bylo, aby studenti rozpoznali nebo navrhli alespoň 10 netriviálních souvislostí mezi pralesem a vlastním životem.

Ekologická provázanost (Pojmové cesty): cílem bylo, aby studenti porozuměli základním ekologickým principům[16] a aby jim byl představen jeden ze směrů v environmentální výchově – Výchova o Zemi.[17]

Reflexe (Zkouška, III. zamyšlení): na poslední zamyšlení měli účastníci větší prostor, protože je mohli vyplňovat během individuálního několikahodinového ranního putování krajinou. Hodnotili v něm poslední tematický celek, ale zpětně i celý kurz.

Plánovaný a realizovaný scénář je uveden formou tabulky v Příloze č. 4 a 5. Ke změnám programu došlo hlavně kvůli nepřízni počasí na začátku kurzu.

3.1.2 Rovina skupiny

Základní principy práce se skupinou na kurzu Orbis Kaktus spočívají v dohodě a v *principu dobrovolnosti*,[18] dále v přihlížení k fázím vývoje skupiny (tzv. skupinová dynamika, viz Obrázek 5), v ohlédnutí a v přípravě na projekty.

Jednotlivé aktivity svou povahou respektují fáze skupinové dynamiky (Činčera, 2007b, str. 31), aby se přispělo k tomu, že budou ve výsledcích úspěšné a skupina bude dobře spolupracovat. Pokud bychom volili příliš náročné úkoly na začátku kurzu, kdy skupina ještě není zformovaná, mohlo by to způsobit to, že aktivitou nedosáhneme toho, co jsme chtěli. Skupina prochází pěti

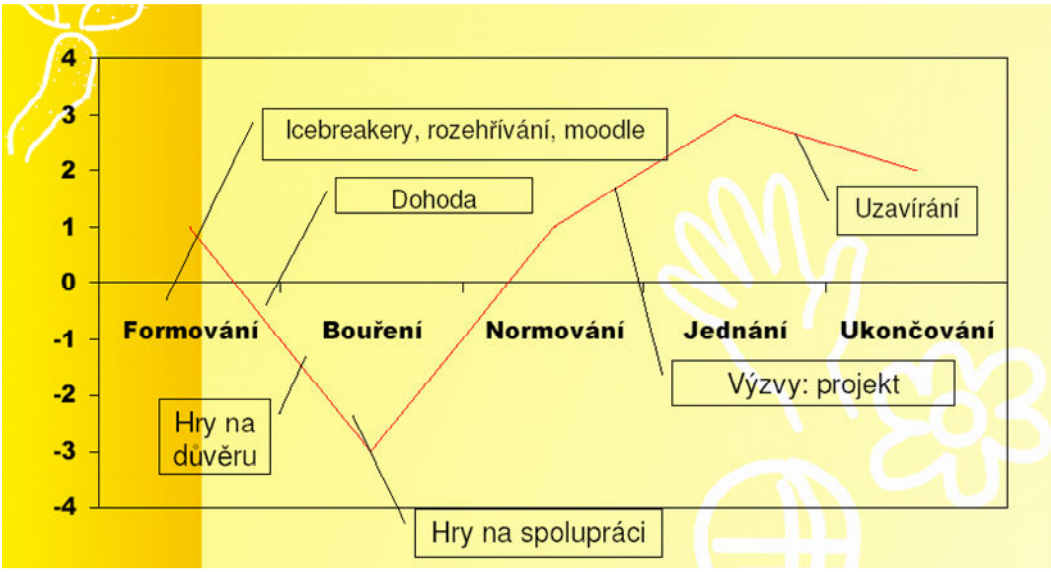
---

[16] Základní principy byly představeny 1. aktivitou „Od kolébky do hrobu“ (výrok „Všechny živé bytosti spolu sdílejí základní stavební materiál svých těl.“); 2. „Lavory s půdou“ (*Soil sinks*; „Všechno se stává něčím jiným.“); 3. aktivitou „Karel se ztratil“ (Chybějící pasažér), ve které mají studenti pochopit, že každý živý tvor je připoutaný k jiným živým tvorům sítí různých vztahů; 4. aktivitou „Rozjeď řetězec!“ (*Chain gang*; „Slunce je zdrojem energie pro všechno živé. Při každém kroku se ztrácí energie.“); 5. aktivitou „Kontrolor potravního řetězce“, jejímž cílem je, aby studenti porozuměli výroku: „Všechny živé věci potřebují energii pro svůj růst, pohyb, pro jakoukoli činnost. Energie je základ života.“

[17] Viz *Slovník důležitých pojmů*.

[18] „Princip prožitkové pedagogiky, podle kterého učitel předkládá před studenty výzvy, ale nenutí je k jejich akceptování; vždy je respektována svobodná vůle se aktivně neúčastnit.“ (Činčera, 2007b) Tento princip přispívá k psychickému bezpečí účastníků tím, že jim dává možnost zvážit své síly a rozpoložení.

klíčovými fázemi, kterým odpovídá tzv. křivka skupinové výkonnosti (Činčera, 2007b, str. 31). Tyto fáze jsou: formování, bouření, normování, jednání a ukončování.



Obrázek 4: Fáze skupinové dynamiky (prezentace o metodice kurzu O.K., Jan Činčera 2008)

Aktivity na začátku kurzu byly zaměřené na seznamování a rozehřívání – mezi ně patří tzv. ledolamky (*icebreakers*) a rozehřívací hry. Do této fáze spadala také příprava na kurz v aplikaci Moodle během školního semestru. Účastníci se vzájemně seznamovali a poznávali. Poté následovala dohoda, kterou účastníci spoluutvářeli na začátku kurzu. Když se skupina blíží k fázi *bouření* nebo se v ní přímo ocitá, je vhodné zařadit aktivity na budování důvěry a hry na spolupráci (Činčera, 2007b). V této fázi se mohou někteří účastníci cítit odcizeně, mohou se rozhodovat, že z kurzu odejdou a nálada ve skupině může klesat „pod bod mrazu“.

Později skupina přechází do fáze *normování*, kdy jednotliví účastníci nacházejí své role ve skupině poté, co si vyjasní své postoje („vybouří se“). Skupina stoupá po výkonnostní křivce. V této etapě je vhodné postavit před skupinu výzvu – hlavně když se blíží k pomyslnému vrcholu výkonnostní křivky, aby byla tvořivá energie a spolupráce náležitě zpečetěna společným dílem. Tato fáze se nazývá *jednání*. Po vrcholu energie skupiny začíná mírně klesat a tehdy je vhodné kurz zakončovat, uzavírat – fáze uzavírání.

3.2 Metodika evaluace

Evaluaci lze definovat jako „proces posuzování a hodnocení podstaty, hodnoty a ceny zkoumané intervence nebo objektu s cílem provést určitá rozhodnutí o přijetí, odmítnutí nebo modifikaci zkoumaného programu … na určité úrovni rozhodování“ (Borg a Gall, 1989, in Hendl, 2005, str. 289). Na rozdíl od základního výzkumu je cílem evaluace „přispět k řešení praktického problému a uskutečnění změny“ (Hendl, 2005, str. 291).

Evaluační výzkum lze považovat za vědeckou činnost, jejímž cílem je hodnocení užitečnosti sociálně intervenčních programů pomocí systematické aplikace sociálněvědních výzkumných metod (Rossi a Freeman, 1993, in Hendl, 2005, str. 289). Na rozdíl od tzv. základního výzkumu je orientován více prakticky (Hendl, 2005, str. 291), a proto míra jeho využití ve světě stoupá.

Přínos evaluačního výzkumu tudíž netkví v tom, že naplní standardy vědecké komunity, ale spíše v tom, že zodpoví položené otázky (tamtéž). Tento typ výzkumu je zaměřen multidisciplinárně, aplikuje různé výzkumné metody a jeho využití se nehodnotí v rámci vědecké komunity, ale z hlediska užitečnosti pro rozvoj dané praxe (tamtéž). Celkově je tedy evaluační výzkum víc zaměřený na praktičnost a užitečnost než na teorii: „Zatímco výzkum se snaží ‚dokázat‘, že postup je efektivní, evaluace se snaží ‚vylepšit‘ jeho efektivnost“[19] (Borg a Gall, 1993, in Priest, 2001, str. 34).

Evaluace není oddělená od programu, který je hodnocen nebo který probíhá (tamtéž), ale je částí celku, která přispívá k větší efektivitě produktů.Jednoduše řečeno evaluace může nejprve konstatovat, kolik se daného programu účastnilo lidí, pak následuje zkoumání spokojenosti a v komplexní podobě evaluace zkoumá, jak se účastníci po programu změnili (Priest, 2001, str. 34). V mé práci jde hlavně o evaluaci výstupů (*outcome evaluation*), která zkoumá, jaké úrovně spokojenosti, znalosti a změn bylo dosaženo versus to, co bylo definováno v cílech (Priest, 2001, str. 38).

Během kurzu se také může uplatňovat evaluace procesu (*process evaluation,* tamtéž), ale ta se uplatňuje spíše pro případné změny a úpravu programu, který ještě probíhá, a tudíž je spíš záležitostí organizačního týmu. Nutno podotknout, že na přípravných schůzkách evaluovaného kurzu jsem se nepodílela a nebyla jsem nijak zapojená do týmu, který ovšem věděl o mé přítomnosti v roli pozorujícího účastníka. Měla jsem však možnost slyšet zpětné hodnocení kurzu od členů týmu na schůzce asi dva měsíce po konání kurzu. Některé výstupy z mé evaluace,

---

[19] Z angličtiny, překlad autorky. Původně: *„Whereas research attempts to “prove” that a practice is effective, evaluation seeks to “improve” the effectiveness of that practice (Borg & Gall 1983).“*

zejména zjištění z rozhovorů a písemných výstupů (reflexí – tzv. OKOVů[20]) byly představeny členům týmu na další, plánovací schůzce formou prezentace a byly brány v potaz při formulaci cílů příštího kurzu.

Evaluace programu Orbis Kaktus vychází z vyhodnocování výstupů v oblasti spokojenosti (jak se kurz účastníkům líbil), v oblasti učení (znalosti, postoje, dovednosti) a chování. Pro můj výzkum byla klíčová oblast učení a zčásti (s omezením) i oblast chování. Evaluace může být průběžná, tj. *formativní* – ta probíhá na základě pozorování v průběhu kurzu, hodnotí se v ní výkon týmu a je důležitá pro případné změny a úpravy programu na místě. Jiným typem evaluace je *sumativní* (závěreční) evaluace – ta hodnotí přímo výstupy kurzu. Výstupy použité v této práci zahrnovaly jednak tzv. pre-evaluaci (pretest), jednak sumativní evaluaci (posttest, posttest2 a rozhovory).

Pro evaluaci jsem použila reflexe účastníků (OKOVy), materiály z kurzu, hodnocení účastníků v aplikaci Moodle. Dále jsem využila rozhovory s účastníky. Tyto rozhovory mi poskytly hlubší vhled z pohledu účastníka a jsou jedním z hlavních zdrojů pro analýzu kurzu a evaluaci v této diplomové práci. Jsou totiž jednak něčím, čím mohu osobně přispět při zvažování nové podoby kurzu v tomto roce, ale především zahrnují moji aktivní zkušenost účastnice kurzu, bez níž bych rozhovory nemohla ani navrhnout, ale na druhé straně bych plně neporozuměla ani odkazům v reflexích respondentů.

Účastníci byli na začátku kurzu obeznámeni s tím, že budu v průběhu kurzu provádět zúčastněné pozorování (kromě mé vlastní účasti) formou krátkého oznámení na kurzovní nástěnce (v novinách *Kaktus Times*). Pokud měli zájem, měli možnost dozvědět se ode mne víc o mé diplomové práci, jejíž záměr jsem některým v průběhu kurzu nastínila. Je možné, že vědomí, že jsem „výzkumnice“ mohlo u některých účastníků vyvolat mírný odstup nebo ostych, který byl ovšem později zmírněn v souvislosti s formováním skupiny.

Posbíraná data byla následně zpracována pomocí metody zakotvené teorie (Hendl, 2005, str. 125), která se poměrně často využívá pro kvalitativní výzkum v oblasti pedagogiky, psychologie a sociálních věd (Jančaříková, 2009, str. 76). Pojem „zakotvená teorie“ přitom „neoznačuje nějakou určitou teorii, nýbrž určitou strategii výzkumu a zároveň způsob analýzy získaných dat“ (Hendl, 2005, str. 125). Pro tuto práci to znamená, že abstrahované teoretické

---

[20] *OKOV*, zkratka pro ohlédnutí, konfrontaci a vyrovnání, je metodikou debriefingu v systémovém modelu výuky. Viz *Slovník důležitých pojmů*.

poznatky vznikly ze vzorců, které se objevily po kategorizaci dat. Zároveň se ovšem jedná o evaluační výzkum, který má spíše praktický charakter a snaží se odpovědět na otázky o efektivitě programu. Zakotvena teorie tedy byla použita spíše jako pomocný nástroj v rámci evaluace.

Materiály, které jsem využila pro evaluaci kurzu Orbis Kaktus 2008, zahrnovaly:

- (pretest) výstupy z aplikace elektronického vzdělávání Moodle[21] před kurzem a po kurzu (posttest) – oddíl 3.2.1
- výstupy z kurzu (zúčastněné pozorování, písemné a grafické materiály, reflexe) – oddíl 3.2.2
- výstupy z rozhovorů – 3.2.3
- (posttest 2) výstupy z dotazníku zasílaného e-mailem šest měsíců po konání kurzu. – 3.2.4

Výsledky (oddíl 3.3) jsou následně prezentované podle jednotlivých rovin, na které byla evaluace zaměřená. Jedná se o rovinu spokojenosti, rovinu učení, rovinu chování a rovinu dopadů. Ke každé rovině náleží cíle, metody evaluace, schémata kategorií a následně interpretace výsledků. Pokud jde o pretest a posttest 1, výsledky uvádím přímo v oddílu 3.2.1.

3.2.1 Pretest a posttest 1

Pretest: aktivity v aplikaci Moodle

Aktivity v aplikaci Moodle před kurzem (pretest) sloužily jako tematická příprava na kurz i jako možnost seznámení se s dalšími účastníky a získání užitečných informací o konání kurzu. Přihlášeným studentům se postupně v průběhu několika měsíců (únor – červen 2008) objevovala témata spolu s otázkami, u kterých mohli zvolit odpověď z několika možností. Pomocí jednotlivých témat byl naznačen trojbarevný *organizér*[22] kurzu. „Univerzitní“ barvy žlutá, červená a oranžová

---

[21] Komunikace probíhala v rámci výuky Pedagogiky volného času na Technické univerzitě v Liberci. Pomocí tohoto programu probíhala příprava na kurz pro přihlášené studenty a zasvěcení do problematiky vztahu člověka k životnímu prostředí.

[22] Tzv. *organizér* dodává kurzu celistvost, zároveň může sloužit i jako něco tajemného, co v účastnících vzbudí zvědavost. Podle Činčery (2007b) je to „metodický princip používaný ve Výchově o Zemi, podle kterého jsou hlavní kurikulární cíle projektu vyjádřeny např. pomocí barev, písmenkových kódu, akronymů atd.“

představovaly tři nosné tematické celky: vnímání krásy a hodnoty přírody (žlutá), aktivní pomoc světu (červená) a provázanost problémů světa a člověka s prostředím (oranžová). Témata v aplikaci Moodle se „otevírala“ postupně podle barev (např. „Seznamka“ byla bílá [mimo tematické členění], „Magické místo“ žluté, téma pomoci červené atd.).

Podle odpovědí studentů je spaní „pod širákem“[23] pro většinu studentů příjemná představa a velmi podobné je to i s představou ležení na louce v létě.[24] Všichni uvedli, že setkání z novými lidmi na kurzu nebo bližší poznání spolužáků je zajímá. Velká většina respondentů projevila zájem o to, že se dostanou „do hezké přírody a budou si ji moct užít“. Respondenti projevili zájem o nové informace o životním prostředí a ekologii, ovšem ve srovnání s předešlými otázkami byl o něco menší a vyskytlo se více neutrálních odpovědí. Podobně to bylo se zájmem o metodiku, kde se rovněž vyskytuje více neutrálních odpovědí. Pokud jde o kvalifikaci a pomoc ve vlastní praxi, většinu respondentů zajímá, ale zbytek má k této věci neutrální postoj nebo o ně nemají zájem vůbec.

Nutno podotknout, že na některých o něco časově náročnějších aktivitách se podílela jen menší část respondentů, např. u „žluté“ aktivity Magické místo[25] pouze 30 %. Zamyšlení se nad nákupem mobilu a jeho souvislostí se životním prostředím[26] se účastnilo 45 % studentů.

V dalším otevřeném oddílu studenti vyjadřovali své postoje k tématům ohledně jejich spotřebitelských návyků a ekologické stopy. Otázky se týkaly nákupu biopotravin, třídění odpadu, územního plánu obce, využívání automobilu, atd.

Většina studentů si kupuje biopotraviny málokdy (tj. maximálně jednou až dvakrát měsíčně) nebo nepravidelně. Není to překvapivé, vzhledem k finančním možnostem studentů. Většina třídí dva, tři nebo čtyři druhy odpadu, nejčastěji ale tři. Asi polovina studentů tvrdí, že už

---

[23] Otázka zněla: „Představ si, že je jasná srpnová noc a Tebe čeká spaní pod hvězdnou oblohou. Pršet snad nebude, ale kdo ví. Ráno možná bude trochu chladněji. Jaká je pro Tebe taková představa? Spojuješ si ji s příjemnými nebo nepříjemnými pocity?“

[24] Otázka zněla: „Teď si představ, že je srpnové odpoledne, teplo, sluníčko. Ležíš na louce a nic neděláš. Tráva je suchá, nemáš nic pod sebou. Nad hlavou se Ti sklánějí kytky a je slyšet ptačí zpěv. Tu a tam zabzučí komár, tu a tam po Tobě něco leze. Jaká je pro Tebe tato představa?“

[25] Studenti měli za úkol napsat ostatním o svém Magickém místě, které rádi navštěvují a popsat je ostatním. Aktivita spadá pod tematický celek Krása a hodnota přírody.

[26] Otázka zněla: „Představ si, že si kupuješ mobil – ovlivní to nějak okolí a svět, ve kterém žiješ?“

viděli územní plán své obce,[27] ale neví, jestli je ještě aktuální; třetina ví, co územní plán je, ale neviděli ho. Jen málo respondentů říká, že územní plán své obce viděli v posledním roce. Co se týče využití automobilu, [28] odpovědi jsou rozptýlené. Pětina studentů používá auto málokdy (jednou až dvakrát za měsíc), 8 respondentů středně často (1—2 krát týdně) a 7 respondentů používá automobil velmi často (kombinace odpovědí „Zhruba 3—5 krát týdně“ a „Prakticky každý den“). Většina studentů tedy využívá automobil často.

Většina respondentů se ve volbách nerozhoduje podle ekologické politiky kandidátů, ale berou ji v potaz jako jedno z vedlejších kritérií. V budoucí praxi se nikdo z těch, co odpověděli, nechce zabývat environmentální výchovou jako svým hlavním tématem, ale zhruba polovina respondentů se jí chce zabývat „jako jedním z častěji zastoupených témat“. Asi třetina studentů se chce environmentální výchovou zabývat, ale jen okrajově. Do experimentů s biojídlem se aktivně zapojilo 7 studentů (z 18 přihlášených) – vyměňovali si zkušenosti s jednotlivými typy potravin v bio kvalitě.

Souhrnně lze na základě těchto výstupů konstatovat, že z odpovědí plynul kladný vztah studentů ke konkrétním představám přírodního prostředí (konkrétně ke spaní „pod širákem“ a k ležení na louce). K novým informacím o životním prostředí a metodice byli motivováni méně. Spíše chtěli mít zážitek a poznat lidi, což nepřekvapí vzhledem k jejich tehdejšímu studijnímu zatížení. Vyplývá z toho, že poptávali spíše volnočasovou aktivitu, oddych a zábavu než další studium. Co se týče konkrétních témat, o územní plánování se moc nezajímají, průměrně třídí tři druhy odpadu a většina několikrát týdně využívá automobil. Nízká účast studentů na některých aktivitách snižuje výpovědní hodnotu pretestu. Záleželo spíš na individuální motivaci. Celkově ve využívání aplikace Moodle šlo spíše o přípravu na kurz než o získávání poznatků.

Posttest 1: dotazník v aplikaci Moodle

Na zpětnovazební otázky po konání kurzu odpovědělo 14 z 20 účastníků kurzu, což je 70 % všech. Účastníci kurzu byli o dotazníku informováni a měli určenou dobu, po kterou mohli odpovídat přibližně do konce září 2008. Těm, kteří nevyplnili dotazník včas, byl zaslán e-mail s připomínkou, na který reagovaly dvě účastnice. Pět z účastnic, se kterými jsem později dělala

[27] Otázka zněla: „Znáte aktuální územní plán města kde bydlíte?“

[28] Otázka zněla: „Jak často jezdíte autem? (odhad podle posledního půl roku)“

rozhovor, vyplnilo tuto zpětnou vazbu. Celkově odpovídaly pouze ženy, což ale nepřekvapí vzhledem k tomu, že na kurzu byl z dvaceti účastníků pouze jeden muž.

Vzhledem k nízkému počtu účastníků kurzu nebylo nutné aplikovat statistické metody a ze stejného důvodu jsem pracovala spíše s absolutními hodnotami. Tabulky s jednotlivými otázkami a číselnými záznamy o odpovědích uvádím v Příloze č. 2 na str. *iv-v* a zde se věnuji pouze obecnému shrnutí, které pokládám za užitečné pro orientaci čtenáře.

Většina respondentů (12 ze 14) se přiklání k tomu, že na kurzu poznali nové lidi nebo někoho poznali víc do hloubky. Podobně si většina respondentů myslí, že se naplnilo jejich očekávání dozvědět se nové informace o životním prostředí. Kurz u většiny také naplnil přání posunout se v metodické oblasti. Někteří ovšem na kurz s takovým přáním nešli. Nejvíce jednoznačně z těchto otázek kurz naplnil přání účastníků poznat okolní přírodu (na tuto otázku všichni odpověděli kladně).

Pokud jde o reakce na využití aplikace Moodle, o něčem vypovídá i to, kolik účastníků kurzu vyplnilo tento dotazník (70 %). Aplikace Moodle pomohla účastníkům hlavně v praktických informacích o kurzu (10) a v seznámení se s účastníky (9). Dále byla užitečná jako příprava na kurzovní aktivity (5). O něco méně respondentek se přiklání k tomu, že to bylo rozptýlení v průběhu semestru (4), nebo že si prostřednictvím této aplikace rozšířily znalosti o životním prostředí (3).

Čtyři účastnice využily možnost své odpovědi komentovat (viz Příloha č. 2, str. *v*). Dva z komentářů se týkaly očekávání kurzu v konfrontaci s tím, co kurz nabídl: jedna respondentka očekávala víc her, druhá měla očekávání (blíže nespecifikovaná), která kurz nenaplnil. Další komentář se týkal zapojení práce v elektronické aplikaci Moodle do přípravy na kurz. Podle účastnice byl nápad dobrý, ale vzhledem k ostatním povinnostem do školy to byla spíš práce navíc, i kvůli „pohledu do počítače“, který opravdu evokuje spíš práci a studium než přírodu a přátele. [29] Poslední komentář se týkal celkových pozitivních pocitů z kurzu a příjemných vzpomínek, které zanechal navzdory tomu, že na kurzu byly i „slabší chvilky“.

Během rozhovorů jsem se respondentek ptala na to, jak na ně působila příprava na kurz v aplikaci Moodle. V tabulce uvádím stručný souhrn jejich odpovědí.

---

[29] Tento názor potvrzují i zjištění z rozhovorů, a proto se organizační tým pro kurz v roce 2009 rozhodl od této formy interakce spíše upustit.

Tabulka 1: Odezvy na aplikaci Moodle

Odezvy na přípravu na kurz v aplikaci Moodle	
Pozitivní	***Negativní***
- užitečné pro místo a čas srazu - dotazníky nabádaly k tomu co se bude dít - fotky a jména účastníků (mohla se těšit předem) - příjemné a lehce splnitelné - nezabíralo moc času, dobrovolné - zábavné experimenty s potravinami - hra Honoloko, Star Wars, spot Greenpeace	- další školní povinnost, moc mi to nedalo - nechodily připomínky na mail (vypustila z hlavy) - „Nejsem počítačový typ“, nešlo pustit videa a hry na mém PC - neměla jsem čas projíždět seznamku - nestíhala jsem plnit průběžně - seznamka spíš povrchní - spíš jsem se chtěla nechat překvapit

Co se týče nějakého přibližného číselného vyjádření, asi u pěti účastnic byla odezva spíš negativní, u dvou až tří spíš pozitivní. Převažuje tedy spíš to, že to byla povinnost navíc, obvykle nedokázaly plnit úkoly průběžně nebo je moc neregistrovaly. Příště by bylo dobré jakékoliv nové informace v aplikaci Moodle přeposílat na mail účastníkům. V aplikaci Moodle bylo přihlášeno 18 účastníků, z nichž cca 8 diskutovalo aktivně.

Pokud bychom počítali s využitím aplikace Moodle jakožto pretestu do budoucnosti, bylo by vhodné zvýšit motivaci studentů tak, aby se více zapojovali v aktivitách a aby byli v užší interakci s ostatními. Otázky by bylo vhodné přeformulovat tak, aby bylo snadnější srovnávat je s posttestem. Nevýhodou tohoto nástroje je časové zatížení studentů a to, že využívání počítačové technologie může evokovat práci a další školní povinnost než zájem o životní prostředí. Výhodou je předávání praktických informací, možnost seznámení se a sondování informací, které se přímo týkají témat na kurzu.

3.2.2 Výstupy z kurzu

Během kurzu studenti na závěr každého tematického celku vyplňovaly tři zpětnovazebné dotazníky (viz Příloha č. 1, str. i-iii). Tato zamyšlení byla anonymní, ale studenti si vytvořili přezdívky, ze kterých bylo možné určit případné změny nebo posuny mezi jednotlivými zamyšleními.

