



PARTICIPATIVNÍ PŘÍSTUP

Metodický text pro studenty učitelství

Jan Činčera, Veronika Machková, Martin Bílek et al.

Gaudeamus 2019

www.lipka.cz/civis



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


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Publikace vznikla s podporou projektu OP VVV CIVIS: zaostřeno na občanské a sociální kompetence, reg. č.: CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000672, řešeném v letech 2016–2019.

Autoři

Jan ČINČERA (kap. 1–4)

Veronika MACHKOVÁ

Martin BÍLEK

Ivo KRÁLÍČEK

Irena LOUDOVÁ

Michal MUSÍLEK

Přemysl ŠTINDL

Eva ŠVARCOVÁ

Lukáš VÍZEK

© J. Činčera, V. Machková, M. Bílek et al., 2019

ISBN 978-80-7435-765-7 (print)

ISBN 978-80-7435-766-4 (pdf)

Obsah

1 Úvod	4
2 Vymezení pojmů	4
3 Přínosy participativního přístupu	5
4 Bariéry pro zavádění participativního přístupu	6
5 Příklady využití participativního přístupu v praxi	7
5.1 GLOBE – Badatelsky orientovaná výuka	7
5.2 Ekoškola	8
5.3 Active Citizens	10
5.4 Místně zakotvené učení	12
5.5 Skauting	14
5.6 Projektové vyučování	18
6 Závěr	31
Literatura	32

1 Úvod

Text se zabývá problematikou zavádění principů participativního přístupu v environmentální výchově a vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Je určen především studentům učitelských oborů. Jeho cílem je odpovědět na následující otázky:

- Jaká jsou východiska a přínosy participativního přístupu?
- Jaké bariéry brání využití participativního přístupu?
- Jaké příklady dobré praxe využití participativního přístupu známe z České republiky?

Text vychází jednak z rešerše relevantních zdrojů a ze zkušeností center environmentální výchovy, které se podílely na jeho zpracování, jednak ze zkušeností oborových didaktiků působících na spolupracujících univerzitách.

2 Vymezení pojmů

Jako „participativní přístup“ budeme chápat takový přístup k environmentální výchově a vzdělávání pro udržitelný rozvoj, ve kterém se žáci mohou podílet na vymezení cílů a obsahu výuky.

Názory na pojetí participativního přístupu je třeba chápat jako výsledek dlouhodobé diskuse, probíhající v rámci environmentální výchovy. Podle tradičního pohledu je cílem environmentální výchovy odpovědné environmentální chování žáků. Úkolem environmentální výchovy je pak k takovému chování žáky přivést (Hungerford podle Marcinkowski, 1997). To může pak v praxi znamenat volit takové metody, o kterých víme, že účinně ovlivňují environmentální postoje, znalosti či přesvědčení žáků.

Tento pohled vychází ze závažnosti, kterou společnost klade na problémy životního prostředí a udržitelnosti. Jeho rizikem je ale určitá „behaviorálnost“, chápání výchovy jako „nástroje“ k prosazování žádoucí společenské změny. Proto se od počátku 90. let prosazují autoři, kteří tento přístup kritizují. Podle jejich názoru nemá výchova usilovat o chování jednotlivce, ale změnu celé společnosti. Cestou k tomu je nemanipulativní výchova demokratického občana vybaveného kompetencemi pro aktivní občanství (Wals, van der Leij, 1997). Wals a kol. (2008, 2012) rozlišují dva hlavní přístupy environmentální výchovy: emancipační a instrumentální. V instrumentálním přístupu pedagog určuje vzdělávací cíle i prostředky k jejich dosažení, zatímco účastníci jsou v roli „příjemců“. V emancipačním přístupu formují cíle i prostředky účastníci sami a případný pedagog vystupuje pouze v roli facilitátora. Instrumentální přístup usiluje o formování určitého chování, zatímco emancipační se soustředí na rozvíjení kompetencí pro samostatné rozhodování občana. Obdobně Breiting a kol. (2009) či Jensen a Schnack (2006) se ostře stavějí proti „behaviorálnímu“ přístupu a doporučují orientovat

výchovu na kompetence žáků a kvalitu výchovy. Courtney-Hall a Rogers (2002) upozorňují, že přílišná orientace výchovy na chování nerespektuje žáky jako kriticky uvažující občany schopné samostatného rozhodování, navíc hrozí zúžením na jednoduché „přímé“ oblasti chování (třídění odpadu, šetření energií) v neprospěch nepřímých, vyžadujících širší kompetence (občanská angažovanost).

V rámci tohoto textu se nechceme jednoznačně postavit na jednu či druhou stranu diskuse. Je zřejmé, že oba přístupy mají svoje opodstatnění a je patrné, že ve vzdělávací praxi mohou existovat vedle sebe. Wals a kol. (2012) navíc upozorňují, že v praxi mohou být obvyklé i „smíšené“ přístupy, ve kterých například žáci mohou rozhodovat o obsahu, ale ne o cílech, případně které předpokládají, že učitelova práce se žáky bude kombinovat instrumentální i emancipační přístupy podle situace a připravenosti žáků.

Jak upozorňuje Hart (1992), participace žáků navíc může znamenat na každé škole něco jiného. Hart rozlišil osm „stupňů“ participace žáků, od manipulace žáků učitelem, přes jejich zapojování do činností s minimální možností něco ovlivnit až po autentickou participaci.

3 Přínosy participativního přístupu

Participativní přístup byl zkoumán především v kontextu konkrétních vzdělávacích programů. Jedním z důležitých zjištění je, že u programů, usilujících o rozvoj kompetencí žáků (např. v oblasti komunitně orientovaných programů či celoškolského přístupu), má instrumentální přístup zřetelně negativní dopady na žáky. Ti brzy zjišťují, že nemají skutečnou možnost něco ovlivnit a předpokládá se po nich, že budou naplňovat vize svého učitele. Přestože žáci někdy takovou roli přijmou, často je výsledkem jejich frustrace a ztráta přesvědčení o smyslu celého programu (Lousley, 1999; Cincera, Kovacikova, 2014).

Naopak, participativní přístup pozitivně koreluje s řadou výchovně vzdělávacích cílů. Činčera a Krajhanzl (2013) našli pozitivní korelaci mezi mírou přesvědčení žáků o tom, že se mohou na škole podílet na rozhodování a hladinou jejich akčních kompetencí, tj. schopnosti řešit komplexní problémy běžného života související s životním prostředím. Výzkum programu Ekoškola na mateřských školách naznačil souvislost mezi participací dětí na rozhodování a jejich environmentálními postoji. Výzkum ale také ukázal, že na řadě mateřských škol učitelé s dětmi skrytě manipulovali, aby dosáhli jejich souhlasu s předem plánovanou vizí úprav školní zahrady. Výzkum Činčera et al. (2018 in press) na žácích, účastnících se programu Ekoškola na druhém stupni, ukázal, že mají-li žáci pocit, že mohou ovlivňovat průběh programu, jsou s ním spokojenější a mají silnější přesvědčení, že mohou svým jednáním ovlivňovat stav životního prostředí.

Na českých školách je participativní přístup poměrně málo rozšířen. Dominantní roli, i v oblasti environmentální výchovy, hraje učitel. Na některých školách ale žáci mají omezený prostor podílet se na rozhodování (Činčera et al., 2016).

4 Bariéry pro zavádění participativního přístupu

Zapojování žáků do rozhodování se ukazuje jako velmi náročné na kompetence učitele. Ti mají někdy pocit, že žákům dávají dostatečný prostor, přestože v praxi jejich přístup odpovídá spodním příčkám Hartova (1992) žebříku participace. Předstíraná participace pak v důsledku může vést k poklesu motivace žáků o další práci.

