

Ubuntu 2019: evaluační zpráva

Jan Činčera a Helena Činčerová, 2019

Obsah

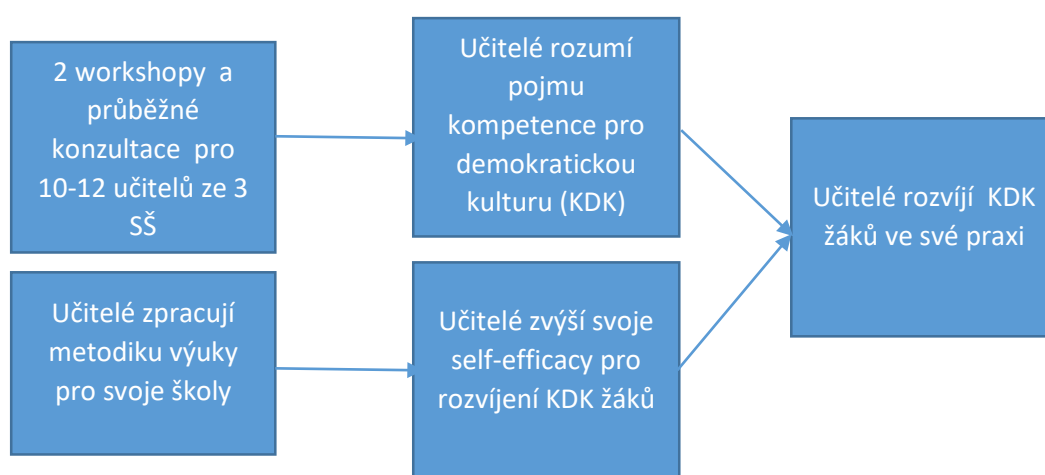
Hlavní sdělení:	1
Úvod	2
Metodologie	3
Výsledky.....	3
Porozumění pojmu „kompetence pro demokratickou kulturu“	3
Reflexe programu účastníky	5
Doporučení pro další realizaci	6
Literatura	8

Hlavní sdělení:

- Projekt Ubuntu se snaží u své cílové skupiny, učitelů středních škol, posilovat potenciál k rozvíjení kompetencí pro demokratickou kulturu. Z důvodu nevyjasněnosti ústředního konceptu projektu, kompetencí pro demokratickou kulturu, a absence jeho přesnějšího zacílení v této ambici zatím spíše selhává.
- Účastníci vzdělávacího programu pro učitele pozitivně reflektují dílčí aktivity a metody, z nichž některé následně použili ve své výuce. Oceňují také pozitivní přístup lektorek.
- V porozumění pojmu „kompetence pro demokratickou kulturu“ nebyl ve sledovaném období u respondentů zjištěn kvalitativní posun.
- Účastníci programu vytýkají nevyjasněnost cílů a směřování a příliš velký důraz na teorii, u které nevidí možnost praktického využití. S přesunem programu k „praktičtějším“ aktivitám na druhém setkání se jejich hodnocení začalo zlepšovat.

Úvod

„Ubuntu – škola demokratického občanství“ (dále jen „projekt“) je projekt realizovaný sdružením SEVER Horní Maršov, o.p.s. a Člověk v tísni: program Varianty. V jeho rámci je realizován program pro učitele středních škol, který má posílit jejich potenciál k rozvíjení kompetencí pro demokratickou kulturu žáků. Pro dosažení těchto cílů program předpokládá realizaci dvou workshopů pro učitele a průběžné konzultace s metodičkami projektu. Logický model programu zachycuje obrázek 1. Navazující částí projektu pak je pobytový program s navazujícím školním projektem pro žáky a pobytový program „kemp demokratické kultury a dialogu“ plánovaný na léto 2020.



Obrázek 1 Logický model programu Ubuntu

Pojem „kompetence pro demokratickou kulturu“ (dále jen „KDK“) není v projektu¹ definován², přestože implicitně je zmiňován v kontextu demokratického klimatu školy a demokratického fungování komunity. V dokumentu Rady Evropy (2016) jsou KDK vymezeny jako souhrn dvaceti kompetencí rozdělených na hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a kritické porozumění. Model KDK je tak značně široký a zahrnuje poměrně různorodé oblasti, jako je problematika lidských práv, kulturní rozmanitosti, odpovědnost, sebedůvěra, samostatné učení, empatie, znalost politiky, zákonů, atd.