Studenti své odpovědi strukturovali různě. Někteří odpovídali vcelku, někteří podle jednotlivých programů, jiní se drželi otázek (1., 2., 3.), případně hodnotili různé programy v každé otázce. Dále jsem použila písemné a grafické materiály z kurzu. V neposlední řadě jsem vycházela i ze svého vlastního pozorování. Byla jsem v roli účastníka, abych byla schopná dál pracovat s výstupy kurzu.

3.2.3 Rozhovory

Abych získala lepší vhled do situace účastníků a mohla podrobněji posoudit přínos kurzu, realizovala jsem přibližně tři měsíce po skončení kurzu rozhovory s osmi účastnicemi kurzu.

Rozhovory probíhaly od 13. 11. do 2. 12. 2008 a uskutečňovala jsem je u mě doma v Praze (dva rozhovory) a v Liberci (šest rozhovorů), obvykle v čajovně a jednou na koleji. Na otázky mi odpovídalo osm žen ve věku od 21 do 23 let, tedy věkově velmi blízká skupina. Bohužel se mi nepodařilo i přes snahu získat respondenta mužského pohlaví, který byl na kurzu jediný. Velká část respondentek pochází z menších vesnic a jsou studentkami pedagogických oborů. Pět z nich

studuje Pedagogiku volného času (PVČ) a ostatní studují jiný obor. Všechny kromě jedné respondentky studují v Liberci.

Jednalo se o neformální polostrukturované rozhovory, které v průměru trvaly asi 35 minut. Rozhovory jsem zaznamenávala na diktafon a pak je přepisovala pro své potřeby analýzy a kódování. Jména všech respondentek byla pro zvýšení míry anonymity změněna.

Okruhy otázek použitých v rozhovorech byly následující:

A. Co účastníkům zůstalo v paměti z kurzu jako celku (co se jim vybaví, jak hodnotí kurz jako celek, jak byli spokojení, jaké měli očekávání, jak naplnil jejich očekávání, nejsilnější zážitek, největší přínos, nedostatky kurzu, příprava v aplikaci Moodle).

B. Vliv kurzu na jejich názory, postoje a chování (nové souvislosti/posuny po kurzu, nové znalosti, pohled na environmentální výchovu a problematiku životního prostředí, vnímání každodennosti, nové dovednosti, vliv na myšlení a názory, komunikace s rodinou a přáteli, spotřeba, biopotraviny, úřední deska, možnost ovlivňovat věci veřejné…).

C. Jejich pohled na skupinu (charakteristika skupiny, vztahy, spolupráce, vliv na účastníky, jak to vnímali oni versus jak to vnímali ostatní, dynamika).

D. Metodický přínos (projev do činnosti).

E. Jejich pohled na provedení kurzu (tempo, práce lektorů, místo konání, ubytování a strava, doporučení příštím členům týmu, co udělat jinak atd).

Někdy se stávalo, že tím, jak rozhovor organicky plynul, se některé věci dostaly do pozornosti respondenta dřív, než jsem se na ně ptala – pak se pořadí otázek měnilo (snažila jsem se přizpůsobit respondentovi).

Respondenti byli kontaktováni e-mailem nebo telefonicky, přičemž nejspolehlivější byl telefon. Vytipovala jsem si účastníky, které jsem chtěla zpovídat a schůzky jsem si dohodla podle toho, kdo se mohl v dané době sejít. Nepodařilo se mi uskutečnit rozhovor se všemi respondenty, které jsem si vytipovala. Jistým omezením je, že aktivnější studentky lze možná snáz přesvědčit k rozhovoru, což může vzorek a výsledky ovlivnit. Na druhou stranu někteří studenti odmítli rozhovor z důvodu velké studijní nebo pracovní vytíženosti a v některých případech ani

neodpověděli na můj e-mail. Spolehlivější bylo se domluvit telefonicky. S některými vytipovanými účastníky jsem si však ani tímto způsobem rozhovor domluvit nedokázala.

Jako postačující počet, vzhledem k mým možnostem, časové náročnosti přepisu a množství materiálu, jsem si určila 8 nebo 9 rozhovorů. Nakonec jsem uskutečnila 8 rozhovorů, což při celkovém počtu 20 účastníků považuji za postačující vzorek (jedná se o 40 % celkového počtu). Vzhledem k zaměření kvalitativního výzkumu nešlo o reprezentativnost (Hendl, 2005), protože jsem pracovala také s daty z aplikace Moodle a s hodnocením z reflexí (OKOVy).

Nutno podotknout, že můj přístup k respondentům se v průběhu času měnil, i když rozsah otázek zůstával stejný. První rozhovor byl tzv. pilotní, testovací – uvědomila jsem si při něm, které otázky jsou zbytečné, opakující se nebo se na ně těžko odpovídá. Mým cílem během rozhovoru nebylo nějak respondentky přesvědčovat, byla jsem jen v roli posluchače a pokud jsem jim něco chtěla říct nebo doplnit (např. ohledně biopotravin), udělala jsem to až po ukončení nahrávání. Je možné, že respondentky se do jisté míry stylizovaly, aby naplnily moji představu jakožto výzkumnice, ale celkově rozhovory probíhaly v neformálním a přátelském duchu.

Při přepisování rozhovorů jsem se řídila spíš „žurnalistickým“ stylem přepisu. Rozhovor jsem přizpůsobovala psané češtině a někdy ho i upravovala tak, aby byl srozumitelný a hutný – přitom jsem ale rozhodně nechtěla ztratit pocity, které respondentky do svých slov vkládaly. V práci mi nejde o formální analýzu jazyka – formy jsem si sice všímala, ale šlo mi především o obsah – o konkrétní informace, které poslouží evaluaci. Text přepsaných rozhovorů byl následně analyzován a kódován pomocí tabulek, resp. grafických schémat – hledala jsem nové informace, spojitosti, popisy zkušenosti atd. Všechna jména respondentek citovaných ve výsledcích byla změněna.

3.2.4 Posttest 2

Dotazník měl mapovat posuny v chování, tj. měl zjistit, jaké změny v chování účastníků kurz způsobil, a také zmapovat, co z kurzu bylo pro účastníky nejvíce hodnotné. Zaměřoval se na spotřební chování účastníků a jejich využití zkušeností, dovedností a znalostí z kurzu v jejich praxi a každodenním životě. Znění dotazníku je uvedeno v Příloze č. 3 na stránce *vi*. Dotazník obsahoval celkem sedm otázek – pět otevřených a dvě uzavřené. Při jeho konstrukci bylo přihlíženo k umožnění vyšší návratnosti, tudíž byl kladen důraz na stručnost.

Respondenti byli instruováni k tomu, aby vyplněný dotazník v určené lhůtě posílali zpět na mou adresu, takže úplná anonymita nemohla být zaručena, o čemž byli respondenti poučeni v průvodním e-mailu. Kvůli snaze o zvýšení očekávané návratnosti odpovědí byl dotazník formulován co nejstručněji, bylo v něm sedm otázek a rozsahem měl jednu stránku textu.

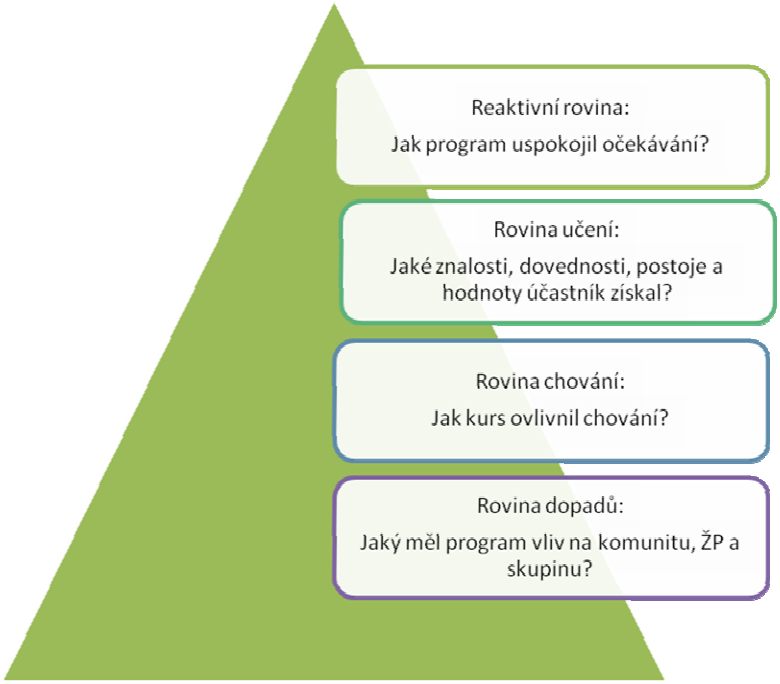
Odpovědi byly vyhodnoceny jak kvalitativně, tak kvantitativně. Vzhledem k malému okruhu respondentů (účastníků kurzu bylo celkem dvacet, beze mne jakožto výzkumnice-účastníka jich bylo 19) nebylo možné ani adekvátní uplatnit sofistikovanější statistické metody. Dotazník obsahoval i otevřené otázky nebo možnost otevřené odpovědi (dvě otázky byly otevřené, v jedné respondenti zaškrtávali jednu z možností a na zbylé 4 otázky bylo možné odpovědět Ano/Ne, s možností bližšího určení, pokud odpověď byla Ano).

Dotazníky byly rozeslány v elektronické formě všem účastníkům kurzu Orbis Kaktus 2008 šest měsíců po skončení kurzu. Celková doba odevzdávání trvala přibližně tři týdny, od 20. 2. 2009 do 15. 3. 2009. Účastníci byli v průvodním e-mailu instruováni k vyplnění dotazníku a poučeni o úrovni anonymity a o mém způsobu práce se získanými daty. Úplná anonymita nemohla být zaručena kvůli komunikaci e-mailem. Po převedení do tabulky jsem s daty nakládala anonymně a stejným způsobem jsou citována. Adresáty jsem informovala o žádoucím termínu odevzdání dotazníku, a ty, co mi do určeného termínu dotazníky nevrátili, jsem dále (některé i několikrát) e-mailem urgovala. Z celkem 19 účastníků (sebe nepočítám, jelikož jsem kromě účastníka plnila i roli pozorovatele) jsem obdržela zpětnou vazbu od 16 osob (84,2 %), což pokládám za uspokojivou a dostatečnou návratnost.

V několika málo případech jsem dotazovaným po přečtení vyplněného dotazníku poslala e-mailem doplňující otázky, když jsem si nebyla jistá některými údaji.

Odpovědělo celkem 15 žen a jeden muž (na kurzu byl pouze jeden muž). Většina odpovídajících (12) byli studenti PVČ. Tři zbývající respondentky, které dotazník neodeslaly, jsou rovněž studentkami PVČ.

3.3 Prezentace výsledků



Obrázek 5: Kirkpatrickův model rovin evaluace (Činčera, 2008)

Na obrázku vidíme různé roviny, na které se ve vyhodnocování programu můžeme zaměřit. Otázky v jednotlivých rovinách jsou zároveň výzkumnými otázkami pro tuto práci. Podle zobrazených rovin budou prezentovány i výsledky evaluace v jednotlivých oddílech:

- Evaluace na úrovni spokojenosti – oddíl 3.3.1
- Evaluace na úrovni učení – oddíl 3.3.2
- Evaluace na úrovni chování – oddíl 3.3.3
- Evaluace na úrovni dopadů – oddíl 3.3.4

U každého oddílu uvedu cíle, na které se evaluace na dané úrovni vázala, použité metody evaluace, schéma kategorií, které vzešly z dat a interpretaci výsledků. Interpretace u roviny dopadů kurzu bude mít z části charakter odhadu, protože její evaluace překračuje rámec této práce.

3.3.1 Evaluace na úrovni spokojenosti

<u>Cíle:</u>

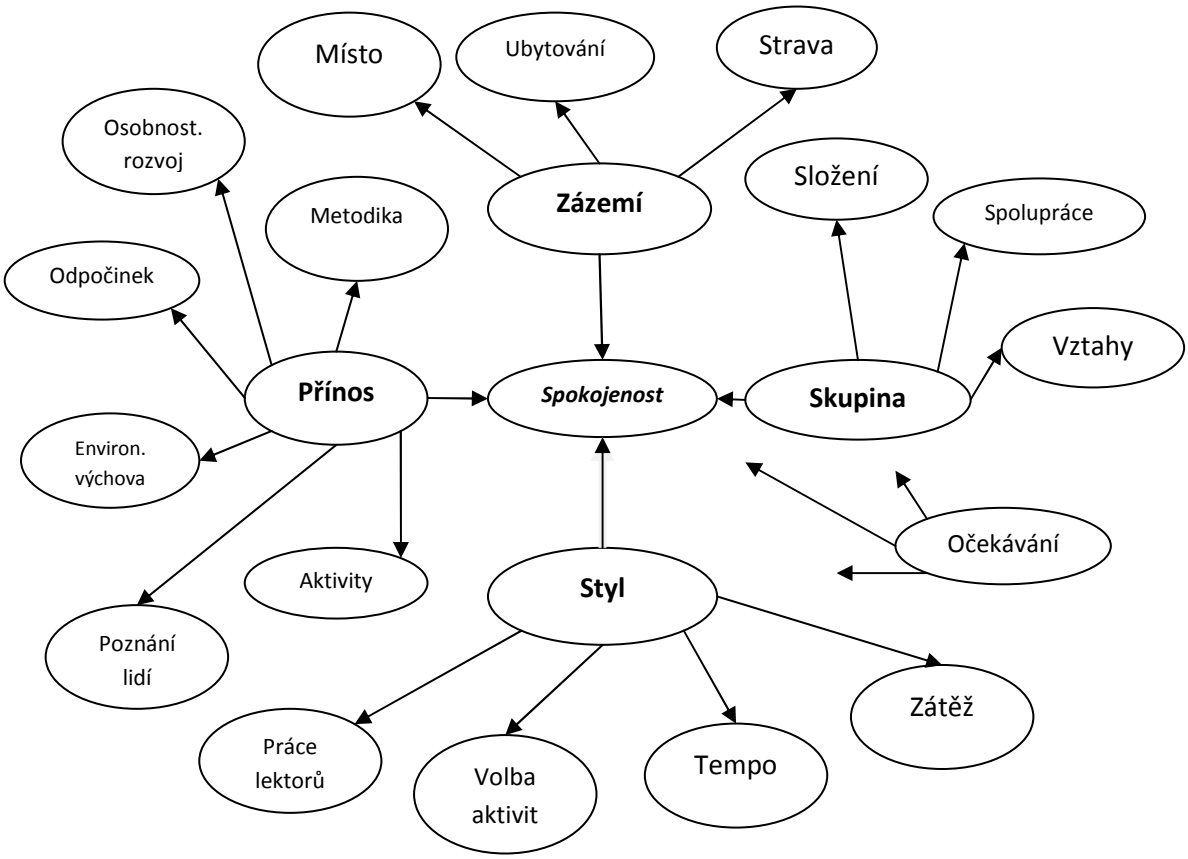
- C1: 70 % účastníků hodnotí v závěru kurz jako velmi dobrý či výborný

- C2: 70 % účastníků hodnotí v závěru skupinu jako velmi dobrou či výbornou

Použité metody evaluace:

Písemné reflexe (OKOVy), pozorování na kurzu, posttest 1 (dotazník v aplikaci Moodle), rozhovory (3 měsíce po konání kurzu), posttest 2 (dotazník 6 měsíců po konání kurzu).

Schéma kategorií:



Obrázek 6: Kategorie v rovině spokojenosti

Interpretace:

Na základě dat lze říct, že rovinu spokojenosti ovlivňují čtyři hlavní faktory: přínos, zázemí, skupina a styl. Na každou z těchto kategorií se váže několik podkategorií, které by bylo možné dále členit. Na spokojenost v hlavních kategoriích dále působí očekávání.

1. Kategorie zázemí: místo, ubytování, strava

Tato kategorie shrnuje fyzické podmínky kurzu a celkové fyzické pohodlí. Zázemí většina respondentek v posttestu 1 hodnotí jako spíše nebo velmi dobré. Dvě respondentky jako „ani dobré, ani špatné“ a jedna respondentka jako „špatné“.

V rozhovorech respondentky vyjádřily pozitivní odezvy na okolní přírodu, i když některým vadila přítomnost krav za ohradníkem. Místo kurzu účastníkům obecně vyhovovalo – někteří by uvítali blízkost „krámu“, jiní naopak vyjádřili, že jim takové „odtržení od civilizace“ vyhovovalo, ale nevadil by jim kontakt s ostatním světem pomocí denního tisku. Skromné podmínky školy nevyhovovaly všem, ale nebyly nepřekonatelné. Některé účastnice by daly přednost hezčím záchodům a komfortnějšímu spaní, jiné vůči těmto podmínkám neměly žádné připomínky. Záviselo to hodně na životním stylu, na přizpůsobivosti a na tom, jestli jsou zvyklé na podobné zkušenosti z táborů nebo ze života na vesnici. I očekávání sehrála určitou roli, vzhledem k tomu, že některé účastníce očekávaly „zimu, neustálý hlad a špatné ubytování“.

Vegetariánská strava některým chutnala, některým naopak ne. Pozitivní bylo, že účastníci si uvědomili, že lze přežít i bez masa, a přitom se zdravě a do syta najíst.

> „Třeba v tom stravování jsem zjistila, že je možné jíst zdravě a najíst se. Protože já jsem si říkala, že to tam bez masa asi nepřežiju, že budu trpět hlady, ale zjistila jsem, že jsem byla hodně najedená a bylo mi hrozně příjemně a fakt mi to strašně chutnalo. A dokázala bych si to třeba představit. Taky ne všechno, ale šlo to.“

Některé účastnice dokonce předem oznámily svému okolí, že na kurz jdou „hubnout“. Možnost vyzkoušení bioproduktů se účastníkům líbila: „Má zkušenost v biojídle je bezva. Tohoto kurzu jsem se strašně bála, ale biojídlo je fajn.“ Není zde ovšem celkem jasné, je-li biojídlem míněna vegetariánská strava na kurzu obecně nebo konkrétní biopotraviny (např. kozí mléčné produkty). Některým se nelíbil způsob stravování na zemi v místnosti.

2. Kategorie styl: práce lektorů, volba aktivit, tempo, zátěž

Z rozhovorů plyne, že ve dvou případech byla očekávání stylu programu silně negativní, ve třech případech byla očekávání jiná – respondentky nečekaly metodický kurz, ale spíš „Lipnici“. Proto u nich došlo k jistému pocitu rozčarování, který však přetrval pouze u jedné respondentky – zbylé dvě si z toho nakonec vzaly něco jiného, co je obohatilo.

„Čekala jsem, že to bude trošku jiný styl programu. … něco jako Lipnice, že to bude hodně drsné a že budeme pořád běhat. Prostě že si sáhneme na dno psychických i fyzických sil – a to tam z počátku vůbec nebylo, proto mi vlastně přišlo, že tam jakoby nic neděláme, ačkoli jsme něco dělali, ale že jsem byla připravená na něco úplně jiného. Tak jsem prostě myslela, že ten kurz není to pravé, ale ukázalo se, že to nebyla pravda."

V ostatních případech byla očekávání adekvátní tomu, co kurz nabízel – respondentky zmiňovaly např. rozšíření znalostí o environmentální výchově a metodice, inspiraci a nové kontakty.

Co se týče volby aktivit, v rozhovorech se objevují výpovědi o tom, že program byl místy natolik nahuštěný, že nebyl čas na interakci s ostatními účastníky mimo aktivit.

„Možná tam bylo málo času na sebe, na nás jako účastníky kurzu, nebylo moc času na to, nějak společně víc komunikovat. Hodně bylo programu a s některými lidmi bych si třeba popovídala i mimo nějaký program. Většinou všichni byli tak utahaní, že na to tolik prostoru nebylo."

Někteří účastníci měli pocit, že se např. do diskuze nemohli plnohodnotně zapojit proto, že neměli v problematice environmentální výchovy dostatečné znalosti.

„ … při těch reflexích [lektoři, pozn. IH] pokládali otázky vyloženě ekologické, environmentální, kdy člověk, který k tomu má blízko, ale tak do toho nevidí, na to vlastně nemohl odpovídat. Já bych předtím kurzem dala nějaký… prostě kdo pojede na ten kurz, tak aby byl už nějak osvícen tou environmentální výchovou, jinak asi tomu bude špatně rozumět, pokud k tomu nebude mít nějaký vztah."

V posttestu 1 fyzickou zátěž[30] kurzu respondentky hodnotí jako středně vysokou. Psychickou a emoční zátěž[31] hodnotí průměrně mezi středně vysokou až spíše vysokou. Podle zjištění z rozhovorů to může souviset se zařazením programu Tančírna.

Celkově se provedení „žlutých" programů i programy samy účastníkům líbily a byly jim většinou příjemné. Výlet měl z těchto programů nejpozitivnější odezvy. Nejméně pozitivní odezvy měly Slaměné hlavy. Metodický přínos programů u účastníků závisel na jejich zkušenostech, přičemž míra přínosu a spokojenosti se u nich lišila. Negativní odezvy se týkaly vysvětlování

---

[30] Otázka zněla: „Kdybyste měli dát celému kurzu svůj vlastní F index (index fyzické zátěže), co byste volili? (1 = nejnižší, 5 = nejvyšší)"

[31] Otázka zněla: „Kdybyste měli dát celému kurzu svůj vlastní P index (index psychické a emoční zátěže), co byste volili? (1 = nejnižší, 5 = nejvyšší)"

pravidel (srozumitelnost) členy týmu a přílišné zahuštěnosti programu („jako na dětském táboře“). Účastníci kurzu hodnotí práci týmu a přínos, který nějak vztahují ke svým zkušenostem a praxi. Pro většinu účastníků byl tematický celek přínosný. Následuje několik souhrnných hodnocení programů, konkrétní hodnocení jednotlivých programů uvádím posléze.

Účastníci oceňují například možnost vyzkoušet si roli příjemce programu, získat inspiraci novými nápady a „pozorovat výstupy a metody“. Přínos je dále spatřen v nasazení týmu, v motivacích a použití rekvizit. Pro ty, kteří témata již znali, byl přínos menší. Jedna účastnice komentovala „zahuštěnost programu“ slovy: „ … připadám si zde trochu jako na dětském táboře.“ Někteří ocenili, že programy nebyly příliš „debatní“.

Ve vícerých odpovědích účastníci pozitivně hodnotili „nenásilnost programů“, programy podle nich byly „klidové a pohodové“; „přínosné, z pohledu metodiky byly nenásilné.“ Účastníkům se líbí zarámování a provedení programů, byli spokojeni, s výjimkou programu Slaměné hlavy:

> „Zarámování jsou vždy naprosto perfektně provedená. Jediné, co mi však nesedlo, byly Slaměné hlavy, protože nejsem typ člověka, který by se za svůj názor takovým způsobem pral! Vše ostatní pro mě byly naprosto úžasné nabíjející aktivity, ve kterých jsem nalezla prostor sama pro sebe, který byl pro mě zásadní!“

V hodnocení se projevuje i to, že někteří upřednostňují volnější, méně strukturovaný program. Toto hodnocení se objevuje v písemných reflexích i v rozhovorech na vícerých místech.

> „Nejvíce ze žlutých programů se mi líbil a byl mi příjemný Výlet a Magické místo, protože tyto programy neměly striktní kolektivní pravidla, ale každý si daný program mohl částečně udělat po svém – cítila jsem v nich větší volnost, svobodu projevu mé osobnosti, na rozdíl například od Konference, kde se mohla vyjádřit pouze část účastníků stejně tak i vzhledem k dané aktivitě.“

Z hlediska tempa by někteří uvítali víc času, například při Vernisáži. Podle jedné účastnice bylo „vytváření i prohlížení velmi rychlé“. Někteří by naopak uvítali akčnější program: „Vcelku bylo vše povedené, aktivit venku by mohlo být klidně i více – např. noční hry, více her akčních či poznávacích.“

Myšlenkové zázemí respondentů se projevilo při reflexi diskuze. Z výpovědi vyplývá, že určité postoje není možné účastníkovi „vnutit“, a že hodně závisí i na jeho momentálním rozpoložení.

> „Obávám se, jestli u mě jako u téměř dovyvinutého člověka po jistých stránkách je možné něco změnit v přístupu k přírodě a ekologii. Vím, že mám podobné smýšlení o přírodě, jaké se nám kurz

snaží podat. Ale tím, že jsou aktivity laděny hodně do hloubi věci, mě až tak neoslovily. Mám pocit, že si některé věci ohledně postojů k přírodě nemusím dokazovat. Proto mě moc neoslovilo smyslové vnímání přírody a zrovna v této době se mi nechce až tak filozoficky o přírodě uvažovat (ačkoliv jindy si sama do přírody zajdu a takto přemítám). Z čehož asi vyplývá, že mi to tu přijde trošku nucené vázat nějaké vazby se zdejší přírodou."

Celkově převládají pozitivní odezvy na práci lektorů. Odezvy korelují s vyjádřením člena týmu, že Orbis Kaktus 2008 byl dosud z hlediska přípravy „řemeslně nejpovedenějším kurzem". Účastnice kladně hodnotily sehranost a pružnost týmu, propracovanost programu a spoluúčast lektorů na programech („všichni na jedné lodi"). Respondentce Sylvii neseděl jeden člen týmu, protože, jak říká, „nerespektoval tvůj názor, přel se a chtěl zvítězit". Shrnutí odpovědí je uvedeno v tabulce.