Jiným problémem jsou nevhodně zvolené metody. Na některých školách například učitelé jmenují aktivní žáky jakousi „ekopolicií“, která dostane právo vymáhat environmentálně žádoucí chování od ostatních žáků (např. správné třídění odpadu, vypínání světel a tekoucí vody). Nebezpečí této praxe spočívá v tom, že samotným členům ekopolicie dává pocit hrdosti a spokojenosti. Současně ale otevírá riziko šikany mezi žáky a znechucení environmentálních témat ostatním žákům (Činčera, 2018 in press; Cincera, Kovacikova, 2014).

I zkušení učitelé ve výzkumech často uvádějí, že participativní přístup není možné používat ve všech případech a že jeho uplatnění je závislé na schopnostech žáků a konkrétním kontextu.

V rámci analýzy bariér pro zavádění participativního přístupu na školách participujících na řešení projektu CIVIS byly identifikovány bariéry související s časem určeným pro vlastní práci žáků, která je limitována 45 minutami. Participativní přístup předpokládá zapojování žáků a jejich vlastní aktivitu, jeho časová náročnost je tedy z podstaty vyšší než při frontální/transmisivní výuce, což dobře vyjadřuje výrok jednoho ze zapojených učitelů *„Pokud si žáci formulují otázky a hypotézy sami, plánují postup sami, vždy to vyžaduje více času, než kdyby dostali vše předem připraveno.“* Další identifikovaná bariéra má hlubší kořeny a souvisí s připraveností učitelů z pregraduální přípravy na používání vhodných strategií při uplatňování participativního přístupu ve výuce. Dotazovaní učitelé měli problém přenést zodpovědnost na žáky *„nechat to dětem a na dětech“*, přetrvává jejich potřeba mít ve vyučovací hodině hlavní roli a nepřetržitě navádět žáka na „správný“ směr tak, aby se vyhnul chybě.

5 Příklady využití participativního přístupu v praxi

Tato část textu si klade za cíl představit příklady využití participativního přístupu v praxi. Vzhledem k tomu, že využívání principů participativního přístupu prorůstá většinou programů, které byly podrobně popsány v metodických textech zaměřujících se na komunitní přístup (Činčera, Vízek, Bílek a kol., 2019), celoškolní přístup (Činčera, Musílek, Bílek a kol., 2019) a výuku ve venkovním prostředí (Činčera, Králíček, Bílek a kol., 2019), omezíme se zde na krátká připomenutí jejich hlavních myšlenek a strategií a doplníme je o ilustraci využívání principů participativního přístupu. Půjde o programy GLOBE, Ekoškola, Active Citizens a Místně zakotvené učení. Dále představíme základní principy skautingu a projektového vyučování, které také předpokládá velkou míru participace žáků. Přehled uvedených příkladů určitě nelze považovat za vyčerpávající, cílem je pouze inspirace čtenáře nebo jeho nasměrování k dalším možnostem.

5.1 GLOBE – Badatelsky orientovaná výuka

Příkladem využití participativního přístupu v praxi může být program GLOBE, který je podrobněji popsán v metodickém textu Komunitní přístup (Činčera, Vízek, Bílek et al., 2019). Připomeňme, že program GLOBE, resp. Global Learning and Observation to Benefit the Environment je celosvětová iniciativa se 120 zapojenými zeměmi. V České republice je aktivita realizována na více než 100 školách, je koordinována vzdělávacím centrem TEREZA. Je založena na tzv. badatelsky orientovaném vyučování. Žáci trénují výzkumné dovednosti, které využívají při realizaci vlastních terénních badatelských projektů. *Na výzkum navazují konkrétní akce na zlepšení životního prostředí v okolí školy. O svých aktivitách a zjištěních žáci informují místní veřejnost. Své výstupy sdílejí v mezinárodní databázi na [www.globe.gov](http://globe-czech.cz/cz/o-programu), kde jsou k dispozici všem* (viz Web projektu GLOBE na linku <http://globe-czech.cz/cz/o-programu>).

Praktickou ukázkou vzdělávací aktivity s názvem „**Jak se krotí utěrky**“ pro zpracování metodického textu poskytla Hana Toužimská ze Základní školy Milín.

„Začalo to nevinně – v umývárně jako vždy nebyly papírové utěrky. Stává se to v naší škole hodně často. Ale trpělivost žáků přetekla a začali to řešit. Nejdovážnější byla Natálka. Šla za paní školnicí, ale neuspěla. Tak šla za třídní učitelkou, ta za zástupkyní ředitele a za školnicí. A tak začalo bádání...

Proč utěrky nejsou? Jak by se daly nahradit? Kolik peněz by to stálo? Co udělat, aby děti neplýtvaly? Sedmáci se pustili do práce. Na tabuli sepsali otázky, které je zajímaly. A pořád víc se nořili do problému. Vytvořili skupiny. Přesunuli se do počítačové učebny a zjišťovali a hledali možnosti. Zašli za panem ředitelem a paní účetní, aby zjistili, kolik peněz se utratilo za utěrky. Je levnější varianta? A je taková, aby se tolik neplýtvalo?

Zjištěním bylo velké překvapení: **za rok 2017 se za utěrky utratilo 11 755 Kč!** Což za 9 let, co jsou utěrky ve škole, dělá 105 795 Kč.

Navržená řešení:

- **elektrické osoušeče rukou** – levná varianta je cca 1 000 Kč za kus (nevhodné), dražší varianta je 13 000 Kč za kus, potřebujeme minimálně 6 kusů, je problém s rozvody elektřiny,
- **poličky na vypadlé ručníky** – můžeme vyrobit při pracovních činnostech – materiál máme ve škole, koupená by stála cca 350 Kč,
- **trhací ručníky v zásobníku** – hygienické, musí se prát, zásobník stojí 10 000Kč (potřebujeme alespoň 6), pračka cca 7 000 Kč, prášek 500 Kč,
- **klasické ručníky** – nejsou hygienické, musí se prát, 1 ručník stojí cca 80 Kč, pračka 7 000 Kč, prášek na rok 1 500 Kč,
- **mozek** – přemýšlejme při utírání rukou – utěrkami neplýtvejme.

Nakonec se děti shodly na nejlevnější a nejjednodušší variantě – polička na vypadlé a nepoužité ručníky. A používat mozek = myslet. Pro celou školu připravily prezentace o tom, jak a proč utěrkami šetřit. Žáci z 6. třídy se nabídli ke spolupráci a při pracovních činnostech vyrobili poličky na utěrky. Použili na výrobu prkna ze starých lavic a polic, takže byly vlastně zadarmo (uhrazeny byly jen hřebíky). Paní školnice poličky dala do umývárny.

Sedmáci po dvou měsících zkoumali, jak je jejich opatření účinné. Na zásobníky vyznačovali, jak rychle utěrky mizí, a také si všimli, jestli se nepoužité utěrky objevují na poličce místo v koši. A zjistili, že toto jednoduché řešení funguje!“

5.2 Ekoškola

Mezinárodní vzdělávací program Ekoškola vznikl v roce 1994 v Kodani z potřeby zapojovat mladé lidi do rozhodování o životním prostředí a podporovat udržitelný rozvoj. Od té doby se rozšířil do celého světa. V současné době v programu pracuje 49 000 škol, 16 000 000 žáků z 64 zemí, čímž se stal největším vzdělávacím programem pro školy na světě (Sůrová, Smrčka a Krbcová, 2015). Na mezinárodní úrovni projekt koordinuje nezisková organizace Foundation for Environmental Education (FEE). V České republice program zavedlo v roce 2005 vzdělávací centrum Tereza.