S uvážením širšího záběru KDK je zřejmé, že cíle programu Ubuntu nejsou realizovatelné bez redukce konceptu KDK na srozumitelně uchopená dílčí témata. Protože taková redukce není z popisu projektu

¹ Zde vycházíme z interního dokumentu dodaného zadavatelem evaluace.

² Realizátoři projektu zde vycházeli z nastavení projektové výzvy.

zřejmá, je klíčovou otázkou, do jaké míry se je realizátorům podaří uchopit v první fázi projektu. Právě tato fáze, realizovaná v průběhu roku 2019 se stala předmětem předkládané evaluační zprávy.

Metodologie

Cílem prvního ročníku evaluace bylo odpovědět na následující otázky:

- Jak se v průběhu práce na programu mění porozumění pojmu „kompetence pro demokratickou kulturu“ u učitelů?
- Jakým způsobem učitelé program reflektují? V čem vidí jeho přínosy, silné a slabé stránky?

Pro jejich zodpovězení byl využit kvalitativní výzkumný design obnášející:

- Pozorování na dvou seminářích realizovaných v rámci projektu v roce 2019;
- Rozhovory se zapojenými učiteli po ukončení každého z pozorovaných seminářů;
- Rozhovory s lektorkami.

Celkem se podařilo shromáždit data od 10 účastníků projektu (7 žen, 3 muži) a tří lektorek. Od 6 účastníků se podařilo získat rozhovory na začátku i na konci sledovaného období, od 4 pouze v některém z nich.

Všechny rozhovory byly následně přepsány a zpracovány metodou tematické analýzy. V jejím rámci byly výpovědi respondentů kódovány do tematických kategorií stanovených při přípravě rozhovoru.

Evaluaci je třeba interpretovat v rámci jejích metodologických limitů. První pozorování nebylo z organizačních důvodů možné zařadit dříve, než zhruba ve třetině projektu. Je možné, že výzkum proto nezohledňuje vývoj, ke kterému došlo v první části projektu. Výzkum se také nezaměřoval na samostatnou práci učitelů a konzultace lektorů s učiteli mezi jednotlivými semináři. Část účastníků dále nebyla ochotna poskytnout své odpovědi v jednom ze dvou rozhovorů, realizovaných v rámci evaluace.

Pro zajištění větší kredibility byla evaluační zpráva konzultována s realizátory projektu. Komentáře obou lektorek programu byly do textu zapracovány formou poznámek pod čarou.

Výsledky

Porozumění pojmu „kompetence pro demokratickou kulturu“

Vstupní porozumění pojmu „kompetence pro demokratickou kulturu“ (dále jen „KDK“) bylo u většiny respondentů spíše vágní, byť konzistentní s široce uchopeným konceptem KDK v dokumentu Rady Evropy. Respondenti v něm vnímali několik souvisejících oblastí:

- Intrapersonální kompetence (odpovědnost za sebe, kritické myšlení)
- Znalosti a postoje k fungování demokracie (lidská práva, ocenění přínosů demokracie)
- Interpersonální kompetence (otevřená komunikace, ocenění práce jiného člověka, udržování zdravého kolektivu, respektování dohodnutých pravidel)
- Strategické kompetence (aktivní zapojování se do dění kolem sebe, ohled na životní prostředí).

K rozvíjení těchto kompetencí respondenti zpravidla doporučovali vytvořit ve škole participativní prostředí, zapojovat žáky do rozhodování a předávat jim část odpovědnosti za učení.

Respondenti se jako skupina velmi lišili v míře svých zkušeností s tímto konceptem a v připravenosti s ním pracovat. Několik respondentů uvedlo, že jim chybí trénink, zejména v praktických dovednostech a metodách, i když např. R5 vnímala svoji nezkušenost spíše jako výhodu ve smyslu otevřenosti vůči novým podnětům. Respondenti R7 a R8 byli naopak poměrně zkušení a to buď spíše v praktické rovině díky zkušenosti ze skautského prostředí či z programů jiných organizací (zejména NaZemi), nebo v praxi dlouhodobě vycházeli z existujících dokumentů a metodik vydaných organizacemi, které se touto problematikou zabývají.