Tabulka 2: Hodnocení práce lektorů

Pozitivní	***Negativní***	***Doporučení***
sehranost týmu propracovanost programu, pečlivá příprava účast lektorů na hrách – dodávalo motivaci pružné reagování na podmínky a žádné organizační chyby způsob uvedení aktivit jeli do toho s vervou, ačkoli věděli, že to u některých nemá odezvu nevedli viditelně a striktně, ale přirozeně	někdo mi neseděl někdy mě to uspávalo (mluvení potichu) přítomnost partnerů instruktorů ke konci kurzu naladění na jinou vlnu (aktivita Slaměné hlavy) – spíš filozoficky, ale nám to nebylo blízké, někdy moc přeháněli	přizvat do týmu mladší členy, kteří by k nám měli blíž

3. <u>Kategorie skupina: složení, spolupráce, vztahy</u>

Většina respondentů se v posttestu 1 přiklonila k odpovědi, že v místnosti s účastníky a vedoucími kurzu Orbis Kaktus by se cítili příjemně, z toho většina velice příjemně. Dvě respondentky by se cítily „neutrálně". Převažující pocity při vzpomínce na kurz jsou u

respondentek rovněž příjemné. Respondentky nevyjádřily v těchto konkrétních odpovědích negativní pocity v souvislosti se skupinou nebo kurzem. Podle posttestu 1 lze práci se skupinou považovat za úspěšnou – je však otázkou, nakolik byla skupina stmelená, protože na sraz po kurzu (zhruba o dva měsíce později) přišla ze skupiny jen jedna účastnice, zatímco ostatní dali přednost jiným aktivitám. Je to zřejmě dáno i tím, že část osazenstva studující PVČ mají možnost potkávat se pravidelně.

V rozhovorech respondentky skupinu hodnotily různě. Byly rády, že poznaly nebo lépe poznaly další účastnice, ale zmiňují se i o tom, že jim tam třeba někdo „nesedl“. Z hlediska počtu převažují odpovědi pozitivní – skupina spolu dobře vycházela a prostředí bylo příjemné a kamarádské. Spokojená byla respondentka, které se nenaplnilo očekávání „skautů, kteří budou chtít soutěžit a zvítězit“. V odpovědích také komentovaly malou účast mužů. Podle respondentky Pavly, která v odpovědí nabízí pohled pod povrch, byla skupina „hrozně homogenní“ (převážně studentky z Liberce), podle ní na kurzu neproběhlo bouření, „nevyčistilo se tím ovzduší“ a spíše se „dusilo pod pokličkou“. Účastnice se podle ní „před týmem tvářily v pohodě, ale pod povrchem to trochu vřelo“.

Tabulka 3: Hodnocení skupiny

Spíš pozitivní		***Spíš negativní***	
Vzhledem na očekávání / první dojmy	poznala jsem i ostatní prohloubení vztahů	*Složení*	jeden člověk mi vadil a neuměla jsem najít cestu
očekávala jsem skauty, co chtějí zvítězit, ale nakonec tam nebyla rivalita strach z holek z města, ale pak porozumění	vznik přátelství milé a kamarádské prostředí nenastal žádný zlom, že by někdo někoho neměl rád	mohlo být víc kluků, jsem zvyklá na vyrovnané prostředí holky – studentky z Liberce	neproběhlo bouření („dusno“ pod pokličkou)

Mimo uvedené skutečnosti stojí za zmínku, že u většiny respondentek (6) se objevují tato slova charakterizující skupinu: fajn, v pohodě, príma, supr, skvělá, milé a kamarádské prostředí.

Hodnocení vztahů ve skupině je podle většiny respondentek rovněž kladné, i když se objevily i menší konflikty. Tím, že situace, do kterých se skupina dostávala, nebyly tak vyhrocené jako u drsnějších zážitkových kurzů, klesla pravděpodobnost nějakého velkého bouření. Celkově byla atmosféra spíše poklidná.

Tabulka 4: Hodnocení vztahů ve skupině

Spíš dobré	*Někde uprostřed*	*Spíš špatné*
lidi na kurzu semklo to, že spousta měla problémy se vztahy a v rodině většina lidí si sedla vztahy u druhaček „supr“ předešlá známost z PVČ se prohloubila sehranost a nebyl problém zapadnout chuť poznat ty druhé, mísení se při aktivitách	byly tam partičky (ale navzájem se měly rády) nevím, jak se na mě koukali ostatní (byla jsem aktivní)	konflikt (u aktivity Famfrpál) vztahy u třeťaček občas pokrytecké, koalice, snažila jsem se nepoštvat si je proti sobě

4. <u>Kategorie přínos: aktivity, metodika, osobnostní rozvoj, odpočinek, environmentální výchova, poznání lidí</u>

Tak jako na ostatní kategorie v rovině spokojenosti, i na přínos z kurzu působila očekávání:

„Hodnotím to tak, že jsem tam jela s úplně jinými očekáváními jak ten kurz bude vypadat, takže jsem z toho byla z počátku dost překvapená, docela i negativně, ale s odstupem času celý kurz hodnotím velmi kladně. I když pobyt nesplnil moje původní očekávání, tak mi toho dal docela dost.“

Očekávání byla důležitá i z hlediska osobnostního rozvoje a metodického přínosu:

„Protože studuji pedagogiku volného času a s H.Č. se bavíme o té Lipnici a já se té zážitkové pedagogiky celkem bojím – že bych to nedokázala nebo bych se tam třeba složila nebo tak. Čekala jsem, že něco takového zažiju a že *jdu do toho*. Ale tím, že to bylo vlastně jinak zaměřené, tak se ty moje cíle nenaplnily a byla jsem zklamaná. Ale jenom kvůli tomu, že jsem čekala něco jiného.“

Posuny v environmentální výchově v některých případech proběhly navzdory očekáváním:

„I když nejsem člověk, který by tomu byl zas až tolik nakloněný – já sice některé věci z toho mám ráda, ale myslím si, že jsem nasměrovaná někam jinam. A ty ekologické a environmentální věci – s tím jakoby souhlasím, ale nejsem ten typ člověka, který by musel být nějak extra aktivní. A moc jsem se na to netěšila a hrozně mě to překvapilo, jakože kladně. Když jsem se potom odpoutala od toho mého ze začátku negativního pohledu na věc, tak pak jsem se ponořila do těch aktivit a myslím si, že mi to dalo docela dost nad očekávání. A myslím si, že i lidi tam byli dobrý, že mi tak nějak sedla ta parta, a že mě vyhecovali a i vedoucí byli hrozně příjemní. A u hodně věci jsem se

nechala uvrtat a pak tím jejich přístupem jsem na tu věc úplně změnila názor a to se mi hrozně líbilo.“

Odpočinek a osobnostní rozvoj jsou obvyklými „vedlejšími produkty“ pobytových kurzů a nechyběly ani v hodnocení účastníků. Kurz respondentce poskytl prostor pro zamyšlení a jak říká, „pomohl mi překlenout blbé období a potom odjet z kurzu s čistou a srovnanou hlavou – prostě jsem věděla, co chci od života“.

V posttestu 1 účastnice kurz jako celek hodnotí jako dobrý až velmi dobrý, průměrné hodnocení činilo 3,71 na škále od 1 (nejhorší) do 5 (nejlepší). Jelikož se do posttestu zapojilo 70 % účastnic, mohli bychom odhadovat, že cíl kurzu byl naplněn – ovšem podle těchto konkrétních odpovědí nebyl cíl naplněn zcela.

Kvantitativní hodnocení (z OKOVů vyplňovaných na kurzu) uvádím podle jednotlivých tematických celků, kterým se dále věnuji.

Tabulka 5: Hodnocení tematických celků. Škála 1(nejhorší/nejméně) - 5 (nejlepší/nejvíce)

Otázka	***Krása***			***Pomoc***			***Provázanost***		
	Provedení	***Přínos***	***Porozumění***	***Provedení***	***Přínos***	***Porozumění***	***Provedení***	***Přínos***	***Porozumění***
Průměr	4,18	3,42	3	4	3,57	3,29	4,41	4,12	3,91
Medián	4	4	3	4	3,5	4	4	4	4

Tematický blok Krása a hodnota přírody

Průměrné hodnocení provedení bloku bylo 4,18. Tři účastnice hodnotily kurz jako výborný (5). Většina hodnotila provedení jako velmi dobré (4 byl medián), jedna účastnice hodnotila kurz jako dobrý a jedna účastnice nehodnotila. Provedením tedy kurz podle hodnocení studentů dosáhl svého cíle.

Metodický přínos bloku byl průměrně hodnocen 3,42 tedy něco mezi „dobrý“ a „nadprůměrný“. Medián byl 4 („nadprůměrný“) – takto hodnotila blok polovina účastníků, jedna účastnice nehodnotila a dvě účastnice hodnotily metodický přínos kurzu jako „podprůměrný“ (2). Metodický přínos je tedy hodnocen lehce nadprůměrně.

Co se týče nového pohledu na věc (resp. porozumění), účastníci průměrně hodnotí 3 (medián je rovněž 3), což znamená „průměr“. Odpovědi byly dosti rozmanité – od vynikajícího hodnocení (6)[32] u jedné účastnice, přes pět hodnocení „nadprůměrný“ (4), šest hodnocení „průměrný“ (3) a šest hodnocení „podprůměrný“ (2) až k „žádnému“ přínosu v porozumění u jedné účastnice. Z toho plyne, že tato oblast má určité rezervy, nesplnila zcela svůj cíl a nabízí výzvu – přehodnocení této stránky tematického bloku. Je však nutné zohlednit, že v této oblasti je předávání nového porozumění omezené, z odpovědí vyplývá, že jde spíš o nějakou formu připomenutí a ujištění se o hodnotě přírody.

Tematický blok Pomoc

Průměrné hodnocení provedení bloku je 4 (velmi dobré) a stejný je i medián. Nutno zohlednit, že na otázku odpovědělo pouze 14 účastníků, tedy pouze asi dvě třetiny. Pět účastníků hodnotí provedení jako výborné (5), čtyři jako velmi dobré (4) a pět jako dobré (3). Podle těchto odpovědí provedení bloku splnilo svůj cíl.

Metodický přínos bloku je průměrně hodnocen 3,57 – tedy nadprůměrně, medián je rovněž mezi průměrným (3) a nadprůměrným (4) přínosem. Dva lidé hodnotí přínos jako zásadní (5), pět lidí jako nadprůměrný (4) a šest lidí jako průměrný (3).

Z hlediska získání nového vhledu byl přínos o něco málo nižší, průměr zde činí 3,28, tj. lehce nad průměrem. Medián je ovšem 4, tj. nadprůměrný – tak hodnotí 8 účastnic; třikrát se objevilo hodnocení „průměrný“, dvakrát „podprůměrný“ a jednou „žádný“.

V rámci bloku Pomoc se odehrávala i dobrovolná práce pro středisko, která měla u studentů UPK velmi pozitivní odezvy. Účastníci ocenili konkrétní výsledek své práce, možnost „vypnutí“ a pobyt na čerstvém vzduchu: „Práce byla fajn – pomoc, spolupráce, radost, uvolnění, dobrý pocit!“

Tematický blok Provázanost

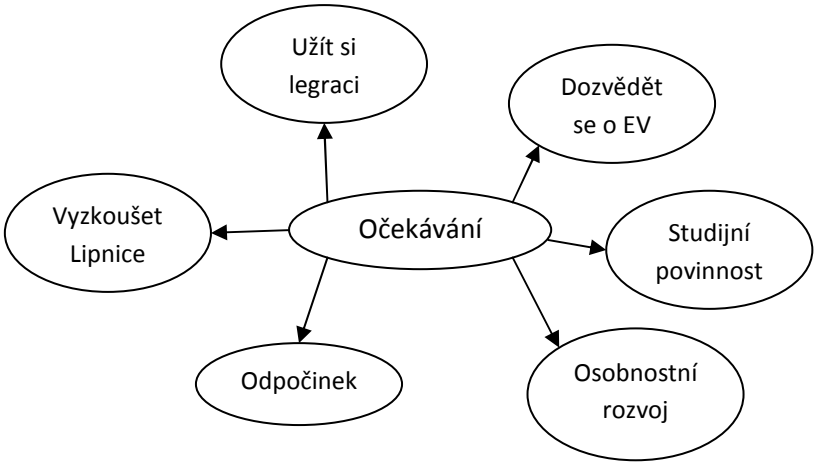
Tento blok získal celkově nejlepší hodnocení. Provedení bloku je průměrně hodnoceno 4,41, tedy velmi dobré až výborné. Ze sedmnácti účastníků je jako výborné hodnotí osm lidí, jako

[32] Tuto nestandardní odpověď lze zohlednit jakožto „lepší než výborné“.

velmi dobré rovněž osm, jako dobré jedna účastnice. Medián je 4. Provedení tak dobře naplnilo svůj cíl.

Metodický přínos byl o něco nižší než provedení, ale podle hodnocení určitě přinejmenším nadprůměrný, v průměru 4,12; medián byl 4. Z osmnácti účastníků dvanáct lidí hodnotí metodický přínos jako nadprůměrný (4), čtyři jako zásadní (5) a jedna účastnice jako podprůměrný (2). Z hlediska metodického přínosu tento blok naplnil svůj cíl.

Průměrné hodnocení posunu v porozumění tématu je 3,91, tj. je nad průměrem. Medián je 4 (takto hodnotí 7 účastníků), pět lidí hodnotí posun dokonce jako zásadní (5).



Obrázek 7: Kategorie pro očekávání

<u>Hodnocení kurzu jako celku vzhledem k očekáváním</u>

Tato otázka souvisí i s následující otázkou o očekáváních. Odpovědi se vážou na přínos a očekávání a účastníci v nich kurz hodnotí podle toho, jak jim splnil očekávání nebo je předčil – např. metodikou, z hlediska zkušenosti a toho, co přinesl nového. Často totiž nelze vyjádřit nějaké souhrnné hodnocení – v rozhovoru se to spíš podobá nějakému příběhu, který vůbec nemusí být přímočarý.

Například se objevuje vzorec, kdy účastnice zjistí, že kurz není to, co čekala, pak se během kurzu otevřela této jiné situaci a následně si z kurzu odnesla něco, co si z odstupu cení: „Tak jsem si prostě myslela, že ten kurz není to pravé, ale ukázalo se, že to nebyla pravda.“ Několikrát se objevuje, že si respondentky chtěly v první řadě vyzkoušet „Lipnici“, kde si budou moci sáhnout si na dno fyzických i psychických sil a budou „pořád běhat“. To, že se toto očekávání nenaplnilo u

některých vedlo k pocitu zklamání: „ … čekala jsem, že něco takového zažiju a že *jdu do toho* – to se nenaplnilo a byla jsem zklamaná.“ Někdy ani neočekávaly, že se bude jednat o metodický kurz – respondentka např. očekávala, že si v první řadě odpočine a zažije legraci, metodika byla pro ni nadstavbou. Zkušenější účastnice z kurzu získala motivaci a vzpruhu v podobě nových přístupů užitečných pro praxi, nápadů a inspirace. Pro další účastnici byla přítomnost na kurzu nutností kvůli splnění studijní povinnosti, z čehož plynuly i negativní očekávání – nakonec však byla velmi spokojená.

Některé hodnotí kurz na základě her (co znaly, co ne, co bylo nové), další účastnice hodnotí celkové sestavení a vyváženost aktivit, jiná účastnice hodnotí kurz kladně, „až na jednu osobu, která mi nesedla“, další se zmiňuje o tom, že „neměla čas myslet na blbosti“, že kurz byl spjatý s přírodou a že byl inspirací pro práci.

V rozhovorech jsem se respondentek tázala na to, co se jim jako první vybaví při vzpomínce na kurz. Tato otázka mě zajímala z toho důvodu, že to, co utkví v paměti, obvykle může charakterizovat celkovou zkušenost a může také odkazovat na potenciál kurzu. Je to to, co si účastníci spojují s touto zkušenosti – ta jim pak v paměti utváří určitý obraz, a právě tento obraz (nemusí být vizuální), mě zajímal. V odpovědích se objevilo několik kategorií, které jsem shrnula do pěti celků (viz tabulka).

Tabulka 6: Co se ti jako první vybaví při vzpomínce na kurz?

Místo	***Lidi***	***Hry***	***Atmosféra***	***Jiné***
krajina, škola, budova dům a okolí, krávy, kostel příroda kolem Žďáru místo	Honza Činčera, přátelé, vzájemné vazby parta lidí v barevných tričkách	zajímavé hry Referendum VTP, Pralesy fyzicky náročné hry Aréna psychologická náročnost, překonání sebe samé	příjemná atmosféra „že mi tam prostě bylo dobře“ konflikt zklamaný výraz, když pršelo po cestě z Trutnova	vhled do ekologie jídlo (bezmasá strava) „že mi to hodně dalo“

První kategorie souvisí s atributy místa, což jsou obvykle vizuální vzpomínky, které charakterizují krajinu v okolí místa konání kurzu (krávy, kostel, budova bývalé školy atd.). Druhá

kategorie se týká společenství a několikrát v ní figuruje vedoucí instruktor. Souvisí se vztahy mezi účastníky. Třetí kategorie vyplývá z programu kurzu – respondentky zmiňují hry, které jim utkvěly v paměti, třeba tím, že byly „zajímavé“, fyzicky náročné, že podnítily překonání sebe samé (Aréna, VTP); že se týkají něčeho, co je respondentce blízké a do čeho se aktivně zapojila (Referendum). Celkově utkvívá v paměti i atmosféra – jednak příjemné vzpomínky a pocity, na druhé straně i konflikt a „zklamaný výraz, když pršelo“. Poslední kategorie spojuje různé nezařazené věci, z nichž některé se dotýkají i kategorií předešlých. Je to dáno i tím, že kategorie se prolínají (lidem se obvykle vybaví několik věcí najednou – neobjevují se zcela izolovaně, což, jak předpokládám, souvisí s povahou našich vzpomínek).

V rozhovorech jsem se dále ptala i na nejsilnější zážitek z kurzu. Čtyři respondentky uvádějí jako nejsilnější zážitek z kurzu Tančírnu, kterou respondentka Kamila hodnotí jako „jeden z mála hlubokých osobních zážitků“ na kurzu. Dále se objevuje v odpovědích Výlet, fyzická aktivita Velký pohár a Magické místo. Viz tabulka.

Tabulka 7: Kategorie pro nejsilnější zážitky z kurzu

Tančírna	***Výlet***	***VTP***	***Magické místo, putování***	***Jiné***
vyzkoušet si na vlastní kůži historii silné emoce (společně prožité) reflexe českých dějin a porozumění ve špatném smyslu (zlé sny) společný tanec, radost, objetí hluboký osobní zážitek	společné usínání pod nebem překročení komfortní zóny stmelení	překonání se podpora a podržení na konci sil únava, endorfiny, úleva	stanovení cílů, které chci na kurzu dosáhnout čas na sebe silný osobní zážitek	noční programy a simulační hry (např. Pralesy) pěkná parta lidí

V rozhovorech jsem se ptala i na případné nedostatky kurzu. Tuto otázku jsem pokládala proto, aby bylo možné se poučit pro příště, případně něco vylepšit. Někdy na tuto otázku respondentky neuměly hned odpovědět a odpověď se pak objevuje na jiném místě v rozhovoru. Odpovědi jsou kategorizovány v tabulce.

Některým respondentkám nevyhovovalo ženské složení kurzu a uvítaly by „více lidí odjinud“. Jiným zase chyběl větší komfort ve spaní a stravování. Některým chyběla akčnost, víc

aktivit a pohybu, jedné respondentce zase vadilo, že kurz byl „školní akcí“ a že „někteří do toho nešli naplno – brzdilo mě to v tom, abych se chovala normálně a abych si to opravdu užila“. Podle respondentky Jarmily bylo málo času na společnou komunikaci mezi účastníky, protože „většinou byli všichni utahaní“. Respondentce Pavle nebylo celkem jasné, že se jedná o metodický kurz a další respondentce vadilo, že nastavení programu nebylo vyvážené.

Tabulka 8: Co považuješ za nedostatky kurzu?

Složení kurzu	*Nastavení programu*	*Charakter kurzu*	*Fyzické pohodlí*	*Jiné*
homogenita chyběli muži („samé ženské“) lidi zvenku (mimo PVČ)	víc akčnosti, pohybu vyváženější program víc času na společnou komunikaci a na sebe nedošlo ke změnám	školní akce za kredity (nešli do toho naplno a to „brzdilo i mě“) v propagaci jasně uvést, že jde o metodický kurz	dřepění nebo sezení na zemi u obědů a večeří hezčí/normální záchody málo spánku/nerušený spánek	rozdělení na výlet partneři instruktorů nebyli představeni noviny

3.3.2 Evaluace na úrovni učení

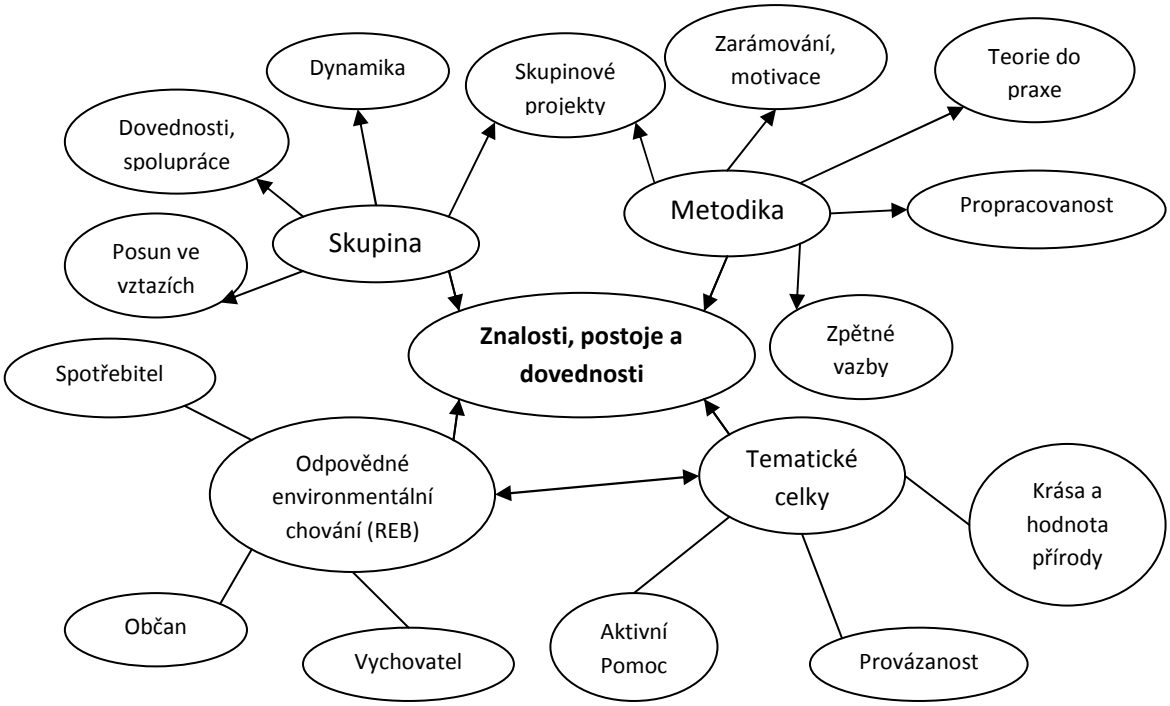
<u>Cíle</u>:

- C3: 80 % účastníků hodnotí kontakt s přírodou jako spíše příjemný či příjemný
- C4: 50 % účastníků písemnou formou vyjádří pozitivní prožitek z kontaktu s přírodou
- C5: 70 % účastníků prezentuje nově objevenou souvislost mezi sebou a globálními problémy
- C6: 50 % účastníků prezentuje nově objevenou reflexi o souvislosti mezi minulostí, přítomností a budoucností
- C7: Všechny týmy uvedou zadanou aktivitu (projekt) na hodnocení nejméně velmi dobré

Použité metody:

Písemné reflexe (OKOVy), rozhovory a posttest 2.

Schéma kategorií:



Obrázek 8: Kategorie v rovině učení

Interpretace:

Nové znalosti, postoje a dovednosti účastníci získávali v oblastech metodiky, skupiny, jednotlivých tematických celků, které byly propojené s oblastí odpovědného environmentálního chování jakožto cíle environmentální výchovy. V největší míře se posuny projevovaly v oblasti spotřeby. Nové znalosti v oblasti metodiky se týkaly hlavně názorného převedení teorie do praxe, propracovanosti celku programu, přípravou programů v rámci skupinových projektů a použití zpětných vazeb u aktivit, podle modelu E-U-R. Učení v kategorii „Skupina“ spočívalo v posunu ve vztazích, upevnění poznatků o skupinové dynamice a získání dovedností, které účastníci mohli uplatnit například v skupinových projektech přípravy programů.

1. Kategorie tematické celky a odpovědné environmentální chování

Tyto kategorie jsem propojila, protože spolu souvisí a odpovědné environmentální chování je koneckonců cílem kurzu jako celku.

V oblasti odpovědného environmentálního chování účastníci získali nové poznatky primárně v oblasti spotřeby, což vyplývá z rozhovorů. Po kurzu více zohledňovali vliv kupovaného výrobku na životní prostředí a uvědomili si i některé své návyky. Někteří účastníci byli v oblasti environmentální výchovy nováčky a někdy bylo pro ně obtížné, hledat nové souvislosti, které si uvědomili.

> „Souvislosti? Nevím, to se asi pořád bude týkat té ekologie, že to souvisí s tím, jak já se třeba chovám nebo co dělám doma, jak se k čemu chovám a co vyhodím. … třeba třídění odpadu je věc, která by měla být všude. Ale přece si to člověk furt neuvědomuje, dokud to buďto nevidí v nějakém dokumentu nebo to nezažije nebo mu to někdo neřekne, tak to prostě nechce, protože je líný nebo nechce, protože neví.“

Do jaké míry jsou schopní zapracovat na změně chování, je rozebráno v evaluaci na úrovni chování. Tendence převzít na sebe roli vychovatele se objevuje spíše u respondentek, které mají s touto činností již nějaké zkušenosti. Oblast občana zastupuje nové znalosti, postoje a dovednosti v právní oblasti a zejména v oblasti územního plánování.

Následují výsledky podle jednotlivých tematických celků.