Mottem programu je Konfuciovo: *“Pověz mi a zapomenu; ukaž mi, a já si vzpomenu; ale nech mne se zúčastnit a já pochopím.”* Cílem vzdělávacího programu je naučit děti dívat se kolem sebe, přemýšlet o důsledcích svého jednání, a realizovat ve vlastní škole změny k lepšímu. Učí je být aktivní, rozhodovat, kriticky myslet a přebírat zodpovědnost za naplňování cílů a konkrétních úkolů. Skrze projekt se mimo žáků zapojují provozní zaměstnanci školy, pedagogové a rodiče.

Do programu Ekoškola se prostřednictvím vzdělávacího centra Tereza zapojily v České republice již desítky škol. Získávají mezinárodní titul Ekoškola a k němu náležející velkou zelenou vlajku. Titul musejí v následujících letech obhajovat v dvou až čtyřletých intervalech. Pro splnění podmínek programu je nutné se nespokojovat s dosaženými výsledky, ale všechny zavedené „ekoaktivity“ udržovat a rozvíjet. Příkladem takových aktivit může být např. Přírodovědné centrum, zaměřené na chov živočichů nebo pěstování rostlin a sloužící k výuce přírodopisu a současně i k mimoškolní činnosti. To může souviset i s plněním estetické funkce „klimatu školy“ a bývá otevřeno nejen pro žáky školy, ale i pro veřejnost. Dalším projevem spojeným s participací žáků je budování naučných stezek, ať už v širším prostředí školy nebo v regionu, v němž škola působí.

Ekologické programy na škole koordinuje ekotým, v němž se ze strany pedagogů angažují i vedení školy a další učitelé, zapojuje se ale i školní administrativa, tedy školník a pracovníci školní jídelny a další personál školy. Většinu ekotýmu ale představují žáci, když každá třída bývá zastoupena také dvoučlennou nebo tříčlennou ekohlídkou. Jedním z úkolů ekohlídek je dohlížet na dodržování ekokodexu třídy. Po obsahové stránce připraví zásady ekokodexu ekotým, ale třída má možnost si své znění doladit a výtvarně uchopit podle svého. Ekokodex je vytvořen jako kolektivní výtvarné dílo třídy a stává součástí výzdoby její kmenové učebny. Pravidla, která si žáci sami dotvořili a vtiskli jim podobu, pak dodržují mnohem ochotněji než pravidla daná shora.

Ekotým se každoročně podílí na plánu Environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (dále jen EVVO) na daný školní rok. Součástí tohoto plánu je tradičně řada známých aktivit, např. „Den Země“, „Do lesa s lesníkem“, „Exkurze do lokality ...“, ale také aktivity orientované na správnou výživu „Menu pro změnu“, „Jsem chytrá, jím zdravě“, „Víme, co a kolik čeho jíme“ atd. Tyto pravidelné akce bývají rovnoměrně rozděleny mezi jednotlivé stupně a ročníky školy. Součástí pravidelných aktivit ekotýmu bývají i výroční výjezdy mimo školu, pořádání „ekokonferencí“, diskusí s odborníky aj. Další položky v plánu EVVO představují jednak regionální soutěže v poznávání rostlin a živočichů, jednak tzv. národní a mezinárodní dny, např. soutěž „Poznej a chraň“, „Mezinárodní den Ekoškol“ apod. Jako celoroční úkoly uvádějí Ekoškoly např.:

- vést žáky k pozitivnímu vztahu k domovu, obci a zemi – ve spolupráci s místními organizacemi,
- podněcovat aktivitu a tvořivost žáků, např. formou praktických dílen, aktivitami při Dni Země, zdravým vařením, zapojením v ekotýmu,
- stále vést žáky k odpovědnému přístupu k přírodním zdrojům,
- prohlubovat mezipředmětové vztahy,
- postupně pracovat na ekologizaci provozu a údržby školy, např. využíváním recyklovaného papíru, instalací perlátorů na vodovodní baterie apod.,
- rozvíjet dosavadní spolupráci s vybranými ekologickými organizacemi.

Jako konkrétní příklad můžeme uvést příběh mezinárodní Ekoškoly – Základní školy Nový Bydžov, ul. Karla IV. 209, který lze nalézt na webu školy (<https://www.karlovka.cz/index.php/projek-eko-skola>) nebo v metodickém textu Celoškolní přístup (Činčera, Musílek, Bílek et al., 2019).

5.3 Active Citizens

Active Citizens je mezinárodní projekt organizace British Council realizovaný v 77 zemích světa (jedná se o stav k roku 2019, pro více informací o programu Active Citizens a jeho aktuality viz domovskou stránku <http://active-citizens.britishcouncil.org/>). Má za své heslo „globálně propojeni, místně zapojeni“. Usiluje o svět, ve kterém jsou lidé připraveni bezkonfliktně a efektivně spolupracovat s druhými na rozvoji míst, kde žijí (Ambrozová, Janičinová a Svatá, 2019). Jeho česká verze je zajišťována od roku 2012 Člověkem v tísní, o.p.s., resp. vzdělávacím programem Varianty (viz domovskou stránku programu Varianty <http://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>).

Projekt Active Citizens je zaměřen na výchovu k aktivnímu občanství žáků základních a středních škol. Zdůrazňuje posílení komunitního rozměru školy, přímého zapojení žáků do života místní komunity a jejich spoluodpovědnost za řešení problémů ve společenství. Pomáhá žákům objevovat souvislosti mezi tím, co prožívá lokální komunita a tím, jakým výzvám čelí svět z globálního pohledu. Učí je, že problémy, které se v místní skupině řeší, nejsou izolované jevy, naopak, že souvisí i s celosvětovými otázkami (např. s nedostatkem vody, chudobou, kvalitou vzdělávání a přístupu k němu, rovností...).

Smyslem programu Active Citizens je mj. otevřít školu místní komunitě a posílit její význam. Školní projekty by zároveň měly mít společensky prospěšný či komunitní rozměr, který je třeba založit na silné participaci samotných žáků. Program si tak klade otázky, jak spolu škola a komunita souvisí nebo může souviset, a tyto vztahy by měly být identifikovány a rozvíjeny na základě participativního přístupu. Příklady, které více akcentují komunitní přístup, ale bez participace žáků by jejich realizace možná nebyla, uvádíme v metodickém textu Komunitní přístup (Činčera, Vízek, Bílek et al., 2019), zde připomeňme alespoň jeden z nich.

KDO JSOU OSTATNÍ HRÁČI?

Cíle:

- Žák pojmenuje a zmapuje, kdo může mít vliv na realizaci projektu.
- Žák analyzuje míru vlivu a soulad ostatních hráčů s myšlenkou projektu.
- Žák na základě analýzy vytipuje potenciální partnery projektu.

Žáci během aktivity pojmenují co nejvíce hráčů, kteří mohou být nějakým způsobem spojeni s připravovaným projektem. Pomocí grafu analyzují jejich vztah k tématu projektu a posléze si vytipují možné partnery. Využijí k tomu flipchart se schématem analýzy, psací potřeby, samolepicí lístečky (post-it), papíry a další pomůcky.