Na základě získaných dat se nezdá, že by se účastnické porozumění konceptu KDK nějak výrazněji změnilo.³ Respondenti, kteří poskytli své odpovědi na začátku i na konci roku uváděli velmi podobná vymezení KDK, jako na začátku. Podle respondenta R8 se projekt k pojmu KDK v podstatě nedostal, respektive jej komunikoval pouze v redukované podobě zaměřené na rozhodovací procesy:

„Opravdu se zkusit vrátit vlastně v té diskuzi nejdřív k tomu vyjasnění, co je demokracie, a jak může fungovat obsahově. Protože oni tam zredukovali demokracii v těch aktivitách na rozhodovací proces. Ve chvíli, kdy nevím, o čem rozhoduji, tak ten rozhodovací proces proběhne jako putinovská demokracie. Takže vyjasnit si opravdu, co je tím obsahem, kde se vracíme 2,5 tisíce let zpátky v historii, ale je to jedno, vyjasnit si, co dělá Evropu Evropou, na čem vyrostla. (...) My se v tom projektu prakticky zabýváme formálními prvky demokracie, a prozatím je to pouze rozhodování. Zatím o tom, co je demokracie obsahově, a co vlastně znamená ten pojem kultura v demokracii, to tam zatím neproběhlo.“ (R8, muž, učitel)⁴

³ Podle vyjádření lektorek: „Účastníci spolupracovali na tvorbě metodiky pro žáky, kde jsme pracovali s kompetencemi pro demokratickou kulturu (KDK) při nastavování vzdělávacích cílů pro žáky a kompetenčním modelem KDK. Je proto možné, že ve chvíli, kdy probíhaly první rozhovory, měli již v tomto pojmu jasněji než na začátku.“

⁴ Podle vyjádření lektorek reflexe tohoto respondenta neodpovídá nastavení projektu. Lektorky dále nesouhlasí s tím, že by se projekt zabýval pouze rozhodovacími procesy. Respondent podle jejich názoru měl od projektu vlastní očekávání, která projekt nemohl splnit.

S tím korespondují i vstupní názory zapojených respondentek – lektorek, které ve svém pojetí KDK kladly důraz především procesní stránku vzdělávání, tj. uplatňování participativního přístupu ve výuce žáků a na spolupráci učitelů.

Celkově lze předpokládat, že v rámci prvního roku projektu se účastnické porozumění pojmu KDK příliš nezměnilo. Důvodem může být jeho slabé uchopení samotnými lektorkami a v důsledku nedostatečná komunikace směrem k účastnické skupině.⁵

Reflexe programu účastníky

V reflexi účastníků po prvním a druhém semináři se objevilo několik základních motivů. Většina účastníků pozitivně hodnotila, že se na seminářích měla možnost seznámit s dalšími učiteli a vyměnit si s nimi zkušenosti. Ocenili konkrétní metody, které si na seminářích vyzkoušeli, a osobní přístup lektorek. Kladně také hodnotili řadu dílčích aktivit, ať již rozhovory s přednášejícími, trénink facilitace, procházku po Horním Maršově či aktivity na rozvíjení týmové spolupráce.

Kritické připomínky je možné rozdělit do několika skupin:

- **Nejasné směřování projektu.** Podle některých respondentů není či dlouho nebylo v projektu jasné, o co v něm vlastně jde. Projekt se pohyboval na příliš obecné úrovni, sledoval příliš mnoho různých cílů, či se odchyloval od konceptu KDK některých účastníků: *„Jinak jsem asi stále nepochopila, co je cílem projektu. Vše je hodně obecné a nekonkrétní, téma rozvoje demokratické kultury se tam ztrácí v záplavě slov, které nikdo nepotřebuje (např. formulace různých SMART cílů, osobních cílů, společných cílů atd.). ... Nevidím smysl v řadě různých aktivit, které jsou realizovány povrchně a celý projekt je pak neurčitý a účastníkům (alespoň tedy některým) pak nedává smysl. Hlavně tedy vysvětlit, co by mělo být cílem (což přes všechno povídání o různých druzích a formulacích cílů zatím nechápu).“* (R1, žena, učitelka)
- **Neprojojení teorie s praxí.** Podle většiny respondentů bylo (zejména na prvním semináři) zařazeno příliš mnoho „teorie“, u které nebylo respondentům jasné její využití. Negativně byl vnímán například blok zaměřený na formulaci „SMART cílů“, ze kterých byli někteří respondenti zmateni a interpretovali je jako jakýsi jiný druh cílů, než obvyčné cíle (*„Ale pak třeba s některými pojmy, co jsme třeba i měli na tom semináři, tak už jsem fakt měla problém, protože mi přišlo, že to byl pojem zbytečný, SMART cíl např. Moc pořád nechápu rozdíl mezi SMART cílem a cílem, přijde mi, že některé pojmy jsou zbytečné.“*; R5, žena, učitelka). Po