Tematický celek Krása a hodnota přírody

Tento celek byl z hlediska nových názorů a postojů méně úspěšný, možná i proto, že vnímání přírody je dost individuální a dlouhodobá záležitost, na kterou má vliv zázemí, předešlé zkušenosti a to, jaký vztah si k přírodnímu prostředí účastníci vytvořili již v dětství (Vadala, 2007). Spíše než k nějakým novým objevům došlo k utvrzení se a ujištění se o hodnotě přírody a o jejím významu pro život člověka. Účastníci často uváděli, že názory na přírodu a její hodnotu již měli utvrzené před kurzem, resp. se v nich dále utvrdili, připomněli si je, popřípadě si je prohloubili apod. Podle odezev z písemných reflexí byl splněn cíl C3 a C4 splněn – účastníci v reflexích vyjadřovali pozitivní pocity z kontaktu s přírodním prostředím.

Příroda je podle účastníků zdrojem smyslových počitků, je „krásná“, „relaxační“ a vytváří „jedinečná místa“ – jsou to všechno pozitivní aspekty, což bylo zřejmě i cílem programů. Mimoto se mi zdá, že ji někdy vnímají odděleně od sebe, jako něco, co lze poznávat, vnímat a čemu se lze přiblížit.[33]

V rámci celku Krása a hodnota přírody na účastníky nejintenzivněji zapůsobil společný výlet ve skupinách vytvořených na základě sociogramu. Pokud účastníci připustili, že získali nějaké nové zkušenosti, pak byly spojené s výletem do žďárské krajiny, s kontaktem s místními lidmi, se spaním venku a s oblastí mezilidských vztahů.

> „Nová zkušenost pro mě jistě byla na žďárských krajinných týdnech, a to spaní pod širákem – a to i bez celty. Prostě jen výhled do nebe. Bylo krásné v různých časech pozorovat změny přírody. Tuto možnost jsem měla poprvé a velmi se mi líbila. Sama bych ovšem ven spát nešla.“

Pro ty, kteří do té doby neměli představu o biopotravinách, měla zkušenost s ekozemědělci zásadní význam: „Přímý kontakt s ekozemědělci byl pro mě nový, velmi pozitivní a velmi obohacující – jako ukázka životního stylu.“ Další respondentka uvádí:

> „Zásadní změna názorů pro mě byla k místním lidem, kteří ukázali svou neuvěřitelnou vstřícnost, a to i k naprosto cizím lidem. Uchvátila mne také tradice, kterou si místní lidé střeží jako ten nejcennější drahokam. Hodnota a krása přírody se pro mne nijak nezměnila, protože tento aspekt je a byl pro mne velmi cenný a blahodárný. Miluji přírodu!“

Podle písemných reflexí mělo Magické místo vesměs pozitivní hodnocení. Objevil se ovšem i názor, že vztah k místu lze vytvářet jen postupně a pomalu.

> „ … Magické místo bych nenazvala magickým místem, spíše místem s hezkým rozhledem. Já osobně bych na hledání magického místa potřebovala více prostoru, tj. více času, což je zde nereálné, takže jsem spokojena i s místem, které jsem našla.“

Krajina asi pro účastníky není jen tak, ale emočně je spojena s dalšími věcmi, které se na ni nabalují.

> „ … když mi řeknou jděte a najděte si své Magické místo, tak já nemůžu jít a najít si Magické místo, které *neznám*. Ano, můžu si říct: „Jé, tady je to hezké, působí to na mě příjemně.“ Ale pro mě je

---

[33] Na rozdíl od pojetí přírody jako něčeho, čeho jsme součástí – třeba i naším tělem a jeho složením.

Magické místo to, kde jsem zažila a utkvěly mi tam vzpomínky, jak v negativním, tak i v pozitivním smyslu slova."

Na druhou stranu si účastníci pochvalují dostatek času a prostoru, možnost urovnat si v klidu získané informace v hlavě, načerpat nové síly nebo „jen tak koukat". Magické místo bylo pro účastníky dobrou příležitostí k zastavení, uklidnění, „vypnutí" a „utišení vlastního rozumu".

Ve výstupech („listech") z Magického místa účastníci nejčastěji reflektovali smyslové vnímání (pohled, zvuky, krásu místa), vztah samoty a společenství („nebýt sám", „být spolu" apod.), úvahy nebo zamyšlení se, odpočinek a uklidnění nebo i aktuální přítomnost. Své pocity, vjemy a myšlenky ztvárňovali různými způsoby: kresbou, diagramem, slovy, zápisem zvuků atd. Ve zpětných vazbách reflektovali malebnost přírodního místa, smyslové vnímání, nebo i to, že si „málo prohlíží přírodu". Inspirace k úvahám o přírodě se projevila i v reflexích.

„Začala jsem si více všímat a pozorovat okolí, ve kterém se právě nacházím a snad čím dál více mě překvapuje, kde všude nechal a zanechává člověk po sobě stopy. A jak krásná a jedinečná jsou místa, kde se o jejich krásu zasloužila sama příroda."

„Jistě jsem si uvědomila přírodu jako takovou, co vše k ní patří, čím se narušuje a čím je důležitá. Toto jsem samozřejmě již měla v hlavě srovnané, ale po tomto trimestru jsem nad přírodou začala přemýšlet hlouběji. Můj názor, že příroda je krásná a relaxační nebyl vyvrácen, ale tím vším utvrzen. Názory ohledně porušování přírody a jejího různého ničení mám stále neutrální, neboť se domnívám, že o těchto tématech mám (vlastní chybou) nedostatek informací."

Ve vnímání krásy přírody u účastníků po absolvování žlutého programu podle jejich slov nedošlo k velkým změnám. Často se spíše utvrzují v tom, co si už v minulosti uvědomili, nebo si připomínají smyslové požitky, které „příroda" nabízí, její hodnotu i to, že je třeba se „nějak přičinit", aby zůstala krásná. Možná by bylo v budoucnu přínosné některé vžité prekoncepty nabourat a vyvolat určitou kontroverzi (např. v pojetí přírody).

„Účast na těchto kurzech pro mě nebyla příliš nová zkušenost, ani nic, co bych neočekávala. Nicméně to pro mě byla velmi příjemná zkušenost, při které jsem se mohla odreagovat a soustředit se jen na přírodu. … Neřekla bych, že se moje názory posunuly či změnily. Spíše jsem si mohla znovu připomenout, jak moc pro mě příroda znamená a jakou vysokou hodnotu má. Zároveň jsem se ujistila, že bych ráda žila spíše blíž k přírodě než v centru civilizace. Taky si uvědomuji, že k tomu, aby příroda zůstala krásná, je třeba se nějak přičinit."

„Přiznám se, že pojetí celku krása a hodnota světa mi do uvedení prezentace a cílů, které dané aktivity měly a ke kterým směřovaly, bylo zcela nejasné, a teprve teď mi došlo, proč jsme vlastně dané aktivity dělali. Jen nevím, zda je dobře, že mi to došlo až teď, nebo špatně. Nemyslím si, že

bych nějak změnila své názory po absolvování tohoto celku. Pomohl mi ale vyjasnit si poznání, že česká krajina je výjimečně krásná a stojí za to ji vnímat všemi smysly. … Program byl pro mě osobně velmi příjemný a přínosný.“

U aktivity Slaměné hlavy docházelo k frustraci u účastníků, kteří se nemohli do diskuze zapojit – těch bylo hodně. Převažuje negativní odezva – nedostatek informací, malá možnost se zapojit, nechuť diskutovat, zdlouhavost, těžké udržení pozornosti, neschopnost se zorientovat a pocit ztracenosti.

„U diskuze jsem zpočátku byla hodně ztracená, protože poslední dobou nestíhám vnímat dění v České republice ani ve světě. Proto pro mě byly všechny informace nové – nedokázala jsem se proto moc zapojit, ale na druhou stranu jsem se dozvěděla něco nového z pozice pozorovatele.“

Aktivita některým účastníkům zkrátka „nesedla“, ale u několika účastníků se objevuje i určitý přínos, zejména z hlediska nových informací a nastínění jiného pohledu na věc („donutilo mě (to) si uvědomit, jak na to kouká asi i ta druhá strana“, „bylo to nakopnutí se zajímat o jiné věci než co bude k večeři“, „dozvěděla (jsem se) něco nového z pozice pozorovatele“).

Vernisáž byla přijata dobře, ovšem pro některé účastníky byla krátká nebo neúplná („výplňová aktivita“, „chybělo mi další pokračování a využití vytvořeného“, „vítala bych více času“). Pro některé byla zajímavá tvořivou prací v skupině: „ … byla tvořivá, a práce ve skupině jí dodala pro mě zajímavou zkušenost s tím, abychom se všichni společně dohodli na jednom díle, i když každý z nás má jiný názor.“ Pro jiné to byla příležitost k „vyblbnutí se“ a smyslovému vnímání přírodních materiálů.

„Při smyslovém vnímání přírody jsem si uvědomila, spíše připomněla, že příroda je jedinečnou oázou vůní, barev a tvarů, které je třeba vnímat s každým nádechem, pohledem a dotykem.“

Celkově byl její přínos spíše menší. Někteří aktivitu již znali a tudíž pro ně nebyla natolik přínosná. Záleželo na tom, jestli má účastník k takovým věcem vztah. O tom, že někdy větší množství podobně zaměřených aktivit nemusí mít žádoucí efekt vypovídá následující reflexe:

„ … chvílemi jsem si připadala strašně přehlcená těmi aktivitami zaměřenými na životní prostředí a na environmentální výchovu. Prostě se mi už fakt nechtělo něco dělat, třeba když jsme dělali tu výstavu [Vernisáž, pozn. IH], tak do toho se mi třeba vůbec nechtělo, ačkoliv ta motivace se mi strašně líbila a ten program byl hezky provedený. Ale opravdu se mi nechtělo přemýšlet nad

takovými drobnostmi a koukat se na každý lísteček a přemýšlet o jeho hloubce. Prostě občas jsem toho už byla přehlcená a možná jsem proto do některých aktivit šla a priori s tím, že mě to nebude bavit a že si to prostě holt odehraju. To je asi jediná negativní věc."

Výlet (Žďárské krajinné týdny; dále i „ŽKT") měl jedno z nejpozitivnějších hodnocení. Účastníci ocenili volný čas, příležitost k vzájemnému poznávání se, k rozvolnění tempa, odpočinku a dobití sil, ale i učení se toleranci a vzájemnému respektu ve skupině.

„Výlet byl pro mě nezapomenutelným zážitkem, při kterém jsem si uvědomila, jak je supr dívat se kolem sebe i na ty nejobyčejnější věc, protože všechno má svůj skrytý význam s určitým příběhem, který na všem zanechává stopy. Také já jsem si uvědomila, jak je důležité tvořit s lidmi tým a jak je důležité umět ostatní respektovat, tolerovat a poznávat."

Pro některé byl výlet zajímavý intenzivnějším a nesamozřejmým vnímáním krajiny z různých úhlů i z hlediska skrytých významů.

„Ze všech čtyř programů na mě nejvíce zapůsobil výlet – na výlety do přírody chodím a jezdím často, ale ještě nikdy jsem neměla tolik času na pozorování a prožívání. Myslím, že hodně udělaly zadané úkoly – daly velký prostor dívat se kolem sebe z různých úhlů. Takto intenzivně jsem krajinu kolem vnímala poprvé."

Pokud účastníci zmiňují svou výletní skupinu, hodnocení je vždy pozitivní, což nasvědčuje tomu, že skupiny byly dobře rozdělené a sociogram zřejmě fungoval.

Tematický celek Pomoc

V tomto tematickém celku byla pro účastníky z hlediska metodiky přínosná struktura programu a jeho postupná výstavba, různé způsoby provedení, nové a užitečné informace a reflexe. Někteří tak získali inspirace pro vlastní práci.

„Řekla bych, že bylo více (přínosné) než první trimestr. Vyzkoušela jsem si aktivity a jejich provedení, které jsem do té doby neznala nebo znala jen málo. Zároveň jsem konečně pochopila metodiku, způsob provedení programu a tím pádem jsem se více zamyslela nad tím, jakou mají programy strukturu a jak jsou tvořeny."

Pokud jde o uvědomění si nových souvislostí a změnu názoru, tento tematický celek měl přínos hlavně v nastínění souvislostí spotřeby („Uvědomila jsem si, že bych měla využívat místní

výrobky a zamyslet se nad tím, co po sobě nechávám.“) a v možnostech aktivní změny a zapojení („Zjistila jsem, že je možné udělat víc, než jsem dělala doposud.“). Někteří vyjádřili i odhodlání zavést změny i ve svém vlastním rodinném prostředí: „Chtěla bych víc třídit, ale musím nejvíc zapracovat na našich, bydlím s rodiči a nejsem tak velký pán.“ Dále si uvědomili náležitosti územního plánování, což byla pro většinu z nich nová zkušenost, kterou jedna respondentka hodnotí slovy: „Není důležité jen koukat, ale i jednat!“

> „Nová zkušenost, ale vhled do problematiky pro mě vycházel z aktivity „Máme plán“, protože je pravda, že se mnohdy rozčilujeme, když už se s problémem nedá nic dělat! Navíc jsem došla k názoru, že když si vedení vesnice či města něco zamane, tak si to stejně prosadí.“

Objevuje se nejistota a prvky skepse, ale i předsevzetí změnit vlastní chování.

> „Můj názor zůstal stále stejný, co se týče tématu ekologie a ochrany životního prostředí. Teoreticky jsem si prohloubila své myšlenky o ochraně životního prostředí, ale nemyslím, že prakticky (v mém reálném životě) budu praktikovat poznatky získané na kurzu. V dnešním zrychleném světě je asi pro spoustu lidí těžké chránit životní prostředí, v takovém rozměru, jaký jsme si zde představili. Jsem ale ráda, že jsem zde spoustu věcí poznala (biojídlo, územní plánování, procesy výroby....), protože si myslím, že stačí již jen malý kousek k tomu, abych se takto ekologicky chovala – a to moje přesvědčení a podpora blízkých.“

> „Uvědomila jsem si, že moje pomoc a zapojení ve vztahu k životnímu prostředí je naprosto minimální a že to je špatně. Nejsem si jistá, zda svému předsevzetí dostojím, ale ráda bych svůj život trochu přizpůsobila, začala se chovat šetrněji atd. Každopádně začnu třídit více druhů odpadů a pokusím se do naší rodiny zavést ekoprostředky (jar atd.).“

Většině studentů UPK se „červené“ programy podle jejich slov velmi líbily. Byly pro ně zajímavé, motivující, dobře propracované, dobře provedené, příjemné, poučné a využitelné v praxi. Několika studentům naopak připadaly nudné, ne moc příjemné, méně zajímavé než programy žluté a vyčerpávající svou podrobností. Někteří zmiňují, že se jim programy líbily víc díky tomu, že si zvykli na nové prostředí a uvolnili se. Ve svých odpovědích oceňují simulační hru Máme plán, Velký pohár VTP, Metodiku stezky a Tatranky. Někteří vyjádřili vyšší motivovanost než u „žlutých programů“ a ocenili simulační hru Máme plán.

> „Objevila se ale zde hra, kterou bych pro mě osobně hodnotila za nejužitečnější aktivitu celého kurzu – Velký pohár VTP. Byl úžasnou zkušeností, ukázkou týmové spolupráce a příkladem toho, jak je člověk schopen se překonat, když má kolem sebe správné lidi a velkou motivaci.“

> „Programy byly jistě velmi poučné a pro mě dobře použitelné v praxi. Pro mě osobně byly poněkud vyčerpávající, jelikož mi přijde, že do takových podrobností jako v těchto hrách člověk nesmí

zacházet, jinak dojde k tomu, že lidstvo je špatné, všemu škodí a nesměl by podle toho nic, což není samozřejmě reálné."

U aktivity Tatranky Studenti pozitivně hodnotí zábavnost a živost hry, která jim poskytla podnět k zamyšlení nad „nákladnou výrobou spotřebního zboží" i inspiraci pro vlastní praxi s dětmi.

„Tatranky a územní plánování mě velice bavily, byly přínosné. Nikdy jsem nepřemýšlela nad tím, co všechno obnáší vyrobit tatranku. Vždycky jsem si jenom kousla. Teď když si ji koupím, tak nad každým soustem budu přemýšlet. Určitě něco takového uspořádám u nás na dětském táboře."

Úvod do hry byl pro některé příliš obsáhlý a rovněž nebyl dostatek času na přečtení popisků.

„Tatranky – ty byly opravdu moc moc dobře připravené. Úvod, který se skládal ze zamyšlení se nad celkovou přípravou oběda byl, i když se to zprvu nezdálo, hodně obsáhlý. Samotná hra, na kterou jsme se přesunuli z místnosti ven (přesunutí bylo pěkným zpestřením, které mě opravdu potěšilo), byla pro mě velice obohacující, i když jsem si všechny části nestihla při hře dopodrobna přečíst a zamyslet se nad nimi, určitě mi dodala nové zkušenosti a souvislosti, které se projeví při výrobě Tatranky. Na přečtení postupu se chystám, zatím jsem na to nenašla vhodnou chvíli, ale těším se na to."

Hra Máme plán měla pozitivní odezvu: byla vtipná, vedla k zamyšlení se o dění v obci, přiblížila jednotlivé kroky územního plánování a byla zdrojem mnoha užitečných informací.[34]

„Za nejpřínosnější považuji hru o územním plánování, která mi zábavnou formou pomohla přiblížit tak nezáživné a formální téma jako tvorba ÚP (zkušenost ze zkoušky regionálního rozvoje). Plánuji ji použít i se svými žáky."

Někteří studenti byli rádi, že si mohli zkusit roli, kterou nikdy předtím na vlastní kůži nezažili. Také si uvědomili, že je třeba se o územní plánování zajímat a jednat předtím, než je pozdě. Někteří došli k názoru, že „když si vedení vesnice či města něco zamane, tak si to stejně prosadí". Jiní byli povzbuzeni v odhodlání zapojit se do vzniku územního plánu ve své obci.

---

[34] Odezvy ke hře se vyskytují i na dalších místech červeného bloku.

Přednáška o Metodice stezky zaujala především ty, kteří o dané problematice něco vědí (a jsou skautky) – pro ně představovala vítané novinky. Někteří přednášku ocenili méně, jednak pro únavu, jednak kvůli nedostatku zájmu.

> „Za přínosnou považuji prezentaci o metodice stezky. Vážím si a obdivuju skauty a překvapilo mě, že v dnešní době, kdy české školství prochází „reformou“, i Junák reviduje svou metodiku a … používá pojem *kompetence*.“

Tematický celek Provázanost

V tomto oddílu byla zamyšlení nejrozsáhlejší. Na účastníky silně zapůsobila zejména Tančírna. Studentům se „oranžové“ programy líbily, byly pro ně silně (pro některé až moc) emotivní (hlavně Pralesy a Tančírna), pečlivě připravené, nejvíce prožitkové a týmové, nutily k zamyšlení (např. nad „místem a údělem člověka na zemi“), dozvěděli se z nich mnoho nových věcí. Oranžové programy, které studenti často označují za ty nejsilnější a nejlepší z kurzu, byly provedeny „s rozvahou“ a metodické provedení bylo pro ně užitečné. Studenti oceňují sounáležitost, u některých je cítit i osobnostní posun (sebepoznání, zocelení, posílení sebevědomí). Přínos byl určitě nižší pokud účastník dané aktivity již znal. Svou roli v kvalitě a rozsahu reflexí tohoto celku určitě sehrálo i to, že účastníci měli na psaní dostatek času a prostor k zamyšlení během ranního putování krajinou.

> „Vůbec si myslím, že tento oranžový program jako celek byl hodně o sounáležitosti lidí, o nových vztazích, přátelstvích. Uvědomovala jsem si při nich, jak je mi s ostatními v týmu moc dobře a příjemně. … Z kurzu budu odjíždět hodně silně vnitřně spokojená, pevná a sebevědomá. Prostor pro přemýšlení při Magickém místě mi hodně dal, urovnala jsem si myšlenky a domů pojedu zocelená, zpevněná, sebejistá. Hodně jsem se tu v některých věcech v sobě poznala. Z metodické stránky kurzu si odvážím hlavně vědomí, že prožitkové kurzy se dají dělat i na příjemnější, uvolněnější a ne tak drsné úrovni, jako jsem je doposud zažila, a přesto si z tohoto kurzu hodně odvézt. … Momentálně koukám do kraje, kdepak asi jsou mí přátelé, mí lidé, stejně jako já ráno probuzení a vyhnaní na cestu osamělého poutníka. Já ale nejsem sama, neb mě hřeje vědomí, že někde v tomto kraji či světě jsou, a jsou tu tedy se mnou. Člověčenství hřející u srdce je nade vše.“

Odezvy na provedení programů jsou rovněž pozitivní. Studenti kladně hodnotili uvolněnější a přesto přínosný způsob dělání prožitkového kurzu (i jako inspiraci), jasnou strukturu

programu, motivující profesionalitu týmu, podnět k zamyšlení se nad výstupy a cíli (plánování s ohledem na výsledek), prostor pro úvahu, práci ve skupinách, vtaženost do děje, silné prožitky a urovnání si souvislostí. Cíl C6 byl naplněn.

> „Tento celek pro mě z metodického hlediska znamenal opravdu dost. Konečně jsem trochu odhlédla od klasického čistě prožitkového cíle programu, a začala přemýšlet o výstupech a ponaučeních, které z vámi připravovaných programů vyplývají.“

> „Určitě jsem si urovnala některé souvislosti, provázanosti mezi jednotlivými aktivitami. Vím, že není důležité koukat do minulosti, ale bez ní to nelze. Pro mě je důležitá budoucnost. Co vlastně za 10 let bude...?“

> „Každá z oranžových má ale úplně jiný charakter, což znamená, že pro mě byly metodicky přínosné. Ráda bych si zkusila uvádět některou z her. A pokud se někdy dostanu k příležitosti vést environmentální program, ráda bych zapojila celý tematický celek.“

Z reflexí vyplynulo, že oranžové programy daly studentům dobrý podnět k zamyšlení, k zájmu o historii a pomoc pralesům. Uvědomili si, že přiblížení se historii je „neskutečně důležité a zároveň náročné“, že mají „historické rezervy“. Podle slov některých se jejich názory na problematiku nezměnily (nebo jen částečně), jiní by potřebovali více času. Na reflexích se odráží i končící pobyt („10 dnů je dlouhá doba“, „kurz by stačil na 7 dní“), nesou známky přemýšlení a plyne z nich nutnost urovnání si prožitků. Dále si uvědomují to, že často nereflektují provázanost. Uvědomili si pomíjivost, provázanost s minulostí a to, že věci se nás týkají a že máme možnost přispět ke změně světa.

Aktivity poskytly rozhled a uvědomění si něčeho, co je mimo „tady a teď“. Vážnost her někdy „až děsila“, ale přinášela zkušenost. Zamýšleli se nad životy svých rodičů a prarodičů, ale měli podnět i k doplnění znalostí z historie („ … a to mě nakoplo k myšlence koupit si stručné české dějiny.“). U některých se názory na problematiku nezměnily: „Myslím, že mé názory se na danou problematiku nijak nezměnily. Možná se změnilo to, že jste mi ukázali, že je možné hrát více emotivní aktivity.“ Následující výňatky z reflexí dokumentují to, jak se program odrazil na postojích respondentů.

> „Ujasnila jsem si, že všechno je pomíjivé a všechno souvisí se vším. Nemůžeme se distancovat od některých věcí jen proto, že nám přímo nezapadají do života a neovlivňují ho, a říkat si: mě se to netýká. Týká – např. v přírodě nelze si říkat to nějak dopadne, vždyť já už tady ani nebudu, až se to stane, zkrátka musíme se zajímat o dění kolem sebe. Podobně jsem si uvědomila i provázanost s minulostí. Minulost je naší součástí a nelze za ní zavírat vrátka.“

„Všechno souvisí se vším a pokud něco chceme, nikdy to není zadarmo. Pokud chceme, aby po nás zůstalo něco pro další generace, musíme to mít stále na paměti. Dnešní civilizace je konzumní a je jen otázkou času, kdy se to všechno zkazí. Už teď nám to příroda vrací i s úroky... Koneckonců jsme to my sami, kdo za to může."

„Jedinou z podstatných věcí, kterou jsem si odnesla, byla právě zkušenost, a to jak v roli novousedlíka v pralese, tak v roli učitelky v Tančírně, a to taková, že člověk je teď a tady, tím a s tím, co je, ale neměl by zapomínat, že není jen přítomnost, že není jen „tady". Svět kolem nás byl, je a bude různý a přesto stejný. Neměli bychom proto žít jen současností, ale měli bychom si připomínat minulost a myslet na budoucnost. Neměli bychom celý svět hodnotit tím, co máme „tady", ale připomínat si, jak žijí i „jinde" a jak by oni nahlíželi na situace, které řešíme."

„V jejich průběhu jsem na sebe nechala působit jejich vážnost, jíž jsem se občas nechávala unášet a role i s jejími povinnostmi jsem plně vnímala, což byla pro mě největší zkušenost. Občas se však ale stalo, že mě vážnost některých her až děsila a já si musela držet odstup. V každém případě však následovala zkušenost."

„Já osobně jsem si vždy říkala, že se světem nic neudělám a ať si každý hrabe na svém písečku. Tyto programy mě přesvědčily, že všechno souvisí se vším a i já mohu přispět k lepšímu světu."

„Určitě jsem o provázanosti tolik nepřemýšlela, jako tady. Měla jsem jakési tušení, že vše je hodně provázané, ale koho by napadlo, co způsobují obyčejné Tatranky – nejvíce mě asi oslovila provázanost historie a budoucnosti – jsme takoví, jaké věci a události jsme tvořili a budoucnost bude taková, jak my jako lidstvo půjdeme dál."

Program Zvlněné myšlení oceňovali studenti pro jeho názornost odhalující vzájemné vztahy, pro spojitost s rozvojem a dobrou práci ve dvojicích. Přinesl uvědomění, že „významná věc bez obyčejné nemůže existovat". Někteří podotýkají, že aktivita mohla „jít více do hloubky", k podstatě problémů.