Postup:

1. Zamyslete se společně s žáky nad příklady několika „hráčů“, tzn. těch, kteří mohou mít s tématem vašeho projektu něco do činění – a to v kterékoliv pozici/roli (např. ředitel školy, starosta obce, novinář, ekologická organizace atd.).
2. Nechte žáky v menších skupinách sepsat všechny relevantní „hráče“. Vyzvěte žáky, aby každého hráče zapsali na samostatný samolepicí lísteček, a zároveň se zamysleli nad tím, co by tento hráč říkal jejich projektu.
3. Vysvětlete žákům schéma analýzy hráčů. Schéma v následujícím kroku umožňuje posoudit míru vlivu jednotlivých hráčů a míru jejich podpory pro váš projekt.
4. Představte si jednotlivé hráče a rozhodněte o jejich vlivu a postoji vůči vašemu projektu. Řekněte žákům, ať si představí situaci, kdy obchází jednotlivé hráče s prosbou o spolupráci. Jak by hráči asi reagovali?
 - Nechte vždy jednoho zástupce ze skupiny jednou větou zahrát předpokládanou reakci dané osoby.
 - Vyzvěte žáka, ať umístí lísteček do schématu podle podpory vašemu projektu a míry vlivu daného hráče (schéma má svislou osu od polohy „Významný/Vlivný“ po polohu „Bez vlivu“, vodorovnou osu od polohy „Rozchází se“ po polohu „Podporuje“).
 - Ostatní žáci mohou vyjádřit svůj názor, zda souhlasí s umístěním lístečku. Pokládejte žákům otázky:
 - Jak moc by vás tato osoba podpořila? Nebo spíš vašemu projektu nebude nakloněna?
 - Jaký má vliv?
 - Vyzvěte další skupinu, aby představila svého hráče a postup opakujte. Postupně tak přehrajte reakce všech hráčů, které si žáci sepsali.
 - Na závěr se ujistěte, že v seznamu nechybí žádná z klíčových skupin (např. místní zastupitelé nebo cílová skupina – spotřebitelé, rodiny s dětmi, senioři atd.).
5. Zeptejte se žáků na následující otázky:
 - Co z analýzy vyplývá? Které kvadranty jsou pro nás nejdůležitější – na co se zaměříme?
 - S kým konkrétně bychom mohli spolupracovat, aby to mělo smysl? Jak navážeme spolupráci?

- Potřebujeme, aby některý hráč více podporoval naši myšlenku? Co pro to můžeme udělat?
- Jak dál pracovat s pozitivním postojem konkrétního hráče k projektu? Jak ho využít?

6. Výstupy si sepište – budou se vám hodit při plánování harmonogramu projektu. Případně si můžete rozdělit už nějaké úkoly a začít některé hráče „oťukávat“. Zdůrazněte roli místní samosprávy pro realizaci vašeho projektu.

Aktivita pomůže žákům vyhodnotit, kteří hráči mohou být potenciálními partnery projektu, kdo konkrétně v jejich okolí má na řešení tématu velký vliv a v jaké sféře se pohybuje cílová skupina projektu. Představuje tak výchozí bod pro zorientování se mezi dalšími aktéry v komunitě i mimo ni a vytipování možných projektových partnerů.

Metodiky programu Active Citizens se orientují na participativní zapojení žáků do projektů, v nichž se snaží naslouchat druhým, porozumět fungování systémů, a zejména komunity, ve které žijí. Zaměřují se na aktivní zapojení pro pomoc v komunitě a rozvíjí konkrétní dovednosti pro výběr a přípravu projektu a jeho samotnou realizaci (volně podle Endrštová et al., 2014).

Cílem je stát se aktivními občany a vyzkoušet si, co mohou ve své komunitě dokázat změnit, nebo alespoň zjistit, co aktivní občané dokážou. Zaměřit se na rozvoj schopností a dovedností, které žákům pomohou uvědoměle jednat a pomáhat ve své komunitě. Vést je k tomu, aby se zajímali o to, co v jejich komunitě funguje i k tomu, aby zjišťovali, co je třeba změnit. Žáci si tak mapují potřeby komunity pomocí výzkumu a na základě výsledků pak realizaci projektu pro místní komunitu.

Active Citizens se zaměřuje na rozvoj kompetencí aktivních občanů v širším měřítku. Velký důraz klade na přípravu realizátorů projektu před jejich vstupem do terénu. Ti se nejdříve skrz poznávání sebe a svých hodnot učí poznávat a rozumět hodnotám druhých, učí se rozumět své komunitě a jejím potřebám. Výsledný projekt je díky přípravné fázi postavený na vzájemném respektu, spolupráci a díky dobré znalosti komunity napomáhá jejímu rozvoji či řeší její konkrétní problém (z materiálu Metodika Active Citizens na <http://www.lipkacz/civis>).

5.4 Místně zakotvené učení

Proto, aby byl žák motivován pro celoživotní vzdělávání, je třeba dát mu prostor, předat mu určitou míru zodpovědnosti za jeho vlastní učení, tedy za realizaci výuky. Žák má během vyučování možnost rozhodovat a ovlivňovat průběh cesty a výběr témat, o kterých se bude učit. Role učitele je spíše průvodcovská, kdy vkládá v žáky důvěru, nastavuje jim hranice i pravidla. Důležitou součástí role učitele je orientace žáků v procesu učení a reflektování nabytých kompetencí, tedy realizace participativního přístupu.

Realizace hluboké žákovské participace poskytuje Místně zakotvené učení (MZU), které je možno chápat jako vzdělávání pro udržitelný život vázané na místo a zdůrazňující rozšíření za hranice přírodního prostředí do oblasti kulturních, historických, sociálních, politických a ekonomických podmínek místa. Přístup představovaný místně zakotveným učením usiluje o využití silného vztahu, který mají lidé ke svému místu (obci, ve které žijí, kde pracují atd.) s cílem dosáhnout ekologické a kulturní gramotnosti a současně naplnit řadu cílů v oblasti ochrany přírody a zodpovědné správy obce.

V místně zakotveném učení se žáci i občané společně zapojují do života svých komunit. Takový přístup je založen na demokratických hodnotách a směřuje ke sblížení vzdělávacích cílů s místně relevantními cíli v oblasti sociální, ekonomické a ekologické. Přispívá k všeobecnému osvojení postojů, dovedností a činností nutných k zodpovědné správě místa a péči o něj (viz Metodika MZU na webu projektu CIVIS – <https://www.lipka.cz/metodiky-civis?idm=310#SUZ>).

Místně zakotvené učení pracuje zejména s následujícími principy:

- UČENÍ O MÍSTĚ – pro učení využívá místních témat a souvislostí, ty ale slouží i jako základ pro:
 - porozumění širším souvislostem;
 - účast na řešení regionálních a globálních problémů.
- UČENÍ V MÍSTĚ – učení se přesouvá mimo třídu, učebnou se stává obec a její okolí.
- KONKRÉTNÍ PŘÍNOS PRO UDRŽITELNÝ ŽIVOT V MÍSTĚ A SVĚTĚ – téma, kterým se žáci zabývají je opravdové a vážné a výsledek jejich práce je skutečným, hmatatelným a užitečným příspěvkem ke kvalitě života a životního prostředí v obci a podporuje roli obce ve zlepšování prostředí ve světě.
- VZTAH K MÍSTU – učení staví na osobním vztahu ke svému místu a rozvíjí jej.
- PŘÍZPŮSOBENÍ MÍSTNÍ SITUACI – učení reaguje na místní podmínky a potřeby a je jim přizpůsobeno.
- PARTNERSTVÍ S KOMUNITOU – podporou pro učení jsou partnerství s dalšími lidmi a subjekty v obci (místními organizacemi, podniky, vedením obce, místními odborníky, znalci, pamětníky apod.).
- MEZIOBOROVOST – učení je mezioborové, mezipředmětové – hranice mezi předměty se rozplývají, jsou prostupné – buduje se porozumění vzájemné propojenosti společenských a přírodních, lokálních a globálních, minulých a budoucích procesů.
- OSOBNÍ RELEVANCE – učení je pro žáka osobně relevantní – vidí souvislost s vlastním životem.