⁵ Podle vyjádření lektorek „účastníci se měli pojmu věnovat také v rámci práce před a mezi semináři, a ne vždy zadané úkoly plnili v požadovaném rozsahu“.

druhém semináři někteří respondenti reflektovali, že se situace začíná zlepšovat a že s konkretizací jim projekt začíná připadat srozumitelnější.

- **Instrumentální styl vedení workshopů.** Někteří respondenti dále uvedli, že semináře byly příliš „organizované“, příliš nabitě informacemi, chyběl v nich volný čas, flexibilita a prostor pro větší zapojení účastníků do spolurozhodování o obsahu. Semináře tak z pohledu některých respondentů paradoxně zdůrazňovaly důležitost participativního přístupu a přitom používaly instrumentální metod⁶y: *„My jsme si zkoušeli nějaké techniky atd., ale co mě strašně mrzelo, když jsme na začátku všechny ty tři školy představily vlastně to naše pojetí kompetencí k demokracii, nebo k demokratickému občanství, tak to vlastně bylo v rámci nějakých 5 minut představeno, dobrý, a už jsme se k tomu nevrátili. A tam si myslím, že každá škola jsme to uchopili jinak, a v tu chvíli mělo dojít k nějakému prolnutí těch 3 přístupů, a vlastně ujasnit si, co těch následujících 2,5 roku budeme dělat. Co je ten princip demokracie. A k tomu nedošlo. A pak se ukázalo, při tom setkání s X, že ten obsah demokracie každý vnímáme úplně jinak, ale nedemokraticky, nebo leckdy autokraticky už jsme se k tomu nikdy nevrátili.“* (R8, učitel, muž)
- **Kritika dílčích aktivit.** Některé dílčí aktivity byly hodnoceny jako méně povedené. Jako ne zcela organizačně zvládnutý byl respondenty uveden např. úkol sdílení školních vzdělávacích programů.

Doporučení pro další realizaci

Vzhledem k tomu, že projekt ve druhém roce přechází do „konkrétní“ fáze realizace vlastního výukového celku na školách, je zjevné, že doporučení k jeho první části mají jen omezený význam. V případě jeho opakování by nicméně bylo vhodné zvážit následující změny:

- **Vstupní ujasnění a operacionalizace pojmu KDK lektorským týmem.** Je zjevné, že nedostatečné vyjasnění centrálního pojmu celého projektu komplikovalo jeho komunikaci směrem k účastnické skupině. Ta pak nerozuměla důvodu zařazení některých aktivit či dílčích témat, což v důsledku oslabovalo její motivaci se jimi zabývat. Lektorskému týmu se zde nabízí možnost uchopit koncept v celé šíři, tak jej vymezuje Rada Evropy, a následnou diskusí

⁶ Podle vyjádření lektorek: „účastníci měli možnost vyjádřit svá očekávání a potřeby před každým seminářem, někteří této možnosti využili, jiní ne. Některá očekávání byla neslučitelná se zaměřením a cílem projektu, v takovém případě to pak bylo komunikováno účastníkům s odůvodněním. Několik aktivit seminářů bylo také vystavěno tak, že se pracovalo přímo s výstupy, které si učitelé připravili sami předem a pak na místě prezentovali výstupy. Cílem těchto sdílení nebylo vytvoření jediného řešení, ale představení různých realit a sdílení pohledů.“

s účastníky v něm identifikovat oblasti, na které se zaměří. Druhou možností je od začátku jasně vymezit cílovou oblast kompetencí, na které se chce projekt zaměřit, dát ji do kontextu celého konceptu, ale ostatními kompetencemi se pak již nezabývat. Lektori pravděpodobně inklinovali k tomuto druhému pojetí, ale zřejmě ne zcela důsledně a v důsledku nedokázali svoje pojetí srozumitelně komunikovat účastníkům.