„Hru Zvlněné myšlení znám, už jsem ji jedenkrát hrála. Myslím si, že mohla jít více do hloubky k podstatám problémů a jejich těsné provázanosti. Pakliže ale cílem bylo pouze „ukázat" – nastínit nám provázanost světa bez hlubšího se zamyšlení nad tím, pak byl cíl splněn."

„Při zvlněném myšlení mi přišla zajímavá metoda práce ve dvojicích. Vlastně po větším čase, který byl hře vyhrazen, jsme sice ve dvojicích pracovali (vraceli jsem se ke své „centrále"), ale zároveň jsme spolu nijak slovně nekomunikovali, pouze na začátku, při přemýšlení, s kým naše „pastva" souvisí a na konci při projednávání toho, s kým jsme se spojili. Přitom programu jsem si uvědomila,

nebo spíše se zamyslela nad tím, jak moc někdy spolu věci souvisí, jak nemůže významná věc bez „obyčejné“ existovat.“

Pralesy měly dobrou odezvu a silně působily na účastníky díky „neopakovatelné“, „magické“ atmosféře, která je vtahovala do příběhu. Aktivita poskytla možnost vidět teorii v praxi, byla „perfektně propracovaná“ a měla „překvapující“ výsledek. Z několika doporučení vyplývá, že by Pralesy neměly být řazeny po velkém fyzickém výkonu (Aréna). Někteří si v reflexích stěžují na komplikovaná a rychle vysvětlená pravidla a pocit bezmocnosti z přidělené role.

„Pralesy sice byly na můj vkus metodicky zařazeny po fyzicky velmi vyčerpávající Aréně, a tudíž jsem se při nich musela hodně ovládat a přemáhat únavu, ale zanechaly ve mně hlubokou stopu, neopakovatelnou atmosféru s překvapujícím výsledkem. Zpočátku hry jsem se cítila bezmocná díky přidělené roli a jejím podmínkám. Hned při prvním tahu ovšem těžařská společnost udělala velmi razantní krok a chybu tím, že vykácela mnoho stromů v pralese, čímž vyděsila všechny skupiny, které byly malé a které se díky tomu semkly, utvořily společnou strategii, těžaře zničili a prales zachránili. Pro mě to byl naprosto šokující a nečekaný výsledek hry! Malé skupinky se spolu dohodly a rozdrtily velkou společnost! Kéž by to tak šlo i v běžném životě.“

„Dobře navozená atmosféra s hudbou a fotkami s pralesy byla jedinečná. Tato hra mi pomohla vidět mnoho teoretických informací v praxi. Její magická atmosféra mě zcela v táhla do děje. Metodicky to bylo opravdu perfektně propracované. Pralesy pro mě byly také velkým přínosem.“

Pojmové cesty na jednu stranu oproti emočně nabitým Pralesům a Tančírně nevynikaly, na druhou stranu studenti oceňují týmovou spolupráci, nové informace a propojenost. Někteří by uvítali větší počet stanovišť, aby se „ukázaly jemnější vazby“, jiní si nedokázali zpětně vybavit všechny součásti tohoto programu.

„ … nejvíce mi utkvívá v paměti přenos energie v potravinovém řetězci – kdy jsme nosili kyblíčky s vodou a chtěli masový karbanátek – o tomto jevu jsem četla, ale až tady mi to úplně „docvaklo“ – a vše jsem si v praxi vyzkoušela.“

„Pojmové cesty – při nich jsem se určitě dozvěděla nové informace o přírodě, o její funkčnosti a provázanosti. Na přírodu mám po absolvování tohoto kurzu jiný názor. Více si všímám propojenosti různých části přírody a vlivu člověka na ni.“

Aktivita Tančírna zanechala na účastnících velmi silný dojem, oživila v nich dějiny, probudila v nich zájem a vědomí provázanosti, i když připouštějí, že v nich vyvolala i nepříjemné pocity. Tento program podle výpovědí naplnil své cíle a vedl k reflexím ohledně minulosti, současnosti a budoucnosti. Často byla v rozhovorech zmiňována jako nejsilnější zážitek a dala podnět k úvahám v reflexích. Tančírna není přímo programem, který by souvisel s životním prostředím, i když může posilovat pocit odpovědnosti za současný stav světa, což se v některých reflexích objevuje.

„Z lidských dějin jsem kdysi skládala maturitu, takže se v českých i světových dějinách 20. století celkem orientuji, ale číst o této době nebo ji prožít je úplně něco jiného! Tančírna se mi líbila – jsem ráda, že jsem se mohla vrátit časem a prožít si kus naší historie – asi se teď na minulost budu dívat trochu jinak, s otevřenějším srdcem a i jinak budu hledět do budoucnosti."

„Když jsem odjížděla na kurz, tak mě moc mrzelo, že v televizi nevidím několikahodinový dokument o událostech v roce 1968. Teď mě to ani moc nemrzí, neb jsem si to na vlastní kůži alespoň takto částečně a zprostředkovaně mohla prožít, ne se jen dívat. Bylo hodně zvláštní tancovat a radovat se, a přitom vědět, co se děje v pozadí, že se zatýká, lidi jsou mučení atd. Ale nás v tančírně se to jakoby netýká, je to daleko. Moc mě bavilo s lidmi kolem mě sdílet tu společnou radost z tance a z toho, že jsme a že jsme tu spolu. Co si z programu odnáším? Vědomí, že vše opravdu spojeno se vším. Člověk s člověkem, lidé s přírodou, příroda s minulostí, přítomností i budoucností, a vše je to o vztazích, provázanosti, křehkosti jako ta pavoučí síť. Nově si také uvědomuji, jak je příroda nádherná ve své nejprostší podobě, že umí hodně dávat, že mi v mém městském životě moc chybí, že ten klid a ta atmosféra v ní je k nezaplacení. Příroda je pro mě to nejvyšší, co se duchovních věcí týče."

V reflexích účastníci oceňují, že si mohli prožít to, co dřív znali jen z knížek.

„Díky Tančírně jsem si oživila návštěvu Osvětimi a mnoho přečtených knih. Ve mně totiž 2. světová válka a okupace vyvolávají vždy velké emoce. Vždy jsem o tom jen četla, nebo jsem něco viděla, ale nikdy jsem se „dění" nezúčastnila. To zahrnuje i dlouhá léta komunismu. Díky Tančírně si člověk dokáže připomenout a uvědomit, co nezažil a o čem jenom slyšel. Tyto programy byly úplně pro mě nové, kterých jsem se mohla zúčastnit a jsem za to strašně ráda. Některé okamžiky mi příjemné nebyly, ale více jich bylo příjemných a veselých."

„Tančírna – to byl pro mě velice emotivní program, při kterém jsem se snažila na své osobní pocity nemyslet a vžít se do role své postavy, která si neuměla ze situací dělat nějak zvlášť těžkou hlavu. Byl to pro mě osobně příběh, ve kterém jsem si mohla alespoň zčásti prožít doby, o kterých jsem se vždy jen učila a četla v učebnicích. Když o takovýchto událostech člověk čte, mrazí ho po zádech a snaží se to představit, ale nemá to takovou živost, jako když se člověk ponoří do těchto příběhů a

událostí a přizpůsobenému prostředí této hry. Celý tento kurz byl pro mě nová zkušenost, ze všech stránek tohoto kurzu jsem si odnesla něco do života, a odnesla nové informace a zkušenosti, za které jsem ráda."

„Nejvíce mě zaujala Tančírna, která v sobě měla zvláštní náboj. Když se člověk zamyslel, mohl si spojit spoustu událostí a měl šanci je prožít, stejně jako naši rodiče a prarodiče. Tato hra do sebe silně vtáhla všechny účastníky. Já osobně bych ji hodnotila jako nejlepší a nejpovedenější na celém kurzu. Tančírna mi pomohla otevřít nové obzory."

Odpovědi respondentek na otázku po hlavním přínosu z kurzu byly různé a zobrazuje je tabulka. Jedná se o přínos, který si respondentka v dané době uvědomovala a byla ho schopná vyjádřit. Pro některé se přínos dotýkal hlavně problematiky environmentální výchovy a pohledu na svět. Respondentka se například utvrdila, že je opravdu potřeba třídit odpad, šetřit energiemi a aby „nedělala zbytečné věci, které škodí přírodě". U další respondentky přínos spočíval jednak v rovině osobnostní, jednak v rovině metodické. Podařilo se jí „překlenout blbé období" a odpoutat se od nepříjemné životní zkušenosti hlavně díky aktivitě Magické místo, ujasnila si, co v životě chce a odjela „s čistou a srovnanou hlavou." Komentuje to slovy: „Prostě mi ten kurz hodně pomohl, kdyby … nebyl, tak by mi to trvalo mnohem déle." V rovině metodické si uvědomila spojitost her a cílů kurzu, protože původně očekávala spíše prožitkový kurz, který má „lidi dát dohromady a pobavit" a nečekala „školní akci" hodnocenou kredity a metodicky zaměřený kurz.

Pro respondentku Vandu[35] bylo hlavním přínosem Referendum, z důvodu praktických záležitostí její vlastní obce, které se ji týkají.

„Protože bydlím v obci X, která se přidružuje k Liberci a má svůj vlastní úřad, svoje vlastní technické středisko a svoje vlastní rozhodovatele, nezávislé na Liberci. Takže když se něco děje v X, tak se mě to hodně týká. Když chtějí něco zastavět, tak se mě to hodně týká, protože tam bydlím a je to tam hezké. Takže proto to Referendum, které se týká mojí obce, ve mně zůstalo nejvíc."

Pro Simonu bylo přínosné „překročení komfortní zóny", dozvěděla se „hodně nových věcí týkajících se environmentální výchovy", vyzkoušela si nové role v hrách a na rozdíl od školního prostředí byla aktivní a užívala si to naplno. Také dospěla k poznání, že je možné jíst zdravě a

[35] Veškerá jména respondentek byla změněna.

najíst se. Pro Blanku, která se zabývá vedením dětí ve svých volnočasových aktivitách ocenila použití her v přírodě, volení obtížnosti, nové pomůcky a nové přístupy k účastníkům kurzu. Respondentka Jarmila našla nové přístupy v environmentální výchově, utřídila si myšlenky o tom, jak tato výchova funguje, jaké používá metody a „co je teď moderní“. Další respondentka byla ráda, že našla „odvahu projevit se ve skupině“ a získala důležitou dovednost vedení zpětných vazeb, kterou srovnává se svou předešlou zkušeností na táborech: „Vždycky mi tam něco chybělo.“

Tabulka 9: Co byl pro tebe hlavní přínos z kurzu?

Přínos ve znalostech, dovednostech a postojích – kurikulární rovina			***Přínos v osobnostní rovině***
Metodika	***EV***	***REB***	nová síla, překlenutí špatného období, odpoutání se, srovnání si co chci v životě překročení komfortní zóny byla jsem aktivní (na rozdíl od školy) odvaha projevit se ve skupině neposuzovat věci špatně na první pohled, dobrá zkušenost a dobrý pocit
uplatnění ve volnočasových aktivitách – vedení dětí (hry v přírodě, volení obtížnosti) nové přístupy k účastníkům a nové pomůcky	nové přístupy v EV, utřídění myšlenek o EV a její aktuální podobě důležitost zpětné vazby při vedení dětí reflexe jako nová dovednost	nový vhled do ekologie a pohledu na svět souvislosti – že je to opravdu třeba (třídit odpad, šetřit energiemi) referendum (týká se mé obce) je možné jíst zdravě a dobře se najíst	

Z rozhovorů vyplývá, že nové znalosti a informace se týkaly často územního plánování a u některých prohloubil zájem o tuto oblast.

> „Naučila jsem se územní plánování, sledovat úřední desky a zajímat se o to, protože jak jsem přijela po kurzu, tak se nám vyskytl tento problém, takže to mě tak nějak osvítilo. Pak rozdíl mezi peticí a referendem. To jsem doteďka vyloženě nevěděla.“

Některým spíše pomohl utřídit si teoretické poznatky, které již měli. Další nové informace se týkaly těžby dřeva v deštných pralesech (aktivita Pralesy). U další respondenty došlo k posunům

spíše v hodnotové oblasti, na čemž se podepsala návštěva kozí ekofarmy v rámci Výletu. Některé respondentky od kurzu nové znalosti a informace ani neočekávali a jedna respondentka podotkla, že nových informací a znalostí „moc nebylo“.

Tabulka 10: Nové znalosti a informace podle rozhovorů

Programy		***Biopotraviny***	***Porozumění***	***Jiné***
Územní plán úřední deska možnost občana se účastnit rozdíl petice a referendum	Pralesy – o těžbě Konference – o Olympiádě Tatranky – jak to funguje	zkušenost na biofarmě (spíš hodnotová oblast) trošku (ale moc tomu nevěřím)	pomoc při utřídění odborných poznatků prohloubení uvědomění, co jsem již měla	metodika stezky, zajímavé knížky (ale těžké je věřit dnes těm hodnotám) hlavně lipnické hry (spíš jako zkušenost)

Pokud jde o uvědomení si nových souvislostí, došlo k němu hlavně v oblasti spotřeby a vlastního spotřebního chování (např. nákup, spotřeba, odpad). Uvědomily si, že tato oblast stojí za zamyšlení. Respondentka Pavla si uvědomila, že příroda je pro ni „velká hodnota“ a součást jejího života. Uvědomila si, že metodika environmentální výchovy ji nabízí nové profesní možnosti. Respondentka Vanda říká, že nemá moc velký vztah k reflexím a asi nic nového si po kurzu neuvědomila: „buď to tam je hned, anebo vůbec“. Pro Jarmilu bylo úplně nové vnímání přírody z různých úhlů pohledu (Výlet) a reflexe českých dějin na základě Tančírny. Sylvie si uvědomila provázanost problémů a komplexnost jejich vazeb, což bylo cílem tohoto tematického celku:

> „ … Pralesy byly dobré v tom, že jsem viděla, že i ty společnosti k tomu důvody. Samozřejmě, obrovskou roli tam hrál zisk. Ale jak bychom si utírali zadky, když ne toaleťákem? Z čeho bychom měli papír a jak bychom si topili? Člověk to musí vidět i z této stránky. To neznamená, že s tím souhlasím, ale uvědomila jsem si, že to vždycky není to hrozné zlo.“

Další respondentka si také uvědomila provázanost své spotřeby s globálními problémy, což zohledňuje v tom, že sleduje, odkud výrobek pochází.

> „ … už jen to, že si koupíš blbý zubní kartáček, nebo si myslíš, že jseš vegetarián a neubližuješ nějak moc přírodě a zvířatům, ale když si dám čočku na talíř, tak je to fajn, nezabiju de facto nic živého,

ale vlastně zabiju, protože tu čočku někdo musel dovést a z toho jsou zplodiny… Takto hluboce jsem nad tím nikdy nepřemýšlela.“

Vliv na názory a myšlení účastníků měl kurz podle toho, jak jsou respondentky orientované, jinak to pro ně byla poměrně těžká otázka. Vanda si například vytvořila názor na problematiku třídění, biopotravin a územního plánování a dokáže o těchto tématech mluvit s ostatními, i když si je vědoma nedostatků ve svých znalostech. Pro Simonu nebyla environmentální výchova důvodem, proč na kurz šla a nemyslí si, že by změna názorů byla otázkou jednoho kurzu. Blanka se na kurzu podpořila v názoru, že získané poznatky je potřeba dál šířit: „To pak posiluje i motivaci to dělat, když člověk přesvědčí ostatní lidi.“ Ve své rodině je počátkem odpovědného environmentálního chování. Směrem k výchově ostatních kurz nasměroval i Jarmilu. Sylvie si uvědomuje své limity a možnost změny vidí v šíření poznatků pomocí komunikace s ostatními, ale pokud jde o její ohnisko vlivu, je spíš vnější.

Tabulka 11: Vliv kurzu na myšlení a názory

Poučení, porozumění	***Šíření myšlenek***		***Jiné***
větší porozumění názory na problematiku ŽP zamyšlení nad následky témata (třídění, biojídlo, ÚP) vytvoření si názoru	snaha něco změnit snaha přesvědčovat rodinu (posiluje to vnitřní motivaci) učit někoho jiného (partnera) navést k tomu děti (vychovatel)	mluvit o tom s ostatními /kamarády (např. jim vysvětlit bio) mluvit o tom a tím to šířit	není to otázka jednoho kurzu

Cílem UPK je i posílení vlastních možností ovlivňovat své okolí a posílení vědomí o akčních strategiích. Proto jsem se tázala respondentek i na to, jak vidí svou možnost ovlivňovat věci veřejné. Jednotlivé možnosti uvádím v tabulce. Pokud jde o omezení, které respondentky vnímají, týkají se časových možností

„Já nevím, jsem k tomu trošku skeptická. Nebo skeptická – já bych hrozně ráda měla možnost ovlivňovat (věci) veřejné, ale mám pocit, že na to nemám dostatek času a energie. Ještě večer přijít a dělat spoustu věcí do školy – myslím práci na základku nebo na gympl, teď jsem byla na praxi. A

teď se ještě zajímat o ty veřejné věci … tak to je pro mě časově náročné. Věřím, že se dá ovlivňovat veřejné věci, veřejné mínění, ale člověk na to musí mít čas.“

Předpokladem ovlivnění je i velikost obce.

„V Liberci tu možnost takřka nevidím. Samozřejmě vím, že se mohu účastnit veřejných zasedání a tak, ale myslím si, že to ani nikdy neudělám. Je to asi moje chyba, ale nějak o to ani nemám zájem, protože mě na to Liberec přijde hodně velký a myslím, že tím, že bych se účastnila veřejného zasedání, bych toho asi moc neovlivnila. Vím, že to je špatný postoj, ale takový postoj mám.“

Dále je důležitý způsob, jakým se druhé snažíme přesvědčit („nestačí to dětem jen říkat, ale třeba je vést takovou formou, aby to pochopily“). K tomu se přiklání i další respondentka, podle ní je účinný spíš vlastní aktivní příklad:

„Nevím, jedině prostě být sama aktivní. A třeba když to budu dělat já, tak je možné, že si toho někdo v mém okolí všimne nebo ho to zaujme a bude to dělat taky a bude třeba o to mít zájem. Jinak, že bych někam chodila a někomu něco vykládala, tak to asi ne, protože každý má svoji hlavu a každý k tomu sám může přijít, když bude chtít. Takže hlavně aktivita na tom jednom člověku a pak se uvidí.“

Protože „každý má svou hlavu a sám k tomu může přijít, když bude chtít“. Dalším omezením je finanční náročnost. Respondentka Vanda by se ráda stala starostkou ve své obci.

Tabulka 12: Vliv na věci veřejné

Jako vychovatel	***Šíření v okolí***	***Místo a úroveň***	***Omezení***
zavést EV hry na táboře a tím změnit dosavadní praxi vést svěřence k pochopení – aby si to sami uvědomili (ne jim to jen říkat)	ukázat ostatním problémy (letáky, přednášky, stránky) být sama aktivní a tím inspirovat (ale ne přesvědčovat někoho) ambice stát se starostkou ve své obci	ne v Liberci (větší město) vesnice – větší možnost ovlivnit	nemám na to (teď) čas nemám na to energii je to finančně náročné zklamání z voleb

Pokud jde o další posuny u respondentek, z odpovědí je patrné, že někteří účastníci potřebují nějaký čas na zpracování zkušenosti, kdežto jiní takovou potřebu nemají a těžiště jejich zkušenosti a učení je právě jen v době kurzu – nepotřebují další následné reflexe: „Buď to tam je hned anebo to tam nebude nikdy.“ U některých dozrává uvědomění si následků, u jiných se

posuny projeví v další praxi a profesním rozvoji. Někdy mohou snahy o změnu v domácím prostředí narazit na nepochopení a neochotu měnit návyky – což může být demotivující zkušeností a potvrzuje, že okolí hraje dost důležitou roli v tom, jak bude účastník kurzu se získanou zkušeností pracovat.

V posttestu 2 se někteří účastníci zmínili o tom, jak kurz ovlivnil nebo neovlivnil jejich názory. Jedna respondentka například říkala, že ji víc posunuly postoje a hodnoty vytvořené během kurzu než znalosti. Dvě respondentky vyjádřily, že by se něčeho podobného rády zúčastnily. Dále říkaly, že by kurz dále doporučily (1), že je posunul (1) a že jsou po něm vnímavější ke svému okolí (1).

Na otázku „Co je pro tebe nejhodnotnější zkušenost z kurzu?“ v posttestu 2 odpovědělo šestnáct studentů (z celkového počtu 19 účastníků). Jejich odpovědi zobrazuje tabulka (některé odpovědi jsou krácené a upravené). Více studentů uvádělo v odpovědích několik věcí, které mohou spadat do různých kategorií uvedených níže.

Ekologická výchova: Celkem 7 lidí uvedlo ekologickou výchovu jako jednu z nejhodnotnějších zkušeností z kurzu, přitom se formulace mírně lišily. Tři respondentky v odpovědích explicitně uvedly změnu vlastního vztahu k přírodě. Dále se tu objevila témata jako „zdravá strava a ekologické návyky“ (1), „provázanost kurzu s přírodou a toulky okolím“ (1) a „zasvěcení do územního plánování a otázky biopotravin“ (1).

Metodika: Podle odpovědí se metodika jeví jako jedna z nejhodnotnějších záležitostí kurzu pro většinu respondentů (což odpovídá záměru metodicky laděného kurzu). Dohromady ji uvádí 6 respondentů. Roli účastníka v aktivitách uvítaly dvě respondentky (jako možnost změnit roli, protože mají zkušenost s vedením programů), poznání a vyzkoušení nových her a aktivit bylo hodnotné pro 4 respondentky. Dále se objevilo téma „poznání nových metod debriefingu“ (1), „získání know-how, jak se dá ekologická výchova provádět“ (1), a také získání dovednosti: „dokážu se víc vžít do pocitu lidí, pro které program tvořím“ (1).

Poznání lidí: Celkem 4 respondentky uvedly poznání nových lidí jako nejhodnotnější věc z kurzu. Dvě z těchto respondentek oceňují lepší poznání svých spolužáků a „kolegů z PVČ“. Jedna respondentka navíc uvádí i „team building“.

Jiné: Ostatní témata spadají hlavně pod osobnostní rovinu. Zahrnují „aktivně strávený čas“ (1), dovednost „jak reagovat na stres v zátěžových situacích“ (1), nezapomenutelné „emoce při hře Tančírna“ (1) a zbývají dvě negativně laděné odpovědi – jedna respondentka považuje za nejhodnotnější fakt, „že tyto kurzy nejsou určeny pro mě“ (vyjadřuje to její postoj k učení, protože

si nejspíš myslela, že se chová dostatečně zodpovědně k životnímu prostředí), další respondent uvádí, že se (negativně) poučil z diskuze, která se podle něj nemůže dopracovat k nejlepšímu řešení, pokud si někdo bude myslet, že má nejlepší východisko. Je to celkem důležitý podnět z hlediska vedení diskuze. Je důležité, aby instruktoři podporovali otevřenost a nevytvářeli v účastnících dojem, že jejich názory jsou nesprávné nebo nedostatečně podložené.

Tabulka 13: Otázka č. 1

Ekologická výchova	***Metodika***	***Poznání lidí***	***Jiné***
zasvěcení do územního plánování a bio [potravin] zdravá strava a ekologické návyky.	vyzkoušet si roli účastníka, tvorba programu, inspirace do vlastních programů	poznala jsem lépe svoje kolegy z PVČ	nemůžu zapomenout na emoce, které jsem pocítila při hře Tančírna, takovou směs pocitů jsem opravdu dlouho necítila
uvědomění si důležitosti EV pro život můj i ostatních lidí.	Seznámení s novými lidmi a získání know-how, jak se dá ekologická výchova provádět, vlastní ovlivnění v oblasti vztahu k přírodě. nové hry, naučení se nových a aktivit a poznání nových metod debriefingu.	poznání nových lidí, team building, aktivně strávený čas	když si během diskuze při hledání nejlepšího východiska někdo nebude myslet, že má nejlepší řešení, pak nedojde ke kompromisům plných vydírání a manipulace, ale dojde se k tomu ideálnímu a nejlepšímu výsledku
provázanost s přírodou, i přes fyzicky a psychicky vypjatý program jsem vždy nejlépe ocenila toulky okolím, které mi byly odměnou za tu všechnu námahu. Tak na mě, v daném duševním rozpoložení, působil celý kurz.			
ekologické smýšlení	možnost vyzkoušet si všechny aktivity, které běžně jen organizuji, na vlastní kůži. Díky tomu se nyní dokážu více vžít do pocitů lidí, kterým program tvořím.	poznání se se spolužáky a sblížení	za nejhodnotnější považuji fakt, že tyto kurzy nejsou určeny pro mě
vím určitě více o problematice ekologické a environmentální výchovy			ak reagovat na stres v zátěžových situacích.

2. <u>Kategorie skupina</u>

V oblasti skupiny došlo k vzájemnému poznání a posunu ve vztazích, jelikož část účastníků se již znala ze školního prostředí. Například pro respondentku Sylvii spočíval posun z hlediska poznání lidí i v revizi svých předsudků: „Člověk by neměl odsuzovat, radši počkat a vidět.“ Vznikly tak přátelství a vztahy se prohloubily.

> „Nové zkušenosti a informace jsem získala především v oblasti mezilidských vztahů než v oblasti učení se a poučení se. Stmelení kolektivu pomoci výletu s přespaním venku byl skvělý tah a pomohl mi spřátelit se i s lidmi, ke kterým bych asi jen při hrách u školy nenašla tu správnou cestu.“

Jako celek ovšem skupina nebyla zcela integrována, nač reagovaly i účastnice v rozhovorech. Studenti, kteří se v rámci výuky zabývali skupinovou dynamikou mohli názorně pozorovat procesy ve skupině. V aktivitách zaměřených na spolupráci získali nové dovednosti v rámci týmů. Skupina podle výpovědí jednotlivých účastníků spolupracovala dobře.