- **AKTIVNÍ ÚČAST/PARTICIPACE ŽÁKŮ** – učení je zaměřeno na porozumění a aktivní účast v řešení místních i globálních problémů. Je postaveno na participativních metodách zaměřených na iniciativu žáků:
 - iniciativa a zodpovědnost je na žácích,
 - učitel není zdroj všeho vědění, ale průvodce procesem, v němž se i on učí.
- **BĚŽNÝ NÁSTROJ VÝUKY** – místně zakotvené učení je nedílnou součástí dosahování cílů organizace – pro školu je tedy běžným nástrojem vzdělávání žáků, ne něčím navíc, učitel má jasno v tom, co se má žák prostřednictvím MZU naučit, jak vše zapadá do výuky a jak to zhodnotí.

Dalším důležitým aspektem místně zakotveného učení je **SPOLUPRÁCE** – učení probíhá formou skupinové práce, zadání je zaměřeno na spolupráci v týmu, silami jednoho člověka vyřešit nejde.

Příklady MZU přinášíme podrobně v metodickém textu *Celoškolní přístup* (Činčera, Musílek, Bílek a kol., 2019).

5.5 Skauting

Participativní přístupy prostupují do velké míry i myšlenky skautského hnutí. Počátky skautingu jsou datované do roku 1907 a jsou spojené se jménem Robert Baden-Powell, který uspořádal první skautský tábor na světě na ostrově Brownsea.

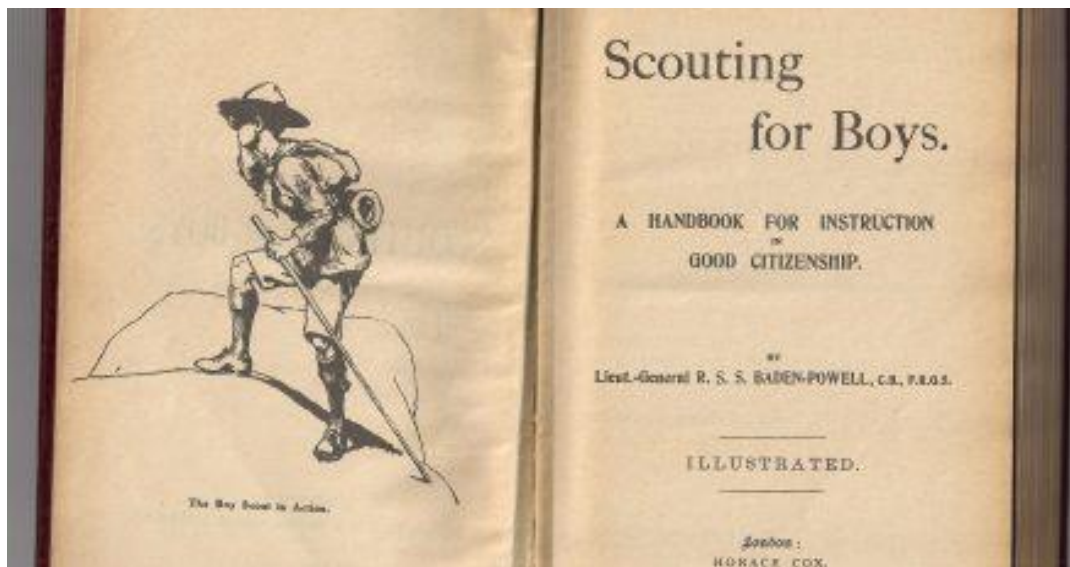


Obrázek 1 Robert Baden-Powell – zakladatel skautingu (zdroj: <https://www.skaut.cz/skauting/historie/>)

Účastnilo se ho 20 chlapců, kteří byli nadšení jeho příručkou pro průzkumníky. Již na tomto táboře chlapci spolupracovali v malých skupinkách po pěti členech, kdy jeden z nich byl starší a zkušenější, od kterého se ostatní mohli učit. Byl tak položen metodický základ skautingu. „*Skautská výchova od*

počátku vedla k čestnosti, úctě k hodnotám a lásce k přírodě s cílem záměrné výchovy dobrého občana.“

(zdroj: web <https://www.skaut.cz/skauting/historie/>)



Obrázek 2 Kniha Scouting for Boys (zdroj: <https://www.skaut.cz/skauting/historie/>)

Následně skauting rychle proniká do Evropy a zámoří. Vstup skautingu na československé území je spojeno se jménem A. B. Svojsíka, který po návštěvě Anglie v roce 1911 vydává knihu Základy junáctví, následující rok v červenci se uskutečnil první skautský tábor u Lipnice. Obdobný tábor pro dívky byl uspořádán až v roce 1905 u Živohoště. Organizace ovšem narazila na překážky. Poprvé byla zrušena rozhodnutím K. H. Franka v roce 1940, letní tábory byly zakázány. Skauti začali hájit své myšlenky v ilegálním odboji či za hranicemi protektorátu, to stálo asi sedm set z nich život. Skauting byl obnoven v květnu 1945. V roce 1948 byla organizace začleněna do Svazu československé mládeže a roku 1950 podruhé rozpuštěna. Řada členů se stala obětí politických procesů a následného uvěznění. Další znovuoobnovení organizace proběhlo v souvislosti s Pražským jarem a opětně její působení bylo na dlouho dobu potlačeno v roce 1970. I v tomto období ochromení pracují některé oddíly v jiných organizacích nebo v exilu. Znovu a prozatím naposledy byla činnost organizace obnovena po sametové revoluci v roce 1989, téhož roku byly schváleny stanovy organizace Český Junák – svaz skautů a skautek, obnovují se skautská střediska v mnoha městech.

Aktuálně má skauting v České republice 64 383 členů ve 2 172 oddílech a je organizováno 1 042 dětských táborů, aktivit se účastní také 13 396 dobrovolníků. Celosvětově má skauting až 50 milionů členů ve 216 zemích. (zdroj: <https://www.skaut.cz/skauting/fakta-a-cisla/>)

Skautský program si zakládá na pestrosti a různorodosti činností přizpůsobených věku a individuálním potřebám dětí. Skaut je otevřen všem, v oddílech se setkávají děti a mladí lidé s rozdílnými schopnostmi, různých národností nebo náboženského vyznání, a každému nabízí příležitost navázat

nová přátelství. Skauti berou život do svých rukou, prožívají ho naplno, zabývají se tím, co je baví, vydávají se za dobrodružství a při svém putování poznávají české kraje i Evropu, učí se postarat se o sebe i o druhé. Mimoděk se při svých aktivitách učí, že „*má cenu se o něco snažit, zapojit se, spolupracovat a být součástí světa*“ (viz <https://www.skaut.cz/skauting/program/>). „*Skautská výchovná metoda je ucelený systém, který se snaží vést mladého člověka na cestě jeho osobního růstu. Mezi hlavní prostředky patří:*

- *týmová práce v malých skupinách,*
- *sebevýchova a seberozvoj,*
- *motivace dětí pomocí příběhů,*
- *pobyt v přírodě s partou kamarádů,*
- *průvodcovská role dospělých,*
- *postupné přebírání zodpovědnosti.*

Důležitými principy skautingu je respektování mravních hodnot a služba společnosti.“ (viz <https://www.skaut.cz/skauting/program/>).