- **Vyjasnění cílů a obsahu projektu již ve vstupní nabídce k zapojení.** Z výpovědí respondentů jsou zřejmé rozdíly ve zkušenostech, možnostech a potřebách jednotlivých účastníků. Jakkoliv může při dobré facilitaci být taková různorodost obohacující, může (při ne zcela zvládnuté facilitaci) vést k rozdělení účastníků do více skupin, reflektujících průběh s velmi různou mírou spokojenosti. Přesné vstupní informace mohou pomoci zmírnit negativní pocity účastníků, kteří mají pocit, že seminář neodpovídá jejich potřebám.
- **Preference participativního pojetí programu.** Tam, kde je to možné, by lektori mohli zvážit flexibilní přístup reagující na potřeby účastnické skupiny. Účastníci by měli mít prostor seminář ovlivňovat, podílet se na rozhodování o jeho zaměření či o zařazování některých jeho aktivit. Participativní přístup může nejen pomoci snížit negativní pocity některých účastníků, ale může podtrhnout i přístup k výuce, který lektori chtějí na školách podporovat.
- **Vysvětlování teorie na základě praxe.** Negativní reflexe některých respondentů směrem ke zbytečné „teorii“ jsou pravděpodobně důsledkem souhry a) nejasného zaměření celého programu, a b) nevhodné výukové strategie použité lektory. Nevyjasněné cíle pravděpodobně stěžovaly respondentům možnost porozumět významu probírané „teorie“ (z reflexí je například patrné, že vazba mezi přesně operacionalizovanými (SMART) vzdělávacími výstupy a rozvojem KDK není účastníkům zcela srozumitelná). Učitelé jako profesní skupina preferují spíše učení odvíjející se od konkrétní zkušenosti (Kolb & Kolb, 2017). Z tohoto hlediska je vhodnější snažit se ve vzdělávacích aktivitách pro tento typ účastníků volit takovou sekvenci aktivit, která se odvíjí od konkrétní zkušenosti učitelů, tj. např. od společně sdílených příkladů či vlastní praxe a vysvětlovat teoretické koncepty až na jejich základě. Opačný postup, tj. vysvětlení teoretických konceptů s navazující snahou o jejich zohlednění v praxi příliš nefunguje, respektive často vede k odmítnutí „teorie“ jako odříznuté od praxe (Cincera, 2013).
- **Facilitace konceptuální změny** (Vosniadou, 2013). Je patrné, že účastnická skupina sice převzala do své výuky některé nové prvky, ale její porozumění konceptu KDK se příliš nezměnilo. To může být (kromě výše uvedených důvodů) způsobeno i tím, že nová „teorie“ implicitně předpokládá přehodnocení účastnických konceptů v oblasti výuky. Facilitace konceptuální změny je, zejména u učitelů s dlouhodobou praxí, složitý proces vyžadující čas. Nevyjasnění vstupního konceptu mohlo implicitně způsobit i to, že ani účastníci sami příliš

nereflektovali jaké je jejich porozumění pojmu KDK a jakým způsobem se toto porozumění odráží do jejich praxe. Ke konceptuální změně proto spíše nedošlo a účastníci si ze seminářů odnesli do své praxe spíše dílčí aktivity, než hlubší reflexi vlastního přístupu k výuce.

Celkově lze shrnout, že hodnocený program otevřel některá důležitá témata, ale z důvodu své konceptuální nevyjasněnosti účastníky posunul pouze v dílčích oblastech. Lze předpokládat, že výraznější změnu může přinést jeho druhá fáze, ve které učitelé zažijí realizaci vlastních školních projektů. Předpokladem je taková forma jejich uchopení, která bude konzistentní s principy pro rozvíjení KDK, které chce program na školách šířit.

Literatura

Kolb, A. Y. & Kolb, D.A. (2017). *The Experiential Educator. Principles and Practices of Experiential Learning*. Kaunakakai: Elbls.

Cincera, J. (2013). Managing cognitive dissonance: Experience from an environmental education teachers' training course in the Czech Republic. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 15(2), 42-51. DOI: 10.2478/jtes-2013-0010.

Rada Evropy (2016). *Kompetence pro demokratickou kulturu. Soužití rovných s rovnými v kulturně rozmanitých společnostech*. Retrieved from <http://www.obcanskevzdelavani.cz>

Vosniadou, S. (Ed.) (2013). *International Handbook of Research on Conceptual Change*. New York: Routledge