Názory členů týmu na skupinu[36]

Členové týmu viděli kurz z jiné stránky a jejich názory dokreslují skupinu a efekt kurzu. Podle jednoho člena týmu byli lidé s aktivním zájmem o životní prostředí na kurzu spíš v menšině. Nové místo kurzu[37] bylo příjemné. Elektronické rozhraní Moodle se podle něj v něčem osvědčilo, v něčem ne, což potvrzují i odezvy z rozhovorů. U části účastníků šlo o posílení metodiky, u části o změnu chování a postojů směrem k REB. [38]

Podle dalšího člena týmu bylo frustrující, že na kurzu bylo hodně studentů, kteří jsou do problematiky méně „zažraní“. Ti jakoby kurzem jen „propluli a vůbec se jich to nedotklo“, i když na povrchu byl průběh hladký a hezký. Projevovalo se i to, že jeden z členů týmu je učitelem studentek. Podle tohoto názory bylo spíše třeba účastníky „pořádně vyvést z míry“, tj. vyvést je z jejich komfortních zón. Možná by situace byla lepší, kdyby bylo na kurzu více skautů. Řemeslně byl kurz „nejlepší běh“, ale pro tým byl to málo posunující. Negativem byla nevhodná skladba účastníků, jejich často pasivní přístup a „mediální názory“, které si na kurz přinášejí.

Podle další členky týmu chyběla heterogenita názorů, účastníci se podle ní „drželi na uzdě“ a kontrolovali se, aby působili tak, jak se očekává. Fáze bouření neproběhla dostatečně, atmosféra byla poklidná, ale chyběla větší dramatičnost. Z něco odpovídá i fakt, že část účastníků byla na kurzu kvůli zápočtu.

3. Kategorie metodika

Nové znalosti, postoje a dovednosti v této kategorie celkově souvisely se záměrem kurzu. Praktickým poučením byly projekty, které měli účastníci ve skupinách připravit a uvést pro ostatní účastníky kurzu. Tudíž je tato kategorie propojená částečně i se skupinou. Tato kategorie je spojená s cílem C7, který nebyl zcela naplněn – u jedné skupiny bylo hodnocení „dobré“, ostatní dvě skupiny cíl splnily. V rozhovorech účastnice komentovaly svou zkušenost s prací ve skupině.

---

[36] Odposlechnuto v rámci ohlížení se za kurzem na týmové schůzce, dne 24. 10. 2008.

[37] Došlo k změně místa konání oproti předešlému roku.

[38] *Responsible environmental behaviour*, tj. chování odpovědné k životnímu prostředí.

„A tam jak jsme připravovali tu aktivitu, jsem si docela uvědomila, že to není zas až tak lehké, když se má připravovat nějaká aktivita, kterou člověk do té doby vůbec neznal. A ještě s lidmi, se kterými předtím vůbec nespolupracoval a každý na to má jiný názor, tak je to potom hodně o kompromisech, o domluvě a je to docela náročné. Aspoň my než jsme to připravili, tak to trvalo hodně dlouho."

Pokud studentky hry znaly, metodický přínos kurzu byl nižší. Další respondentce se propojila teorie s praxí a mohla nadvázat na to, co o teorii environmentální výchovy přečetla.

„Já jsem předtím v rámci diplomky přečetla pár knih o teorii environmentální výchovy, takže jsem toho hodně věděla jak teoreticky ty jednotlivé programy pracují a na tom kurzu jsem pak viděla, jak se to převádí do praxe. Myslím si, že je důležité vidět i tu praxi a nejenom si o tom číst, protože ty představy nebyly tak do hloubky a tak rozsáhlé jako to, co jsem potom prožila. Takže určitě se mi to všechno pak líp pospojovalo dohromady."

Respondentka Zuzana ocenila hlavně využití zpětných vazeb po hrách.

„Já jsem nad tím právě nikdy nepřemýšlela, vždycky jsem prostě přišla s tím, že si zahrajeme tohle, vysvětlila jsem pravidla, dohrálo se to a rozdala jsem ceny a nashle. A vždycky jsem si říkala, že tam něco chybí. Právě potřebuju ještě někoho k sobě dostat, kdo by právě se mnou něco takového udělal – ta dramatická scénka je hodně důležitá."

V rozhovorech jsem se ptala i na to, jak se změnil pohled respondentek na environmentální výchovu. Některé získali motivaci s touto oblastí více zabývat a věnovat se ji ve své činnosti. Simona si uvědomila, že tato oblast naopak její parketou není. Zkušenější respondentka si uvědomila rozdíly v přístupech k environmentální výchově a srovnává ji s vlastní zkušeností. Kurz Orbis Kaktus byl podle ní orientován víc „zeširoka", s menším důrazem na informace a znalosti a naopak s větším důrazem na hodnoty a postoje. Vanda si uvědomila omezení častého používání her – může pak dojít u svěřenců k přesycenosti, a proto by je ve vlastní praxi využívala s mírou.

Tabulka 14: Změna pohledu na environmentální výchovu

Pohled se změnil				***Pohled se moc nezměnil***
Přínos pro praxi EV			***Obecně***	nejsem EV moc nakloněná, i když se ráda něco dozvím
ukázka, jak se teorie převádí do praxe, lepší	poznání, že každý chápe EV trochu jinak, kurz OK je zaměřen spíš na	je třeba to dětem předat, ale hry používat s mírou,	větší zájem, je potřeba něco dělat, víc se	

porozumění	postoje a hodnoty než na informace a znalosti	aby nedošlo k přesycení	dozvědět, naučit se to a zabývat se tím	předmět dobrý, ale žádné velké změny

3.3.3 Evaluace na úrovni chování

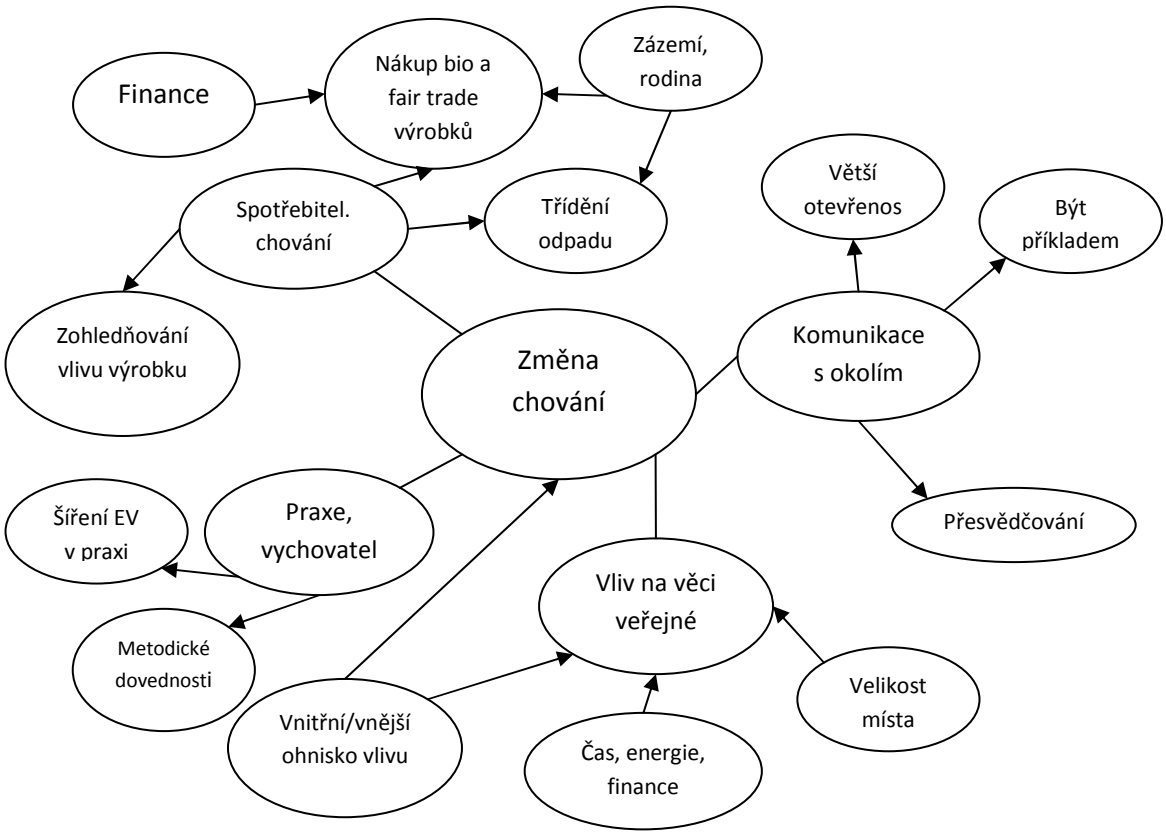
Cíle:

- C8: Nejméně 30 % účastníků se následujícím akademickém roce zapojí do ekovýchovného programu
- C9: 70 % účastníků si jeden měsíc po kurzu koupí biopotraviny vícekrát než dvakrát
- C10: 50 % účastníků dosáhne zlepšení v některé další ze sledovaných oblastí

Použité metody evaluace:

Rozhovory, posttest 2.

Schéma kategorií:



Obrázek 9: Kategorie v rovině chování

Interpretace:

1. Kategorie praxe, vychovatel

Na otázku o změně chování k životnímu prostředí z pozice vychovatele[39] odpovědělo 8 respondentů kladně a 8 záporně. Konkretizace se týkaly zpětné vazby ve výchovních programech, komunikace s rodinou a se spolubydlící, kde dochází k šíření návyků.

Respondentka Jarmila již dost nápadů aplikovala pro děti v rámci své činnosti, z metodiky ocenila hlavně důležitost zpětné vazby a zpětného hodnocení po aktivitách – aplikovala to u dětí a bylo to přínosné.

„ … já jsem vždycky přírodu měla ráda a už předtím jsem u nás doma zavedla třídění odpadu a tak, takže mám k přírodě docela kladný vztah, vždycky jsem se snažila šetřit a tak. A možná díky tomu

[39] Otázka č. 5 zněla: „Změnilo se nebo se nezměnilo Tvoje chování (jakožto vychovatele) vůči životnímu prostředí?“ (Viz dotazník v Příloze č. 3, str. *vi*)

kurzu se to trošku rozšířilo a teď jak jsem měla ten projekt s dětmi, tak jsem se pokusila navést k vnímání přírody i lidi kolem sebe – ty děti, pro které jsem ten projekt měla. Možná mě to posunulo v tom, že jsem nepracovala na sobě, ale snažila jsem se něco naučit i ty děti kolem sebe, v tom oddílu."

Respondentka Zuzana (studentka PVČ) chystá zavést metodické změny do tábora organizovaného v její obci a více se zaměřit na environmentální výchovu:

„ … i ten náš obor je zaměřený na tu environmentální výchovu, takže každý k ní máme blízko a každý k ní máme nějaký vztah. I kdyby nám to bylo proti srsti, tak… de facto to musíme dělat. Letos mám funkci vymyslet sama tábor – program, hry, celkově všechno. A chci tam určitě zavést hry na environmentální výchovu. Protože mě mrzí, že bydlíme v X, jsem z malé vesnice a do města je to daleko, takže vesnice si dělá svůj vlastní tábor. A ten tábor je vždycky zaměřený na výkon a je takový konzumní. A já bych chtěla, aby se těm malým hlavičkám taky něco rozsvítilo. Když bydlíme v X, tak pálit PET láhve zrovna není nejvhodnější."

V posttestu jsem zjišťovala, nakolik se respondenti zapojili do ekovýchovných programů (cíl C8).[40]

Většina dotazovaných lidí (12) se do ekovýchovných programů v dané periodě nezapojila. Naproti tomu 4 respondenti se zapojili, například jako lektor EV na kurzech pro žáky 2. stupně ZŠ, v rámci programu GLOBE nebo vytvořili vlastní program „zaměřený na vztah ke krajině". Jedna respondentka se zapojila do ekologických výukových programů, ovšem už i před kurzem v nich působila.

[40] Otázka č. 4 zněla: „Zapojil(a) ses během posledních šesti měsíců do nějakého ekovýchovného programu? (Ano/Ne) Pokud ano, prosím upřesni."

Z hlediska počtu účastníků zapojených do ekovýchovných programů byl cíl C11 splněn částečně. Zatím se do těchto programů zapojilo asi 20 % účastníků kurzu (4 z 19 osob), tedy k naplnění cíle ještě chybí 10 % účastníků. Cíl je však nastaven na dobu dvou let a je možné, že tento počet se během dalšího roku navýší.

2. Kategorie spotřebitelské chování[41]

U většiny došlo k nějaké změně v spotřebitelském chování. Deset respondentů odpovědělo kladně a 6 záporně. V kladných odpovědích figurovala tato témata: nekupovat zbytečnosti, více biovýrobků, neplýtvání, šetření energií, nákup s ohledem na zemi původu a nákup ekologicky šetrných prostředků.

O spotřebním chování respondentů napovídá i to, jak často se zamýšlejí nad dopady kupovaných výrobků.[42] Nejvíc (7) respondentů se přiklonilo k odpovědi „Poměrně často, asi u větší části mých nákupů.“ Šest respondentů zvolilo možnost „občas“. Ostatní možnosti získaly každá 1 respondenta. Můžeme předpokládat, že vlivem kurzu se více účastníků zamýšlí nad souvislostmi spotřeby. Nutno však vzít v potaz i to, že výroky v dotazníku mají nutně deklaratorní charakter.

Důležitost zázemí a možné překážky naplnění cílů kurzu se projevily v rozhovoru s respondentkou.

> „No, právě to je ten problém, že když žiju u rodičů, tak se vlastně úplně ještě nemůžu… prostě to, co dělám, tak dělám doma odjakživa a je to hlavně záležitost mých rodičů, aby se starali o to – aby šetřili vodou, aby třídili odpad a tak. Samozřejmě se o to můžu snažit, ale pokud to oni nemají zavedené, tak je to těžké. Až budu mít vlastní domácnost, tak to bude třeba jiné, protože i když to teď třeba nedělám nebo na to nemám možnost, nebo u nás – když jsem z vesnice, tak na to nejsou takové možnosti abych něco takového dělala, tak ale to neznamená, že až budu mít svůj byt, tak to dělat nebudu, protože to tam v hlavě trošku mám, to co bych chtěla nebo některé hry ve mně něco zanechaly a vím, jak to bude vypadat dál, když se budeme chovat tak a tak. Protože si myslím, že to ve mně něco zanechalo, ale momentálně to zatím ještě neřeším, protože nemám na to možnosti nebo prostředí, abych to mohla ovlivňovat.“

---

[41] Otázka č. 5 A zněla: „Změnilo se nebo se nezměnilo Tvoje chování jako spotřebitele vůči životnímu prostředí za posledních 6 měsíců?“

[42] Otázka č. 6 zněla: „Jak často ses za poslední měsíc zamýšlel(a) nad dopady Tebou kupovaných výrobků na životní prostředí? Prosím zaškrtni („X“) možnost, která nejlépe postihuje Tvou situaci.“ Viz Příloha č. 3, str. *vi*.

Zde uvádím části rozhovorů, které napovídají o vlivu kurzu na změnu spotřební chování respondentek:

„No akorát jsem přemýšlela o těch taškách. O těch Tesco taškách. Mám totiž tendenci, že když jdu nakupovat a hodí mi tam ty tři nebo čtyři tašky, tak je prostě čapnu a vezmu sem, protože se mi hodí, protože si je dávám do košů. A říkám si, že to je fakt šílená spotřeba. To mi na jednu stranu přijde hrozné, ale prostě je to tak. Mám je tady schumlané a nad tím jsem se pozastavila, ale jsem hrozná. Já prostě nejsem taková, že bych proti tomu něco dělala."

„Teď už třídíme tetrapak, víc druhů odpadu. Ne zase tak často ale občas kupujeme biopotraviny, snažíme se dívat na to, odkud výrobek pochází, kupovat hlavně české výrobky. A hlavně se snažíme šetřit energií, ale to je spíš z důvodu finančního než aby to bylo vysloveně jen z přesvědčení."

„Tak to určitě. Začala jsem kupovat víc biovýrobků a fair trade. Prostě jsem si během kurzu uvědomila, že to jsou věci, které chci podporovat. Líbila se mi ta kozí biofarma a to, jak se o ta zvířata starali. Celé to prostředí a ty hodnoty, co za tím stojí. Když jdu nakupovat, tak víc přemýšlím o tom, odkaď ty výrobky jsou, jestli je to z Čech nebo bůhví odkud. Prostě ta příroda a to biojídlo."

„Určitě jsem si uvědomovala. Máš pravdu, jak jsem se vrátila z kurzu, tak jsem začala koukat na ty biopotraviny. Jsou samozřejmě dražší, a třeba jsem si koupila biobrambory a ta kvalita je opravdu lepší. Jsou dražší, ale fakt chutnější. A třeba obal, spíš kupuju PET láhve a pak je třídíme do těch popelnic. A když koupím nějakou potravinu, tak třeba jo, je to takový ten špatný obal,vždycky si to uvědomím, ale hodím to do toho koše. Ale že bych třídila odpad, to opravdu ne. Jenom když jdeme vynášet koše, tak hodíme sklo a PET láhve do těch kolejních kontejnerů, ale jinak ne."

„Já myslím, že jo, že určitě, ale… nevím. Myslím si, že je to hodně i finančně náročné. A myslím, že hodně lidí by to dělalo, kdyby to tak finančně náročné nebylo, protože to je hodně velká bariéra. Nedokážu si představit, že by průměrná česká rodina byla schopná se uživit celý měsíc jen z biopotravin. To si fakt nedokážu představit."

Nákup biopotravin

Dvě respondentky si biopotraviny po kurzu nekoupily, protože jsou příliš drahé. Většina respondentek si různé biopotraviny po kurzu koupila několikrát. Zuzana biopotraviny občas koupí, ale spíš kupuje to, co už má vyzkoušené. Sylvie ocenila kvalitu biobrambor, ale ví, že si je nemůže dovolit kupovat často. Blanka koupila biorýži, ale doma s ním „neměla úspěch". Vanda ochutnávala biopotraviny hlavně po kurzu – některé byly lepší, ale v jiných podle ní není „žádný moc rozdíl". Pavla, která byla pozitivně motivovaná zkušeností z kozí ekofarmu, si kupuje více bio a fair trade produktů.

3. Kategorie vliv na věci veřejné

Otázka č. 5 B: Změnilo se nebo se nezměnilo Tvoje chování jako občana vůči životnímu prostředí za posledních 6 měsíců?

U většiny ke změně z pozice občana nedošlo. Dvanáct respondentů odpovědělo záporně a 4 kladně. Kladné odpovědi se týkaly recyklace, dopravy a územního plánování. Víc údajů k této kategorii uvádím na jiných místech evaluace.

4. Kategorie komunikace s okolím

To, jestli bude účast na kurzu motivovat účastníky k dalším změnám v jejich životě nejednou závisí i na jejich zázemí. Studenti, kteří žijí s rodiči, se však mohou snažit prosadit změnu a snažit se své okolí přesvědčit. Záleží od okolí, jak bude na toto přesvědčování reagovat a jestli ochotou ke změně dále posílí motivaci účastníka.

„Myslím si, že na těch lidech to určitě nějakou stopu zanechalo, na někom větší a někdo tam byl hodně kvůli těm kreditům, ale tím jak ten program byl nabitý mu to určitě něco dalo i v jiném smyslu. Já myslím, že jsme všichni z toho kurzu odjížděli hodně nadšení. Takové to nadšení a elán něco udělat, něco změnit a přehodnotit své hodnoty, tam určitě byl. Ale bohužel jsem teď nikoho z kurzu nepotkala, nebyla jsem ani na tom setkání, tak nevím, jak jsou ti lidé na tom teď.“

„Když jsem odjížděla, tak jsem byla připravena na to, že spoustu věcí ve svém životě změním, vzhledem k tomu, co jsem se naučila. Ale musím přiznat, že zas tolik věcí se nezměnilo. Že přece jenom pořád bydlím s lidmi, kteří se mnou na tom kurzu nebyli a kteří si ty souvislosti tolik neuvědomují a nenechají si to ode mě vysvětlit a je hrozně těžké je do něčeho nutit, takže ve spoustě věcí jsem se vrátila do starých kolejí.“

„Já si teda upřímně myslím, že ne každý kdo tam byl by ještě někdy chtěl ochutnat kozí mléko, ale na tom kurzu ho prostě ochutnal – už to, že to ten člověk prostě zkusil. V někom to vyvolalo to, že ho teď bude pít a v někom ne. A ty účastníky to mohlo změnit v tom, že buď nasedli na tu vlnu a jedou s ní dál anebo se na ní zhoupli a jedou si furt v tom svým dalším a měli to jen tak, že jakože o tom vědí víc, ale že tím nežijí. … Já si myslím, že tak těch 40 % se na té vlně veze, že se tím určitě nějakým způsobem osvítilo. Ale určitě ne nikdo úplně plným způsobem nebo že teď by nakupoval striktně jenom tohle, já nevím recykloval úplně všechno nebo chodil jen po vyhraněných cestách v lese. Takže si to nevezme úplně se vším. … Na tom, jak je to už v něm. Já si myslím, že k tomu člověk musí mít už nějaký předpoklad a musí k tomu aspoň částečně být vedený odmala třeba v rodině. Musí to vědět a musí někde na to mít aspoň trochu vzor. Pokud si tam někdo řekl: „Jo, tohle bych mohl dělat.“ A pak přijde domů a tam mu řeknou: „Ále, neztrácej tím čas.“ Musí mít motivaci. Prostě ta motivace je strašně důležitá.“

V rozhovorech jsem se respondentů ptala, kdy naposledy přemýšleli o otázkách životního prostředí. Z odpovědí vyplynulo, že většina respondentů o těchto otázkách uvažuje pravidelně. U čtyř z nich šlo o časový úsek několika minulých dní nebo týdnu. U jedné „furt“, u jedné „docela často“ a u další zase tehdy, když se něco děje v jejím okolí (pravděpodobně když se to jako kauza dostane do médií).

Celkově lze říct, že nejčastěji respondentky přemýšlely nad věcmi, které se týkají třídění odpadu, což není překvapením – tato oblast je v České republice vlajkovou lodí (nebo i mediálním maskotem) odpovědného environmentálního chování. Respondentky často řešily komunikaci s rodiči nebo blízkými osobami, které se snažily přesvědčit ke změně nebo se dohodnout na organizaci tříděného odpadu (např. nákup košů atd.).

Jak uvádí respondentka Pavla, „o životním prostředí tě donutí přemýšlet někdo, kdo o tom nepřemýšlí, a ty se mu to pak snažíš vysvětlit. Sama v sobě to řešit nemusím.“ Další respondentka myslí na tyto otázky, když třídí plasty, a dále si vzpomněla, jak nedávno převzala iniciativu a při příležitosti sběru nebezpečného odpadu v její vesnici vytřídila doma veškerý nebezpečný odpad a odnesla jej. Respondentka Zuzana si zas vzpomněla na to, jak se při nákupu rozhodovala mezi párky a tofu. U některých se ale objevují i pochybnosti o efektivitě systému sběru odpadu, na základě zkušeností ze své obce:

„ … A já se [táty, pozn. IH] ptám, proč to tak děláme a on mi říká, že to pak házejí do jednoho pytle a je to pak úplně jedno. Teď [rodiče, pozn. IH] přesvědčuji, že to není pravda a pak mě taťka vzal nahoru do té Asy, kde se to všechno třídí, a tam to všechno bylo v jednom – ledničky, televize… A

přitom by to mělo být zvlášť. A pak si taky říkám, proč to mám takhle dělat. … My v X máme velmi špatné životní prostředí. Ty lidi se o to starají minimálně. Takže tady to furt ve mně běží.“

Jiní naopak přemýšlejí o těchto tématech spíše tehdy, když jsou k tomu nějak vybídnuti zvenčí, např. kvůli školním povinnostem nebo když slyší o aktuálních kauzách z jejich prostředí i ze světa z médií.

Jednotlivé odpovědi lze také roztřídit na základě míry aktivity respondentek.[43] U většiny se jednalo o jejich vnitřní motivaci (spoluřešení s rodinou, vysvětlování, proč má třídění smysl a jak třídit, vlastní vytřídění nebezpečného odpadu z domácnosti, vlastní spotřebitelská volba, zájem o ekologické značky a jejich zapamatování). Naproti tomu u dvou respondentek se jednalo spíš o něco vnějšího (pasivní), co je buď povinnost (např. zápočet, teda nikoli vnitřní motivace k změně vlastního chování) nebo o momentální kauzy z médií (na základě kterých si člověk může říci, že to se světem nevypadá zrovna nejlíp a může se cítit poměrně bezmocně). Souhrnně odpovědi zobrazuje tabulka.

Tabulka 15: Podněty k přemýšlení o otázkách životního prostředí

Spíš vnitřní motivace, aktivní přístup				***Spíš pasivní přístup***
Třídění odpadu			***Nákup výrobků***	***Jiné***
V rodině	***Přesvědčit blízkou osobu***	***Nebezpečný odpad***	spotřebitelská volba potraviny	momentální kauzy (zplodiny z požáru, velryby na souši,

[43] Míra aktivity neboli osobní přístup je zde ekvivalentem vnitřního nebo vnějšího ohniska vlivu.

řešili organizaci třídění v rodině, zavedení – nákup košů a způsob třídění	donutí tě o tom přemýšlet ten, kdo o tom nepřemýšlí, vysvětlování proč	sběr na vesnici, roztřídění a odnesení odpadu z domu	(hodnocení vlivu)	Mistrovství v Liberci) školní povinnosti (zápočet) zájem o ekologické značky výrobků (ale také v rámci školních povinností)

Pokud jde o vnímání každodenního života,[44] změnilo se například v oblasti spotřebitelských voleb a třídění. Respondentka Kamila upřímně přiznává, že nad těmito věcmi každý den nepřemýšlí, a že kurz její život nijak zásadně neovlivnil. Jiná respondentka si na základě pozitivní zkušenosti z návštěvy místní ekofarmy uvědomila, že chce podporovat bio a fair trade výrobky, a při nákupu přemýšlí, odkud výrobky pocházejí. Respondentka Kamila zaznamenala větší otevřenost ve vnímání světa kolem sebe, hlavně bezprostředně po kurzu. Další respondentka projevila k těmto otázkám určitou vlažnost a spíš přesouvá zodpovědnost za vedení domácnosti (třídění a energie) na rodiče, s tím, že momentálně to pro ní není priorita a ve vlastní domácnosti to „možná bude jiné“.