Jako příklad můžeme uvést aktivitu zaměřenou na výuku týmové spolupráce, převzatou z webu Skautingu na linku viz <https://www.skaut.cz/skauting/program/>.

Děti se učí týmové práci



Obrázek 3 Týmová práce družiny skautů (zdroj: <https://www.skaut.cz/skauting/program/>)

Základním prostředkem ve skautské výchovné metodě je družinový systém. Pěti až sedmičlenné skupiny (družiny) pracují v týmu a společně připravují i realizují program.

Družinu vede starší a zkušenější skaut či skautka za dohledu dospělého. Učí se odpovědnosti za druhé a podílejí se na vedení svých vrstevníků. Stávají se spolehlivějšími, získávají samostatnost, sebedůvěru a schopnost spolupracovat.

Oddílový program vrcholí v létě

V oddílech se převádí skautské poslání do praxe. Program se během roku uskutečňuje na schůzkách v klubovně, na hřišti či v okolí.

O víkendech vyrážejí oddíly na vícedenní akce ven do přírody. V létě pak činnost oddílu završí tábor – ten je většinou stanový a trvá 2–3 týdny.

Skauti pracují na osobním rozvoji

Základním nástrojem současného programu je Stezka. Ta nabízí skautům řadu možností, jak na sobě pracovat: obsahuje soubor aktivit a nápadů, jak se naučit něco nového o sobě, o druhých lidech, o přírodě i celém světě.

Některé aktivity ve Stezce si vybírá každý za sebe, jiné plní malý tým nebo celý oddíl. Každý má možnost si vybrat to své a dosáhnout cíle. Důraz klademe na kompetence – nestačí jen něco znát, ale mnohem důležitější je umět své znalosti využít ve správnou chvíli.

Základní trojice principů skautingu

Skautské hnutí je založeno na třech principech, které se promítají do skautského slibu i zákona. Udávají směr celému skautskému hnutí:

- odpovědnost za sebe a svůj rozvoj,
- spolupráce, pochopení a odpovědnost vůči druhým lidem i životnímu prostředí,
- hledání duchovních hodnot, které člověka přesahují.

Příkladem střediska nabízející aktivity založené na principech skautingu je také středisko ekologické výchovy a skautská základna Kaprálův mlýn. Posláním střediska je „*vychovávat děti a mládež k lásce a úctě k přírodě, rozvíjet znalosti, dovednosti a postoje, které vedou k environmentálně odpovědnému jednání. Opíráme se při tom o prvky skautské metody a program ochrany životního prostředí Světové skautské organizace*“ (viz <http://www.kapraluvmlyn.cz/>).



Obrázek 4 Kapráluv mlýn – středisko ekologické výchovy (zdroj: <http://www.kapraluvmlyn.cz/>)

5.6 Projektové vyučování

Projektové vyučování je považováno za komplexní výchovnou a vzdělávací strategii. Její významným rysem je přesunutí odpovědnosti za učení na žáky. Vyžadovaná je jejich vlastní aktivita při řešení projektu, jejím prostřednictvím mají možnost praktického uplatnění svých myšlenek a názorů, včetně účasti na rozhodování při plánování, organizaci a hodnocení své práce. To má vliv na rozvoj celé jejich osobnosti. Jako možná a účinná vzdělávací strategie je projektové vyučování zmíněno v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice, v tzv. Bílé knize (Národní program, 2001), která přináší první zásadní podněty pro transformaci české školy. O projektovém vyučování se zde hovoří v souvislosti s budováním mezipředmětových vztahů a novými formami výuky, které směřují k posílení individualizace vzdělávání (Dömischová, 2010). Jako vhodná metoda rozvíjení klíčových kompetencí žáků je uvedeno i v rámcových vzdělávacích programech.

Gudjons (2008, s. 79) uvádí následující výčet základních charakteristik projektového vyučování:

- zřetel k aktuální situaci,
- společenská relevantnost,
- cílově orientované plánování,
- sebezodpovědnost,
- zapojení mnoha smyslů,
- sociální učení,
- orientace na produkt,
- interdisciplinarita,
- hranice projektového vyučování.

Z pohledu žákovy osobnosti ovlivňuje projektové vyučování proces poznávání, získávání zkušeností, mění míru a intenzitu motivace, orientuje činnosti směrem ke vzniku konkrétního produktu, pomáhá v orientaci v praktických otázkách každodenního života, respektuje jeho zájem a potřeby, učí týmové práci, posiluje kooperaci s vrstevníky, rozvíjí a posiluje sebedůvěru a mění proces sebehodnocení (Dömischová, 2010). V mnoha ohledech se tak navyšuje jeho participace na procesu učení. Z pohledu učitele projektové vyučování mění jeho roli, ovlivňuje proces získávání zkušeností, dostává vztah učitel

– žák do roviny založené na důvěře, respektu a kooperaci, mění proces hodnocení a přizpůsobuje výuku schopnostem a zájmům žáka (Dömischová, 2010).

Projektové vyučování často nebývá učiteli uchopováno správně, v jejich pojetí dochází k záměnám s jinými aktivitami, které jsou mylně považovány za projekty. Za projektové vyučování nemůžeme považovat např. tematickou vycházku, výlet, exkurzi, zpracování referátu nebo prezentace, výtvarnou práci nebo dílenské a pěstitelské práce bez spoluzodpovědnosti žáka. Je třeba rozlišovat, zda jde o skutečné projektové vyučování nebo o využití prvků projektového vyučování v rámci jiné formy nebo metody výuky.

Začleňování projektového vyučování do školní praxe omezují různé bariéry, které bývají spojené s chybějící podporou vedení školy, nedostatečnou spoluprací mezi učiteli a jejich vysokou pracovní zátěží, nedostatkem času, neochotou a nekázní žáků. Další překážky přináší vnitřní organizační nastavení vyučování jako je vysoký počet žáků ve třídách, roztržštění učiva na vyučovací předměty, nevhodnost prostor uvnitř školy a jejich nedostatečné materiální vybavení (Dömischová, 2010).

Projektové vyučování je realizováno v několika následných fázích, podle Kilpatricka to jsou záměr – plán – provedení – hodnocení. Jiní autoři považují za významnou také prezentaci výsledku projektu, že ji vyčleňují jako samostatnou fázi. Pak můžeme pracovat s následujícím modelem projektového vyučování plánování tématu projektu, plánování realizace projektu, realizace, prezentace, hodnocení.

Podívejme se tedy na několik příkladů realizace projektové výuky na školách.

V následující tabulce je ukázka návrhu projektu připraveného učitelem na téma Biokosmetika realizovaného na gymnáziu v Jaroměři (Uždilová, 2017).

Název projektu	Bylo, nebylo, bio, nebio, aneb chemie v biokosmetice
Doporučený ročník	Třetí ročník gymnázia
Časový rámec	1–3 měsíce
Vzdělávací oblasti	Člověk a příroda Člověk a jeho svět Člověk a zdraví Informační a komunikační technologie
Mezipředmětové vztahy	Chemie Biologie Informační a komunikační technologie Výtvarná výchova

Typ projektu	<p>Podle navrhovatele: projekt připravený učitelem.</p> <p>Podle účelu: projekt k řešení problému a vedoucí k vytvoření výrobku.</p> <p>Podle informačních zdrojů: volný – žáci si informační zdroje obstarávají sami.</p> <p>Podle časového rozsahu: dlouhodobý.</p> <p>Podle prostředí: školní.</p> <p>Podle počtu zúčastněných: společný – projekt řeší skupiny.</p> <p>Podle začlenění do školního kurikula: jednopředmětový.</p> <p>Podle obsahového zaměření: zaměřen na všeobecné vzdělávací oblasti.</p>
Cíl projektu	Uspořádat besedu na téma Biokosmetika a prezentovat vlastní kosmetické produkty.
Dílčí výstupy projektu	Laboratorní postupy výrob kosmetických produktů, vlastní kosmetické produkty, postery s informacemi o vlastních kosmetických produktech, referát s podporou PowerPointové prezentace s informacemi o procesu výroby vlastních kosmetických produktů.
Vzdělávací cíle	<p>Žák se seznámí s chemickým složením vybraných kosmetických produktů.</p> <p>Žák si prakticky vyzkouší vybrané postupy výroby kosmetických produktů.</p> <p>Žák se naučí rozpoznat vhodné a nevhodné kosmetické výrobky a získá další zajímavé informace k danému tématu.</p>
Klíčové kompetence	<p>Žák samostatně vyhledává a zpracovává informace, pracuje s literaturou či vyhledává na internetu.</p> <p>Žák pracuje ve skupině, ve které si rozdělí práci tak, aby byli zapojeni všichni její členové.</p> <p>Žák plánuje, řídí a organizuje svojí vlastní činnost.</p> <p>Žák vyjadřuje vlastní názor, naslouchá druhým, hájí svůj názor.</p> <p>Žák rozvíjí svoji tvořivost a fantazii.</p> <p>Žák prezentuje svojí práci.</p> <p>Žák rozvíjí své komunikační schopnosti.</p> <p>Žák hodnotí svojí práci a práci ostatních.</p>
Předpokládané činnosti	<p>Vyhledávání a zpracování informací.</p> <p>Vytvoření laboratorních postupů.</p> <p>Vytvoření vlastních kosmetických produktů.</p> <p>Dokumentace postupu vlastní práce.</p> <p>Zhotovení posterů.</p> <p>Zpracování prezentace.</p> <p>Organizace závěrečné panelové diskuze.</p> <p>Prezentace vyrobených produktů.</p>
Organizace	<p>Žáci pracují v kooperujících skupinách, které se skládají ze čtyř členů. Žáci pracují samostatně doma a ve škole ve skupinách.</p> <p>Vyučující je v roli konzultanta, moderátora a koordinátora činností.</p> <p>Projekt je zahájen motivační přednáškou, poté následuje samotná práce ve skupinách, projekt je ukončen závěrečnou besedou.</p>

Výukové metody	Metody slovní – vysvětlování, rozhovory, diskuze. Metody praktické – laboratorní činnosti žáků, tvorba rešerší, bádání Metody samostatné a skupinové práce žáků. Aktivizující metody – diskuzní metody.
Závěrečná beseda	Každá skupina prezentuje před ostatními spolužáky kosmetické produkty, které vyrobili, a informuje, jak při jejich výrobě postupovali a proč. Pro prezentaci využijí připravené postery a PowerPointovou prezentaci. Součástí prezentace je i zhodnocení vlastní práce na projektu. Na každou prezentaci je vymezen čas 7–10 minut.
Způsob hodnocení	Evaluační rozhovor s každou prezentující skupinou na závěrečné besedě – <i>Jak byste zhodnotili vlastní práci a práci ostatních? Co se vám líbilo? Co se vám nelíbilo? Co se vám podařilo? Co se vám pokazilo či nezdařilo?</i> Autoevaluace pomocí krátkých dotazníků po každé společné části řešení projektu realizované ve škole, ve kterých mají žáci za úkol zhodnotit vlastní práci a práci ostatních členů skupiny.

Další ukázkou je jeden z výsledků žákovského projektu studentů gymnázia v Moravském Krumlově publikovaného na žákovském blogu Chemického kroužku (Florianová, 2018).

Poznej svého průvodce

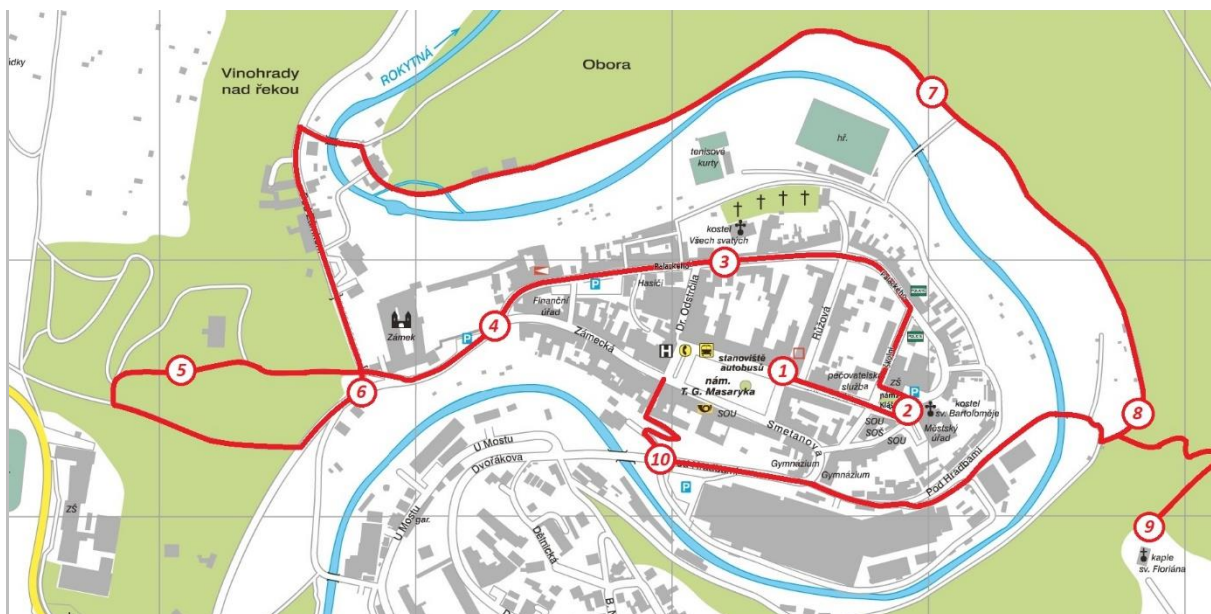
Zdravím Vás drazí přátelé!

Velmi mě těší, že jste se rozhodli navštívit Moravský Krumlov. Dnes budu Vaším průvodcem.

Společně si projdeme trasu vyznačenou na přiloženém plánu. U každé zastávky Vám položíím jednu otázku. Radím Vám přečíst si otázku hned, jak dorazíte k vyznačeným místům, abyste se nemuseli zbytečně vracet. Písmenka uvedená u správných odpovědí vepište do těchto prázdných políček. Tajenkou je mé jméno.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Začátek prohlídky – IC Moravský Krumlov



- | | |
|---|--------------------------------------|
| 1 knížecí dům (náměstí T. G. Masaryka) | 6 černý tunel |
| 2 kostel sv. Bartoloměje a městský úřad | 7 řeka Rokytná |
| 3 kostel Všech svatých | 8 NPR Krumlovsko-rokytenské slepence |
| 4 zámek | 9 kaple sv. Floriána |
| 5 zámecký park | 10 městské hrady |



Naše prohlídka začíná v centru města na náměstí T. G. Masaryka. Právě stojíme před nejstarším domem v Moravském Krumlově, kterému se říká Knížecí. Dům pochází z 1. poloviny 13. století, kdy jej obýval Řád německých rytířů. Za svého pobytu v Krumlově jsem často navštěvoval zahradu, která spojovala tento dům s nedalekým kostelem. Dnes jsou prostory Knížecího domu využívány jako informační centrum a galerie.