Jak se kurz odrazil na komunikaci účastníků s okolím? Z rozhovorů plyne, že někteří se o tématech bavili s dalšími účastníky, jiní spíš s rodinou (rozebírali zejména třídění odpadu). S jinými přáteli mimo kurz se většina z nich o těchto věcech nebavila, např. proto, že ti se o to nezajímají. Jarmila říká, že byla po kurzu otevřenější v komunikaci s rodinou a dokázala lépe vyjádřit svůj názor.

Tabulka 16: Komunikace s okolím

Komunikace s okolím		
Přátelé, spolužáci	***Rodina***	***Omezení***
bavili se s lidmi, co byli na kurzu „Taky jsme se rozčilovaly, ale nic se tím nedá změnit.“	větší otevřenost (projevení se) pozitivní naladění po kurzu a byla jsem ráda, že je vidím snaha šířit poznatky z EV	přátelé z domu se o to nezajímají s rodinou ne jen (krátce) po kurzu

[44] Otázka z rozhovoru zněla „Jaký měl kurz vliv na tvé vnímání každodennosti?“

	třídění odpadu (jak zavést)	

Ohledně vlivu kurzu na ostatní účastníky respondentky nebyly jednotné. Respondentky, které se přikláněly k názoru, že kurz na ostatní účastníky moc velký vliv neměl říkaly, že z hlediska environmentální výchovy byl vliv nevalný („ … něco si odnesli, ale ne do hloubky.“) nebo že přijeli „v podstatě netknutí a velký vliv to na ně nemělo“. Méně si odnesli ti, kteří už aktivity znali. Na druhou stranu další respondentky říkaly, že „každému něco uvízlo“ a že i když si někteří přišli kurz odbýt, „přesto si něco odnesli“.

Na základě rozhovorů lze vymezit jistou typologii účastnic kurzu, podle toho, jak vnímají svoji zodpovědnost, jaká je u nich míra transferu a jak se u nich projevuje v hodnotové a praktické rovině nakloněnost k chování šetrnému k životnímu prostředí. Rozdělení je uvedeno v tabulce.

Nižší REB	*Střed*	*Vyšší REB*
(Sylvie, Simona)	(Kamila, Vanda, Zuzana)	(Pavla, Jarmila, Blanka)
- málo znalostí - malá motivace - pasivní přístup - školská povinnost - studentky PVČ - jiná orientace než EV, jiné hodnoty - nízké REB - nové informace, transfer? - malé zázemí - vliv médií	- v něčem vlažnost, ale i pochybnosti - pozitivní inspirace pro praxi - 2 PVČ a 1 není PVČ - posun v oblasti pomoci (Vanda) - posun v REB (Zuzana) - zázemí (někde mezi)	- utvrzení se a další inspirace - 2 skautky - zkušenosti s EV - dvě nejsou z PVČ - již předtím hodnoty a vztah k přírodě - oddych - aktivní přístup, nikoli povinnost - jsou již přesvědčené, jde jim o přesvědčování jiných

Dále bych ráda pro ilustraci prezentovala srovnání dvou účastnic z dvou okrajů výše uvedené tabulky (Simona a Blanka) a chtěla bych je uvést jako dva popisy a „příběhy“ spojené s kurzem. Mohou posloužit jako srovnání dvou typů účastníků. Celkový popis vyplynul z odpovědí v rozhovorech.

Blanka, 21 let

Blanka studuje PVČ, pochází z vesnice, která čítá přibližně 700 obyvatel a je aktivní skautkou. Má zkušenosti s organizací akcí, má zázemí a vnitřní motivaci, která byla kurzem dál posilněna. Je kompetentní stanovit si cíle, umí řešit úkoly a je značně aktivní.

S kurzem byla spokojená a naplnil její očekávání. Nepříjemné bylo pouze to, že jí jedna osoba „nesedla“. Její očekávání byla adekvátní tomu, co kurz nabízel. Největší přínos byl z hlediska praxe v metodice (nové přístupy) a z hlediska osobnostního rozvoje v překonání se u fyzicky náročných aktivit.

V přípravě na kurz v aplikaci byla aktivní a aktivity vyplňovala průběžně. Ke koupi biopotravin by potřebovala víc peněz, i když důvody pro jejich podporu kurz objasnil. Po kurzu ve své domácnosti vytřídila nebezpečný odpad a ohled na životní prostředí uplatňuje ve své každodennosti, a to i z hlediska přesvědčování druhých lidí a šíření myšlenek do okolí. Ve své rodině je počátkem změny. S přáteli o těchto tématech moc nemluví, asi proto, že studují stejný obor – tudíž se jim těchto myšlenek dostává často i ve výuce.

Blanka má přehled o tom, co se děje v její obci, např. kdy se pořádají sběrné dny. Svůj vliv vidí hlavně v pozici vychovatele a ve vedení svěřenců k pochopení, proč je dobré něco dělat. Nové věci se na kurzu dozvěděla např. o územním plánování, hlavně o své občanské možnosti účastnit se tohoto procesu.

Z hlediska skupiny soudí, že vztahy se v rámci oboru prohloubily. Oceňuje to, že lidé se na kurzu aktivně snažili poznávat a nebyli pouze ve skupinkách. Účastníky podle ní také ovlivňovalo prostředí (posilovalo vzájemnost) i spoluúčast týmu na aktivitách. Vliv kurzu na účastníky hodnotí tak, že jim poskytl možnost si něco vyzkoušet a pak nasednout na novou vlnu, nebo se vrátit do zaběhlých kolejí. Odhaduje, že asi 40 % účastníků bylo nějak osvíceno, ale ne úplně striktně ve všem. Důležité jsou podle ní vnitřní předpoklady, okolí (rodina, vzory) a motivace. Líbila se jí přirozená a nedirektivní organizace kurzu, zátěž vnímala jako přiměřenou. Pokud bylo nějaké silné vypětí (např. během Tančírny, která se jí z aktivit nejvíce líbila), později se zmírnilo dalšími aktivitami. Pro skupinu by podle ní bylo lepší, kdyby byla různorodější.

Simona, 22 let

Studuje PVČ, má ráda komfort, je orientovaná jinak než na EV, má menší zájem o téma environmentální výchovy a nízké REB. Jela na kurz kvůli kreditům, s dost velkými obavami a přehnanými představami – s tím, že to nějak protrpí. Měla obavu, že na kurzu budou „zarputilci“ (názorově ortodoxní, s kterými by se nedalo mluvit, jak slyšela z hodnocení minulých účastníků), ale to se nenaplnilo. Na kurzu si určitě něco našla, byla aktivní, zapojovala se a dobře spolupracovala. Z kurzu odjela ještě před Tančírnou, takže neabsolvovala celý program.

Nemá zkušenosti s vedením, zázemí v rodině, ani vlastní motivaci k REB. Spíš má tendenci dávat odpovědnost svým rodičům a tomu, jak vedou domácnost, než aby je přesvědčovala – v tom si uvědomuje meze svého vlivu. Dělá věci tak, „jak je dělala odjakživa“. Připouští, že ve vlastní domácnosti to možná bude jinak, protože „ty věci v hlavě trošku má“. Myslí si, že změna myšlení a názorů není otázkou jednoho kurzu. Neví, jestli se bude touto oblastí zabývat i v budoucnosti.

V rámci skupiny fungovala dobře a skupinu i spolupráci v rámci ní hodnotí pozitivně. Metodika se jí líbila, ocenila hlavně možnosti zarámování aktivit. Tempo kurzu by zrychlila, někdy by naopak dala víc prostoru pro účastníky a „nejela by až do večerních hodin“.

Nejsilnějším zážitkem pro ni byl Výlet a během něj stmelení skupiny. Přínos také viděla ve stravování, zjistila, že je možné se najíst zdravě i bez masa. Nejvíc se jí líbil Velký pohár VTP a Pralesy. Nelíbil se jí začátek kurzu a jeho organizace vzhledem k počasí a k rozložení aktivit. Ty byly podle jejího mínění nevyvážené, buď moc aktivní nebo moc pasivní. Její hodnocení kurzu spíš vyznívá negativně. K environmentálním otázkám je vlažná, ale byla kladně překvapená, že se do her ponořila a dost jí daly, takže změnila názor. Dozvěděla se hodně nových věcí. Srovnává tento přínos i se školním prostředím – na kurzu si vyzkoušela nové role a byla aktivnější. K přemýšlení o otázkách životního prostředí ji nutí i školní povinnosti. Kurz probírala po skončení s ostatními účastníky, s dalšími známými či s rodinou nikoliv.

Nedostatky viděla v nevyváženosti kurzu. U motivací k hrám záleželo na osobě instruktora. Chyběly jí „hezčí záchody“ a větší komfort na spaní. Aktivitě v aplikaci Moodle se moc nevěnovala, chtěla se spíše nechat překvapit. Nové informace se dozvěděla z Konference (Slaměné hlavy), Pralesů a Tatranek. Na kurz šla hlavně kvůli tomu, aby si vyzkoušela lipnické hry. Biopotraviny jsou pro ni moc drahé, svůj vlastní vliv a možnost ovlivňovat vidí spíš v aktivním příkladu pro ostatní, nikoli v přesvědčování.

Z kurzu pro ni bylo s odstupem půl roku nejpřínosnější to, že si vyzkoušela aktivity a že se dokáže vcítit do lidí, pro které program tvoří. Zkušenosti, znalosti a dovednosti z kurzu využila v environmentální výchově a ve vztazích a komunikaci s ostatními lidmi. Zkušenost zapracovala do realizaci her v rámci své praxe. Do ekovýchovného programu se zatím nezapojila. Uvádí, že došlo ke změnám (blíže nespecifikovaným) v jejím spotřebním chování a v pozici vychovatele). Vliv výrobku na životní prostředí zohledňuje občas, jen při některých nákupech. Dále uvádí, že je po kurzu vnímavější ke svému okolí a zkušenost jí pomohla ve studiu i v praxi. Ráda by se ještě podobného kurzu zúčastnila.

V posttestu 2 jsem zjišťovala, jestli účastníci využili nějakou zkušenost, znalost nebo dovednost z kurzu ve svém každodenním životě. Respondenti měli možnost zaškrtnout některé z uvedených oblastí:

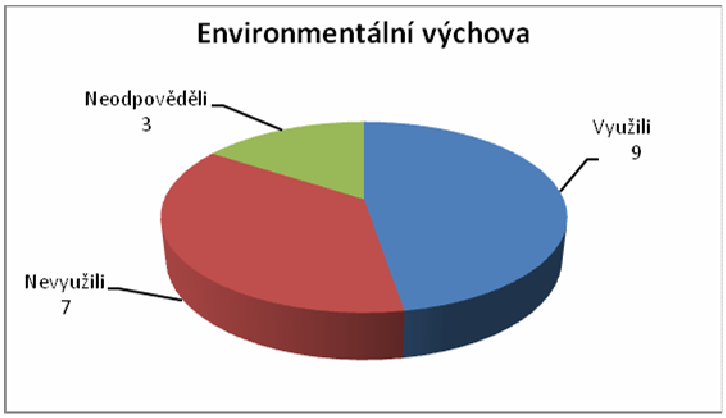
1. Environmentální výchova, ekologie.

2. Vztahy a komunikace s lidmi, osobní život,.

3. Jiné.

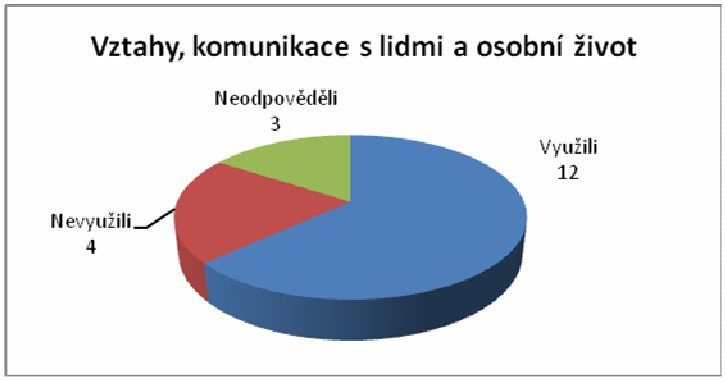
Dále měli možnost upřesnit, jak danou zkušenost/znalost/dovednost využili.

1. Environmentální výchova



Celkem 7 respondentů uvedlo, že zkušenost/znalost/dovednost z kurzu z oblasti environmentální výchovy nevyužili. Naproti tomu 9 respondentů odpovědělo kladně. Z nich většina upřesnila (4), že se využití týkalo třídění odpadu, dále se objevilo neplýtvání potravinami (1), osobní posun v hodnotách a postojích (1), zohledňování vlivu kupovaného výrobku (1), přesvědčování rodiny a partnera (1) a inspirace k nízkoenergetickém bydlení (1).

2. Vztahy a komunikace s lidmi, osobní život



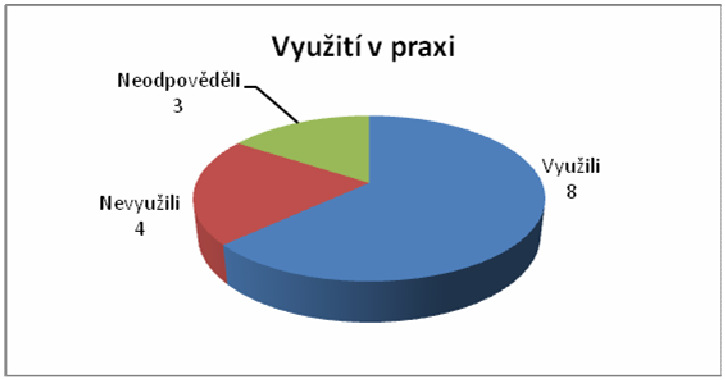
Na otázku odpověděli 4 respondenti záporně a zbytek (12) kladně. Odpovědi jsou rozmanité.

Na úrovni vztahů a komunikace s lidmi uváděli respondenti následující odpovědi: „komunikace ve škole“ (2), „zlepšení komunikace s lidmi a svými blízkými“ (1), „prohloubení vztahu s několika přáteli“ (1), „více vyrážíme s přáteli do přírody“ (1), využití her pro spolužačky z házené a na oslavě (1), větší prostor debriefingu a zapojení dětí do vytvoření plánu pro to, co se bude dělat (1) a „ve skupině nových lidi se snažím vytvářet přátelské prostředí … příznivé … pro výchovně-vzdělávací proces, zároveň se snažím míchat s lidmi tak, aby pracovali ve skupinách, ve kterých by podle svých sympatii prakticky nikdy nepracovali … aby si uvědomili, ze nejen jejich přátelé mohou přispět svou prací a nápady“ (1).

Na úrovni osobní se objevila odpověď týkající se znalostí a porozumění („více rozumím ekologii, rozšířila jsem si obzory a mám více poznatků“), ale i zvládání stresu a hodnot („učím se lépe zvládat svůj stres a uvědomovat si skutečné hodnoty“).

3. Jiné

Tuto možnost zvolili pouze dva respondenti. Objevuje se zde jednak reakce na negativní zážitek: „Jakmile je v práci s lidmi jakékoliv pokrytectví nebo pýcha vedoucího, tak se shodí veškerá snaha, protože pak účastníci jakékoliv akci nedůvěřují“, jednak „Význam působení přírody na náš stav těla i duše“.



Většina respondentů (12 z 16) v praxi zkušenost z kurzu nějakým způsobem zúročila, 4 respondenti odpověděli záporně. Z těch, co zkušenost využili, 3 respondenti uvedli práci ve škole, 5 respondentů uvedlo aktivity v kurzech, 3 respondenti využili zkušenost v družině, na výtvarném kroužku či jiné praxi. Jedna respondentka využila poznatky na semináři o motivaci a jeden respondent poradil známým ohledně územního plánování (na základě poznatků ze simulační hry Máme plán).

3.3.4 Evaluace na úrovni dopadů

Cíle:

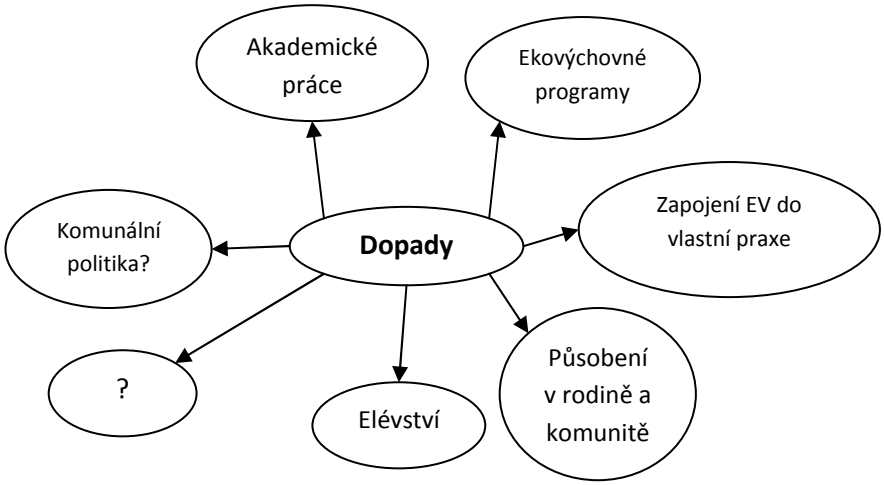
- C11: Do dvou let vzniknou nejméně dva nové ekovýchovné programy nezávislé na UPK.

Přestože jsem tento cíl ze zřejmých časových důvodů neměla možnost vyhodnotit v plné míře, mohu zde poskytnout odhad na základě získaných dat.

Použité metody evaluace:

Rozhovory (částečně), posttest 2.

Schéma kategorií:



Obrázek 10: Schéma dopady

Interpretace:

Cílem pro rovinu dopadů byl vznik samostatných ekovýchovných programů v časovém rozmezí do dvou let. Zatím uběhlo asi tři čtvrtě roka od konání kurzu, takže vyhodnocení může být jen částečné. Uvedené schéma má charakter odhadu.

Zatím vznikl jeden program pro děti na prvním stupni základní školy, jakožto výstup diplomové práce účastnice kurzu. Další respondenti uvedli, že se chystají nebo snaží integrovat získané poznatky z metodiky a environmentální výchovy ve svých volnočasových aktivitách nebo praxi. Dopady se kromě tvorby ekoprogramů projevily i ve formě změn uskutečněných v rodinách účastníků (podrobněji jsou zdokumentované v oddílu 3.3.3), a také v odhodlání pro politickou činnost v rámci obce. Přestože tyto dopady nejsou změřitelné, budu se o nich zmiňovat, protože se nějak vážou na kurz Orbis Kaktus, i když možná nemají dlouhodobý charakter.

U dopadů záleží na tom, jestli bude motivace účastníků dále posilována nebo jestli se vliv kurzu vytratí – to je ona vlna, na kterou člověk buď nasedne, nebo se z ní zhoupne, jak pronesla jedna respondentka v rozhovoru.

Z hlediska výuky pedagogiky volného času kurz studentům osvětlil, jak se převádí teorie, kterou mnozí již znali, do praxe. Několik účastníků kurz povzbudil k napsaní diplomové práce (kategorie „Akademické práce“) na téma environmentální výchovy a k rozvíjení metodiky, která vychází ze systémového modelu.

Dalším z dopadů je začlenění dvou bývalých účastnic kurzu do přípravného týmu pro kurz Orbis Kaktus 2009 (kategorie „Elévství“), což přispěje k dalšímu rozvíjení jejich dovedností a možná to bude mít odezvu i v jejich profesním směřování. Jedna respondentka byla kurzem povzbuzena k tomu, že má ambice kandidovat na post starostky ve své obci a tím ovlivnit i své prostředí. Je však otázkou, nakolik se ji tento záměr podaří naplnit. Další respondentka díky účasti na kurzu uvažuje o nízkoenergetickém bydlení s partnerem. Tyto různé dílčí dopady spolu utvářejí otisk kurzu v širším společenství.

Část dopadů je označena otazníkem, protože je možné, že kurz měl ještě nějaké další odezvy, které evaluační výzkum neodhalil. Zároveň jsou některé dopady obtížně mapovatelné, jelikož se mohou projevit až v delším časovém horizontu.

3.4 Interpretace a diskuze

S odstupem lze říci, že kurz Orbis Kaktus 2008 naplnil většinu cílů, které byly brány v potaz pro evaluaci. Příznivé je to, že s odstupem šesti měsíců většina z dotazovaných účastníků

zapracovala zkušenost z kurzu do své praxe, jak vyplývá ze zpětné vazby. Ovšem ne všechny cíle byly naplněny úplně. Zatímco je zřetelné, že v některých oblastech kurz funguje dobře, v jiných má ještě stále rezervy. Například v oblasti environmentální senzitivity, která je poměrně těžko uchopitelná a vyhodnotitelná, protože závisí na podkladu a vztahu, který si účastník vybudoval již před kurzem.

Záleží také na tom, jestli kurz aspiruje na to, aby rozvíjel všechny tři tematické oblasti ve stejné míře nebo jestli se orientuje spíš na jejich určitou syntézu. Z náběhu kurzu vyplývá, že tematický celek zaměřený na environmentální senzitivitu představuje přípravu pro celky navazující. Při přípravě dalšího kurzu (Orbis Kaktus 2009) byl kladen důraz na atribut spotřebitelství, protože přípravný tým dospěl k názoru, že tuto oblast je možné asi nejefektivněji ovlivňovat.

V porovnání s více zážitkovými kurzy (např. ve srovnání s lipnickými kurzy, které jsem měla možnost absolvovat) je kurz zaměřen víc poklidně (s výjimkou Tančírny), nemá za cíl skupinu vyburcovat, ale spíš stmelit. Kurz je proto psychicky citlivější, bezpečnější a dost prakticky zaměřený. Mezeru vidím v tom, že neposkytuje dostatek informací (například podrobnější informace o biopotravinách), pokud nějaké téma účastníka více zaujme. Záleží pak na jeho vnitřní motivaci, jestli si bude přesnější informace sám vyhledávat nebo na ně bude nadvázáno v rámci kurikula. Pro naplnění cílů kurzu a rozvoj týmu je vhodné, pokud účastníci v dané oblasti již nějaké poznatky mají, například proto, aby je mohli předat ostatním účastníkům. Na druhou stranu, heterogenitu v míře zkušeností a znalostí považuji za dobrou příležitost k vzájemnému obohacování účastníků. Důležité je také to, aby k tomu měli dostatek prostoru.

I počáteční motivace, se kterou student UPK vstupuje na kurz, je podstatná pro jeho celkové naladění a přínos, byť z rozhovorů plyne, že toto naladění je možné změnit během kurzu, ale u některých účastníků to zabere čas a je otázkou, jestli budou otevřeni k větší změně svých názorů nebo jestli to pro ně bude spíš povinnost, kterou si musí splnit. Navzdory výzvám, které plynou z přítomnosti méně motivovaných studentů, kteří nemají dlouhodobější zájem o environmentální výchovu, si myslím, že tito účastníci také představují živý potenciál kurzu – u nich totiž nejde o „přesvědčování již přesvědčených“. U těchto studentů a studentek nejde jen o předání metodiky, ale i o změnu jejich obecného náhledu a postojů k životnímu prostředí. Nástraha tkví v tom, že pokud nebudou dostatečně motivováni, aby sami začali vyhledávat užitečné informace, mohou sklouznout do myšlení, které prezentují média.

Jedním ze stěžejních cílů kurzu je právě rozvoj metodiky. Věřím, že ve výsledcích výzkumu se mi podařilo prokázat, že v tomto ohledu je kurz úspěšný a motivuje účastníky k další činnosti a k zapojení environmentální výchovy do jejich činností.

Kurz a zejména jeho evaluace usiluje o vlastní vnitřní zdokonalování. Dost důležitý je i přístup organizačního týmu, s přihlédnutím k jeho rozvoji. Důležité je i zapojení bývalých účastníků kurzu do přípravy příštích kurzů. Jsou méně zkušení, ale dokážou se více identifikovat s účastníky a přinést nového ducha. Motivace členů týmu je samozřejmě podstatná a má silný vliv na naladění účastníků. Mezi týmem a účastníky dochází k interakci – pokud jsou procesy na kurzu obohacující pro tým, odráží se to zpětně i do jejich přístupu k účastníkům. Za podstatné přitom považuji ponechat si v roli instruktora otevřenost i méně zkušeným a znalostně vybaveným účastníkům. U každého studenta nebo studentky UPK dochází k individuálním změnám podle jejich momentální situace, motivace a nastavení.

Složení kurzu je dost podstatným faktorem pro vzájemnou výměnu názorů. Pokud jsou účastníci z více než 90 % ženy, bylo by vhodné tomu vhodně přizpůsobit program a téma žen v souvislosti s životním prostředím víc akcentovat – mohlo by tak dojít k většímu přínosu a pocitu sounáležitosti v „ženské skupině“ a zároveň by to rezonovalo s problémy spojenými s postavením žen ve světě a s jejich rolí v trvale udržitelném rozvoji. Toto je ovšem můj názor a předpokládám, že mladé dívky spíše upřednostňují, když je složení kurzu vyrovnanější.

Posílení vědomí o důležitosti reflexí a zpětné vazby po aktivitách je určitě jedním z přínosů kurzu. V metodické rovině přínos spočívá i v akcentování získávání zpětné vazby od účastníků. Často se totiž stává, že organizované akce nejsou v tomto směru dostatečně vyhodnocovány, že si účastníci nemají možnost více promyslet a utřídit svůj zážitek a získat z něj to podstatné, co bylo cílem.

Co se týče místa využití zážitkové pedagogiky a pobytových kurzů v environmentální a globální výchově, považuji ho za naprosto nesporné a vidím je jako vhodný doplněk pro studium na vysoké škole i pro nepedagogicky zaměřené obory orientované na ochranu životního prostředí a vztah člověka k němu.

Pokud jde o teorii programu, snažila jsem se nastínit vliv kurzu z hlediska účastníka. Při evaluaci je vhodné zohlednit očekávání, přitom na vliv kurzu působí i to, v jaké se student ocitá situaci a jestli je pro něj kurz prioritou. Pro větší část účastníků to byla součást studijní povinnosti – takže to mohlo působit negativně přes léto, které mladí lidé raději tráví v okruhu svých vlastních

přátel, a ne ve změněném, ale přece jen školním prostředí. Někteří mohli zvažovat jinou činnost, například brigádu.

Hypotéza tvůrců kurzu, že práce se skupinou má vliv na integraci poznatků, se potvrdila tím, že témata, která byla v programu zařazena později, měla větší odezvu než témata na začátku – bylo to zřejmé při hodnocení tematického celku „Krása a hodnota přírody“ na začátku kurzu a celku „Provázanost“ umístěného na konci kurzu, když už byla skupina ve fázi jednání.

Pokud kurz Orbis Kaktus budeme brát jako školní praxi v terénu a budeme jej srovnávat se školním prostředím, dospějeme pravděpodobně k názoru, že představuje mnohem větší potenciál pro integraci poznatků z environmentální a globální výchovy než tradiční vysokoškolská výuka. Pokud naopak kurz budeme srovnávat s tradičními zážitkovými kurzy (např. ty, které u nás zastupuje Prázdninová škola Lipnice), dospějeme zřejmě k závěru, že kurz je méně intenzivní, skupina na konci méně integrovaná a překročení komfortních zón je méně výrazné.

Kurz Orbis Kaktus v návaznosti na existující teorie environmentální výchovy nabízí jakýsi průnik znalostí a dovedností a jeho záběr je poměrně široký. Jedním z metodických záměrů kurzu bylo nastínit možnosti přístupů v environmentální výchově – pokud bychom působili čistě na změnu postojů a chování, muselo by zaměření být užší – spíš jako jeden hlubší zářez do problematiky než několik mělčích.

Úspěch a naplnění poslání kurzu záleží i na tom, nakolik se protne s cíli účastníka, který vždy na kurz jde odněkud (očekávání, plány, povinnosti) a někam se zas po něm vrací (prostředí, bydliště, společenství). Na studenty působí očekávání a u studentů Pedagogiky volného času navíc i vědomí, že si pobytem na kurzu plní studijní povinnost. Studenti UPK jsou mladí lidé, kteří si chtějí „užít legrace“ a přitom zároveň dosti nenásilnou formou během kurzu získají přidanou hodnotu v podobě ohodnocení a nových zkušeností, postojů, znalostí, dovedností a známostí. Jsou vybízeni k tomu, aby aktivně zhodnocovali během kurzu svůj proces učení, na který by následně měli nadvázat ve svém každodenním životě. Tento proces během kurzu není zvenčí úplně ovlivnitelný. Organizační tým má možnost obměňovat program podle procesů ve skupině a případně podle počasí, ale do konkrétního myšlenkového světa jednotlivce nemůže zasahovat.

Všechny uvedené skutečnosti se podílejí na tom, jak kurz své účastníky ovlivní.

4. Závěry

Myslím, že se mi podařilo dokázat a na získaných datech předvést, jak kurz globální výchovy Orbis Kaktus ovlivnil své účastníky. To, jak velké změny směrem k proenvironmentálnímu chování u nich vyvolal, závisí na faktorech, které byly identifikovány ve výsledcích evaluace.

Z hlediska metodiky jsem se snažila využít všechny mně dostupné zdroje informací, a ty jsem mezi sebou navíc srovnávala. Pro ještě lepší výsledek by bylo nutné blíže sledovat proces tvorby kurzu v ještě užší návaznosti na cíle. Domnívám se, že metodiku evaluace, kterou zde předestírám, je možné v přizpůsobené formě využít i pro hodnocení jiných programů environmentální a globální výchovy. Myslím si, že největší přínos mé samostatné výzkumné práce spočívá ve výstupech z rozhovorů, které dokumentují faktory, které ovlivňují účastníky během a po skončení kurzu. Rozhovory zároveň nabízejí určitou typologii účastníků, čímž umožňují lepší přizpůsobení programu dané cílové skupině. Nevýhodou zmiňovaných metod je to, že mají nutně deklaratorní charakter a spoléhají na to, co jsou sami respondenti o sobě ochotní sdělit.

Učení prožitkem není lineární proces, je to holistický proces učení (Seaman, 2008, str. 3). Při výzkumu a zachycování šíře toho, k čemu dochází u učení prožitkem, narážíme na nedostatečnost výzkumných metod a konceptuálních modelů (tamtéž, str. 4). Někdy je tato situace označována jako tzv. fenomén černé skřínky (tamtéž), právě proto, že nevidíme do hlav účastníků. Věřím, že použité výzkumné metody přispěly k tomu, že jsem mohla nastínit změny především v postojích a dovednostech účastníků. Otázka chování a transferu je problematická a omezená, protože informace mají – jak jsem se již zmínila – převážně deklaratorní povahu. Přesvědčivým údajem ovšem zůstává počet účastníků, kteří se zapojili do ekovýchovně orientovaných programů v době po konání kurzu, který zatím koreluje s vytčeným cílem.

Věřím, že tato práce poskytla užitečnou zpětnou vazbu pro systémový model environmentální výchovy, který Univerzita profesora Kaktuse již delší čas rozvíjí.

Seznam literatury

<u>Publikace</u>

Baldwin, C., Persing, J., Magnuson, D.: The Role of Theory, Research, and Evaluation in Adventure Education, *The Journal of Experiential Education,* 2004, Vol. 26, No. 3, str. 167—183

Bertrand, Y.: Soudobé teorie vzdělávání. Praha, Portál 1998

Caha, M., Činčera, J.: Výchova a budoucnost. Hry a techniky o životním prostředí a společnosti. Brno, Paido 2005

Činčera, J.: Environmentální výchova: od cílů k prostředkům, Brno, Paido 2007 (a)

Činčera, J.: Práce s hrou pro profesionály, Praha, Grada 2007 (b)

Činčera, J., Kaplánek., Sýkora, J.: Tři cesty k pedagogice volného času [sborník], Brno, Tribun EU 2009

Darner, R.: Self-determination Theory as a Guide to Fostering Environmental Motivation, Winter 2009, Vol. 40, No. 2, *The Journal of Environmental Education,* str. 39—49

*Frank, L.*S.: The Caring Classroom. Using Adventure to Create Community in the Classroom and Beyond. Madison: Project Adventure 2001.

Hendl, J.: Kvalitativní výzkum, Praha, Portál 2005

Hoessle, K., Matre, S. van: Earth Magic. Earthwalks for a sensory encounter with the Natural World. Greenville, The Institut for Earth Education 1980.

Jančaříková, K.: Realizace environmentální výchovy v individuálním (domácím) vzdělávání, in: *Činčera, J., Kaplánek., Sýkora, J.*: Tři cesty k pedagogice volného času [sborník], Brno, Tribun EU 2009, str. 75—80

Martin, A., Leberman, S., Neil, J.: Dramaturgy as a method for experiential program design. Journal of Experiential Education. 2002, Vol. 25, Iss. 1., str. 196—207

Matre, S. van, Johnson, B.: Earth education …A new beginning. Greenville, The Institut for Earth Education 1999

Mittelstaedt, R., Sanker, L., VanderVeer, B.: Impact of a week-long experiential learning program on environmental attitude and awareness, *The Journal of Experiential Education*, Dec 1999, 22, 3, str. 138—48

Moldan, B.: Ekologická dimenze trvale udržitelného rozvoje, Praha, Karolinum 2001

Pike, G., Selby, D.: Globální výchova, Praha, Grada 1994

Priest, S.: A Program Evaluation Primer, *The Journal of Experiential Education;* Spring 2001; Volume 24, No. 1, str. 34—40

Russell, C. L.: Problematizing nature experience in environmental education: The interrelationship of experience and story, *The Journal of Experiential Education;* Dec 1999; 22, 3; Academic Research Library, str. 123—37

Seaman, J.: Experience, Reflect, Critique: The End of the "Learning Cycles" Era, *The Journal of Experiential Education*, 2008, Volume 31, No. 1 str. 3—18

Selby, D.: A darker shade of green: The importance of ecological thinking in global education and school reform. *Theory into Practice*. Columbus, Spring 2000. Vol. 39, Iss. 2., str. 88—97

Vadala, C. E., Bixler R. D., James, J. J.: Childhood play and environmental interests: panacea or snake oil?, Fall 2009, Vol. 39, No. 1, *The Journal of Environmental Education,* str. 3—17

Zprávy a prezentace

Prezentace metodiky kurzu Orbis Kaktus 2008, Jan Činčera, 2008.

Prezentace modelů evaluace environmentální výchovy, Jan Činčera, 2009.

Závěrečná zpráva o kurzu Orbis Kaktus 2007.

United Nations Development Programme. Results-oriented Monitoring and Evaluation: A Handbook for Programme Managers. 2003

Internetové zdroje

Činčera, J.: Evaluace programu Ekoškola. [Online]. [Cit. 2009.02.27]. Envigogika, 2008, č. 2, dostupné na http://envigogika.cuni.cz

Macháčková Henderson, L.: Zpráva o 4. Mezinárodní konferenci o environmentálním vzdělávání. [Online]. [Cit. 2009.02.27]. Envigogika, 2007, č. 3, dostupné na http://envigogika.cuni.cz

Pecková, S.: S bičem nad hlavou. [Online]. [Cit. 2009.05.09], 2008, dostupné na http://iforum.cuni.cz/IFORUM-5798.html

MEERA (*My Environmental Education Evaluation Resource Assistant*) http://meera.snre.umich.edu [Online]. [Cit. 2009.01.20]

Slovník důležitých pojmů

(podle Činčera, 2007b)

Komfortní zóna – v prožitkové pedagogice znamená okruh činností, které jsou pro účastníka běžné a tudíž nepředstavují výzvu.

Logika programu – způsob, jakým je program navržen k tomu, aby působil na účastníka a dosáhl svých cílů. Vychází z dělení na vstupy, produkty a výstupy.

Model E-U-R – konstruktivistické schéma rozdělení vyučovací jednotky do tří fází, též třífázový model výuky: fáze evokace, fáze uvědomění si nového významu a fáze reflexe.

Model IAA – model učení podle *Výchovy o Zemi*, zahrnuje fáze informování (shrnutý text probírané poučky), asimilace (vstřebání probíraného principu formou hry) a aplikace (samostatné hledání příkladů probíraného principu).

OKOV – metodika debriefingu v systémovém modelu. Učitel provede nejprve Ohlédnutí po aktivitách prezentujících hlavní poselství (tezi projektu), poté Konfrontuje studenty s jeho hlavními myšlenkami a formou navazujícího úkolu či volného textu jim dává prostor k vlastnímu Vyrovnání se s nimi (Činčera, 2007b, str. 101).

Organizér – metodický princip používaný ve Výchově o Zemi, podle kterého jsou hlavní kurikulární cíle projektu vyjádřeny například pomocí barev, písmenkových kódů, akronymů atd.

Prožitková (někdy i „zážitková“) pedagogika – základní teoretický koncept pro práci s hrou, který vychází z cyklu učení prožitkem, z teorie komfortních zón a principu dobrovolnosti (Činčera 2007b, str. 14–15).

Systémový model – model dlouhodobých akcí, kde jsou kurikulární cíle rozpracovány do úrovní teze projektu – dílčí témata – konkrétní aktivity. Systémovost modelu je v důsledné vazbě mezi cíli a prostředky, práci s vazbami a vztahy mezi jednotlivými programovými prvky, využívání zpětné vazby pro modifikaci projektu atd.

Výchova o Zemi (*Earth Education*) – reformní směr environmentální výchovy, který usiluje o zvýšení systematičnosti a propracovanosti programů. Podle zakladatele tohoto směru Steva van Matreho je jedním z hlavních cílů EV emocionální prožitek přírody jako krásného místa a porozumění základním ekologickým principům fungování přírody (Činčera 2007b, str. 40).

Přílohy (1 - 5)

Příloha č. 1: OKOV – Zadání písemných reflexí na kurzu (1–3)

Příloha č. 2: Posttest 1 – Dotazník v aplikaci Moodle, září 2008

Příloha č. 3: Posttest 2 – Dotazník zasílaný šest měsíců po konání kurzu, únor 2009

Příloha č. 4: Plánovaný scénář kurzu (Tabulka)

Příloha č. 5: Uskutečněný scénář kurzu (Tabulka)

Příloha č. 1 OKOV – Zadání písemných reflexí na kursu (1-3)

Žlutá: krása a hodnota přírody

Zamyšlení 1/3

Žlutá barva spojovala programy, jejichž cílem bylo přivést Tě k prožitku krásy přírody a zamyšlením nad tím, že příroda má svoji vlastní hodnotu, nezávislou na nás. Rádi bychom Tě teď poprosili o písemnou reflexi. Zamysli se a napiš nám na tento a případně i další listy:

1. Co sis v průběhu „žlutých programů“ (smyslové vnímání přírody, Magické místo, Výlet, Konference) či teď při tomto zamyšlení uvědomil(a) ve vztahu k jejich spojujícímu tématu krásy a hodnoty přírody? Ujasnil(a) sis, posunul(a) se nebo nějak změnil(a) svoje názory? Byla to pro Tebe v něčem nová zkušenost?
2. Bylo pro Tebe provedení těchto programů a pojetí celého tématického celku metodicky přínosné?
3. Jak se Ti „žluté“ programy líbily? Byly podle Tvého názoru dobře provedené, pro Tebe osobně příjemné?

Tvoje reflexe je pro nás důležitou zpětnou vazbou a proto nás opravdu potěší, pokud se nad ní zamyslíš víc, než jen formálně. Tvoje odpovědi nebudou nijak „zneužity“ proti Tobě a nemají vliv na Tvé případné hodnocení z kursu (zápočet).

Před odevzdáním reflexe nám ještě upřesni následující body:

Tvoje jedinečná organická / anorganická přezdívka: …….

(Abychom měli možnost výsledky zpracovávat, potřebujeme rozlišit reflexe od stejného účastníka. Vymysli si proto jedinečnou zvířecí, rostlinnou či jinou přezdívku, kterou budeš využívat ve všech reflexích. Přezdívka by měla umožnit anonymitu, současně by z ní mělo být rozpoznatelné pohlaví. Takže třeba: „ropušák“ nebo „žula“.)

Souhlasím s případným otištěním částí mé reflexe (pod uvedenou přezdívkou) v Kaktus Times: ANO – NE

Souhlasím s případným využitím částí mé reflexe (pod uvedenou přezdívkou) pro případnou publikaci v odborných časopisech, konferenčních sbornících, studijních materiálech či diplomové práci: ANO – NE

Po zpracování reflexe pro potřeby hodnocení kursu chci tento list dostat zpět: ANO - NE

Prostor pro Tvoje zamyšlení k jednotlivým otázkám[45]:

„Matematika“ (zakroužkujte vždy jedno číslo: 1 – nejhorší, 5 – nejlepší)[46]

Provedení tematického celku	(Zcela špatné) 1 2 3 4 5 (Výborné)
Metodický přínos celku	(Žádný) 1 2 3 4 5 (Zásadní)
Nové porozumění tématu, informace, změny v názorech	(Žádné) 1 2 3 4 5 (Zásadní)

[45] Účastníci kursu měli k dispozici celou stránku, případně další papíry.

[46] Uvedeno na konci druhé stránky reflexe.

Červená: možnosti zapojení a pomoci

Červená barva spojovala programy, jejichž cílem bylo přivést Tě k uvědomění možností, jaké máme k tomu, abychom v životě méně škodili a více pomáhali. Tak jako minule, i nyní bychom Tě rádi poprosili o písemnou reflexi. Zamysli se a napiš nám:

1. Bylo pro Tebe provedení těchto programů (Evokace červené, Tatranky, simulační hra o územním plánování, práce na středisku, metodika stezky) a pojetí celého tématického celku metodicky přínosné?
2. Co sis v jejich průběhu či teď při tomto zamyšlení uvědomil(a) ve vztahu k jejich spojujícímu tématu – možnostem zapojení a pomoci? Ujasnil(a) sis, posunul(a) se nebo nějak změnil(a) svoje názory? Byla to pro Tebe v něčem nová zkušenost?
3. Jak se Ti „červené“ programy líbily? Byly podle Tvého názoru dobře provedené, pro Tebe osobně příjemné …?

Děkujeme Ti za toto druhé zamyšlení – kurs se krátí, už zbývá jenom jedno!

Před odevzdáním reflexe nám ještě upřesni následující body:

Tvoje jedinečná organická / anorganická přezdívka (stejná jako u první reflexe): ……..

Souhlasím s případným otištěním částí mé reflexe (pod uvedenou přezdívkou) v Kaktus Times: ANO – NE

Souhlasím s případným využitím částí mé reflexe (pod uvedenou přezdívkou) pro případnou publikaci v odborných časopisech, konferenčních sbornících, studijních materiálech či diplomové práci: ANO – NE

Po zpracování reflexe pro potřeby hodnocení kursu chci tento list dostat zpět: ANO - NE

Prostor pro Tvoje zamyšlení k jednotlivým otázkám:

„Matematika“ (zakroužkujte vždy jedno číslo: 1 – nejhorší, 5 – nejlepší)

Provedení tématického celku	(Zcela špatné) 1 2 3 4 5 (Výborné)
Metodický přínos celku	(Žádný) 1 2 3 4 5 (Zásadní)
Nové porozumění tématu, informace, změny v názorech	(Žádné) 1 2 3 4 5 (Zásadní)

Oranžová: provázanost světa

Zamyšlení 3/3

Oranžová barva spojovala programy, jejichž cílem bylo přivést Tě k zamyšlením nad různými rovinami provázanosti ve světě: ekologických vztahů, provázanosti lidí a přírody a propojení minulostí s přítomností a budoucností. I náš kurs, který je téměř u konce, měl být takovým vnitřně provázaným celkem, ve kterém smysl vyplývá nikoliv z drobností, ale ze vztahů, kontextu, celkové souhry. Prosíme Tě teď o závěrečnou reflexi oranžového tématu:

1. Jak se Ti „oranžové“ programy (Zvlněné myšlení, Pralesy, pojmové cesty, Tančírna) líbily? Byly podle Tvého názoru dobře provedené, pro Tebe osobně příjemné …?
2. Bylo pro Tebe provedení těchto programů a pojetí celého tématického celku metodicky přínosné?
3. Co sis v jejich průběhu či teď při tomto zamyšlení uvědomil(a) ve vztahu k jejich spojujícímu tématu – různým rovinám provázanosti? Ujasnil(a) sis, posunul(a) se nebo nějak změnil(a) svoje názory? Byla to pro Tebe v něčem nová zkušenost?

Děkujeme Ti za toto poslední zamyšlení. Razítka za ukončení třetího trimestru obdržíš ve vyhrazeném čase před obědem. Odpoledne se ještě můžeš těšit na sportovní utkání, prezentaci a diskusi o naší metodice a samozřejmě také na slavnostní zakončení Tvého studia na UPK! Kurs končí zítra přibližně v 8 hodin.

Tvoje jedinečná organická / anorganická přezdívka (stejná jako u první reflexe): ……..

Souhlasím s případným otištěním částí mé reflexe (pod uvedenou přezdívkou) v Kaktus Times: ANO – NE

Souhlasím s případným využitím částí mé reflexe (pod uvedenou přezdívkou) pro případnou publikaci v odborných časopisech, konferenčních sbornících, studijních materiálech či diplomové práci: ANO – NE

Po zpracování reflexe pro potřeby hodnocení kursu chci tento list dostat zpět: ANO - NE

Prostor pro Tvoje zamyšlení k jednotlivým otázkám:

„Matematika“ (zakroužkujte vždy jedno číslo: 1 – nejhorší, 5 – nejlepší)

Provedení tematického celku	(Zcela špatné) 1 2 3 4 5 (Výborné)
Metodický přínos celku	(Žádný) 1 2 3 4 5 (Zásadní)
Nové porozumění tématu, informace, změny v názorech	(Žádné) 1 2 3 4 5 (Zásadní)

Příloha č. 2 - Posttest 1 v Moodle, září 2008

Tabulka 17

Otázka	*Vůbec ne*	*Spíše ne*	*Nevím*	*Spíše ano*	*Rozhodně ano*
Do jaké míry se naplnil váš cíl poznat na kurzu nové lidi nebo poznat někoho více do hloubky?	0	1	1	8	4
Do jaké míry se naplnilo vaše očekávání dozvědět se na kurzu nové informace o životním prostředí?	0	2	0	5	7
Do jaké míry uspokojil kurz vaše přání posunout se v metodické oblasti?	0	1	2	6	5
Do jaké míry se naplnilo vaše přání poznat okolní přírodu?	0	0	0	4	10

Tabulka 18

Otázka	*Velice nepříjemně*	*Spíše nepříjemně*	*Neutrálně*	*Spíše příjemně*	*Velice příjemně*
Kdybychom spolu v této chvíli seděli všichni (účastníci i vedoucí) v jedné místnosti, jaký byste se ve skupině cítili?	0	0	2	4	8
Jaké jsou v této chvíli vaše převažující pocity, když si vzpomenete na kurz?	0	0	3	5	6

Tabulka 19

Otázka	*Velmi špatné*	*Spíše špatné*	*Ani špatné, ani dobré*	*Spíše dobré*	*Velmi dobré*
Jak vám vyhovovalo zázemí kurzu (ubytování, strava)?	0	1	2	5	6

Tabulka 20

Tento rok jsme poprvé zkusili využít před zahájením kurzu komunikaci s účastníky pomocí Moodlu. V čem konkrétně vám Moodle pomohl? (Vyberte max. 3 možnosti, které považujete za nejdůležitější.)					
V ničem.	*Rozptýlení v průběhu semestru.*	*Seznámení s dalšími účastníky.*	*Příprava na některé kurzovní aktivity.*	*Rozšíření znalostí o životním prostředí.*	*Praktické informace o kurzu.*
0	4	9	5	3	10

Tabulka 21

Otázka	*Průměr*
Kdybyste měli dát celému kurzu svůj vlastní F index (index fyzické zátěže), co byste volili? (1 = nejnižší, 5 = nejvyšší)	3,14
Kdybyste měli dát celému kurzu svůj vlastní P index (index psychické a emoční zátěže), co byste volili? (1 = nejnižší, 5 = nejvyšší)	3,57
Jak byste hodnotili kurz jako celek (1 = nejhorší, 5 = nejlepší)?	3,71

Tabulka 22

Pokud byste chtěli jakoukoliv svoji odpověď komentovat, tady k tomu máte prostor:

- Čekala jsem od kurzu víc, ale tím, že znám spoustu her, mě to moc nenadchlo.
- Zahájení kurzu pomocí komunikace přes Moodle bylo jistě dobrým úmyslem a náročné na přípravu, ale musím říct, že během semestru se toho dělo natolik, že jsem se raději rozptýlila spánkem nebo jiným odpočinkem, než dalším pohledem do počítače.
- Kurz byl vážně fajn, byl to pro mě takový "nový svět", ve kterém mi bylo dobře. Sice byly i slabší chvilky, ale na ty se rychle zapomnělo při těch dobrých, a že těch teda bylo :). Hezky se mi na to všechno a všechny vzpomíná.
- Kurz jako celek hodnotím za 3 ne proto, že by se mi nelíbil nebo mi nevyhovoval, spíše proto, že jsem na něj jela s jistými (asi mylnými) očekáváními, které se ne vždy splnily, což ovlivnilo moje vnímání celého kurzu.

Příloha č. 3: Dotazník zasílaný šest měsíců po konání kursu, únor 2009

1. Co je pro Tebe nejhodnotnější zkušeností z kursu Orbis Kaktus, když si na něj vzpomeneš z odstupu šesti měsíců?

2. Využil(a) si nějakou zkušenost/znalost/dovednost z kursu ve svém každodenním životě? (*Ano/Ne*) Prosím zaškrtni („X“) možnost, která nejlépe vystihuje Tvou situaci. Pokud si odpověděl(a) ano, prosím upřesni, jak si danou zkušenost využil(a).

Oblast zkušenosti/znalosti/dovednosti	*Ano, využila. (Prosím upřesni zde.)*	*Ne, nevyužil(a).*
Environmentální výchova, ekologie		
Vztahy a komunikace s lidmi, osobní život		
Jiné (Prosím upřesni.):		

3. Využil(a) si nějakou zkušenost/znalost/dovednost z kursu ve své práci/praxi/aktivitách? (*Ano/Ne*) Pokud ano, prosím upřesni.

4. Zapojil(a) ses během posledních šesti měsíců do nějakého ekovýchovného programu? (*Ano/Ne*) Pokud ano, prosím upřesni.

5. Změnilo se nebo se nezměnilo Tvoje chování vůči životnímu prostředí za posledních šest měsíců? (Pokud ano, prosím upřesni.)

   Chování mě…

   a. … jako spotřebitele (*změna Ano/Ne*):

   b. … jako občana (*změna Ano/Ne*):

   c. … jako vychovatele (*změna Ano/Ne*):

6. Jak často ses za poslední měsíc zamýšlel(a) nad dopady Tebou kupovaných výrobků na životní prostředí? Prosím zaškrtni („X“) možnost, která nejlépe postihuje Tvou situaci.

Zřídka nebo vůbec, moc na to nemyslím.	
Občas, jen při některých nákupech.	
Poměrně často. Asi u větší části mých nákupů.	
Velmi často, téměř u každého nákupu.	
Jiné (Prosím, upřesněte.)	

7. Je ještě něco dalšího, co bys chtěl(a) říct o kursu Orbis Kaktus z hlediska jeho dopadu na Tebe a na Tvé chování? Pokud ano, co?

Děkuji Ti za ochotu odpovídat na otázky!

Příloha č. 4: Plánovaný scénář kursu (Tabulka)

Příloha č. 5: Realizovaný scénář kursu (Tabulka)