Pokud jste si doma zapomněli svačinu, můžete navštívit místní pekárnu – a zde je má první otázka:

Zjistěte, jak se tato pekárna jmenuje:

- O – Ivetka
- P – Ivanka
- R – Ilonka

Dále budeme pokračovat kolem České spořitelny po ulici Komenského až ke kostelu sv. Bartoloměje, vedle kterého stojí městský úřad.



Kostel pochází z roku 1354 a původně byl vystavěn v gotickém slohu. Ze stejného období pochází i budova městského úřadu, která byla původně klášterem – a tak vzniknul i současný název Klášterní náměstí. V mých dobách byl ale klášter opuštěn a částečně pobořen. Později byla budova zrekonstruována a v 17. století přibýlo před kostel sousolí Ecce Homo.

Jaké stromy rostou uprostřed Klášterního náměstí?

A – borovice

E – smrky

I – jedle

U budovy základní školy zahnete vpravo na ulici Školní. Na jejím konci stojí základní umělecká škola, u které se dáme vlevo a budeme pokračovat po ulici Palackého až k naší třetí zastávce, ke kostelu Všetech svatých.

3

Stavba kostela byla zahájena roku 1248 a jedná se tak patrně o jednu z prvních budov, která byla ve městě postavena. V této podobě si ho však nepamatují, protože v 17. století vyhořel a byl kompletně přestavěn. Roku 1789 zde byla vybudována hrobka, kde byli pochováni členové jedné významné šlechtické rodiny.

Zjistěte z nápisu na hrobce, o kterou šlechtickou rodinu jde:

R – Lichtenštejnové

S – páni z Lipé

T – Pernštejnové

Až budete znát odpověď na mou otázku, budeme pokračovat až na konec ulice Palackého – projedeme kolem fary, kina a dojdeme až k dominantě města.

4

Na zámku jsem prožil dva roky, snažil jsem se vyléčit tehdejšího zámeckého pána Jana III. z Lipé. Pod zámeckou věží jsem měl vlastní pracovnu, kde jsem bádával a své objevy zapisoval do lékařských spisů. Pozdější majitelé zámek rozšiřovali, byl vybudován zámecký příkop a rozlehlá zahrada. Dnešní podobu zámek získal až v 18. století. Donedávna byla v prostorách k vidění Slovanská epopéje Alfonse Muchy. Dnes máte možnost navštívit zde výstavy a různé slavnosti pořádané v areálu zámku nebo v zámeckém parku.

Na zámku se nachází nádvoří zdobené řadami oblouků umístěných na pilířích – můžete si jej prohlédnout na obrázku.

Jak se tento prvek běžně užívaný v architektuře označuje?

O – kolonáda

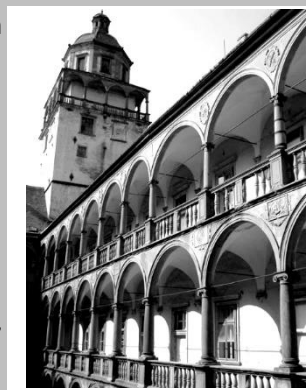
A – arkáda

E – arkýř

Projedme kolem zámku po úzké cestičce, podél které rostou břízy, a zastavíme se u brány do zámecké zahrady.

5

Zámecký park jsem rád navštěvoval a procházky zde jsem doporučoval i zámeckému pánovi. Jak už jsem Vám řekl, park byl postupně rozšiřován, já si jej pamatuji spíše jako udržovaný les. V 18. století se rozhodla kněžna Eleonora z Lichtenštejna vybudovat anglický park a byly zde vysázeny různé exotické dřeviny. Od té doby je park pravidelně udržován a je volně zpřístupněn.



V parku si můžete vyzkoušet zahrát jeden nový sport. Uhodnete podle rozmístěných rekvizit, o který sport se jedná?

- K – fotbal
- D – basketbal
- C – discgolf

Nechtěli byste si udělat krátkou zastávku? V parku si můžete odpočinout na některé z laviček a sníst si svačinu. Nebo můžeme rovnou pokračovat k další zastávce.

Vrátíme se k bráně, kterou jsme do parku vcházeli. Vpravo od brány se nachází tunel.

6

Ve stejné době, kdy byl rozšiřován zámecký park, se kněžna Eleonora rozhodla, že nad zámeckým příkopem nechá postavit tzv. černý tunel. Kvůli svažitému terénu má tunel na obou koncích jinou výšku, proto se Vás nebudu ptát, jak je tunel vysoký. Ale můžete zkusit odhadnout jeho délku, stačí dělat delší kroky.

Jak je dlouhý černý tunel?

- A – asi 50 metrů
- I – asi 100 metrů
- E – asi 80 metrů

Budeme pokračovat po cestě až k bytovce (č. p. 216), kolem které se dáme cestou doprava. Přejdeme most a budeme se stále držet vpravo, půjdeme po cestě proti proudu řeky. Projdeme postupně kolem dalších 3 domů a budeme pokračovat dál po lesní cestě.

7

Tvar řeky Rokytné dal městu jeho jméno. Slovo „krumm“ pochází z němčiny a představuje meandr, uvnitř kterého bylo město vybudováno.

Podél řeky si můžete prohlédnout rostliny, které zde rostou, a pokud budete mít štěstí, zahlédnete i místní zvířecí obyvatele. Ale nezapomínejte, že jsme v národní přírodní rezervaci, proto musíme dodržovat některá pravidla.

Co je povoleno v národní přírodní rezervaci?

- K – tábořit a rozdělávat oheň
- L – fotit si rostliny a živočichy
- M – sbírat rostliny a odchytávat živočichy

8

Podél cesty jste si určitě všimli informačních panelů, které Vás provedou po naučné stezce Krumlovsko-rokytenské slepence. Dozvíte se z nich spoustu zajímavostí nejen o místní flóře a fauně, ale také o původu skal, které se tyčí nad městem. Slepence pochází z období prvohor, jsou tedy staré asi 300 milionů let.

Jakou barvu mají slepence v Moravském Krumlově?

- P – modrozelenou
- R – bílou
- S – červenohnědou

Po cestě nebudeme pokračovat až na její konec, ale nesmíme minout odbočku. Proto sledujte hlavně les vlevo od cesty a hledejte modrou turistickou značku, která nás zavede k naší další zastávce. Rozhodně se nenechte odradit strmou pěšinou, výhled stojí za to.



V době mého pobytu v Moravském Krumlově zde kaple nestála a přesto, že se výhled změnil, stále si odsud můžeme prohlédnout celé údolí, kde stojí historické centrum města. Podle pověsti nechal kapli postavit kníže Antonín Florián z Lichtenštejna, kterému se jednou v bouři splašili koně. Kníže se bál, že se zřítí ze skály, ale koně se na tomto místě jako zázrakem zastavili. Stavba byla zahájena v roce 1695 a k vysvěcení kaple došlo o dva roky později.

Kaple je zasvěcena sv. Floriánovi. Jeho sochu si můžete prohlédnout nad jedním ze tří vchodů do kaple.

Víte, čí patron je sv. Florián?

- O – patron lékařů
- U – patron hasičů
- E – patron policistů

Až budete chtít pokračovat, vrátíme se po stejné pěšině, po které jsme přišli zpátky na lesní cestu u řeky. Tentokrát budeme pokračovat po nejbližší odbočce vpravo po mostku přes řeku Rokytnou. Za mostkem opustíme lesní cestu a budeme pokračovat po asfaltové silnici.

Projdeme kolem areálů bývalého Vertexu a dostaneme se až k hlavní silnici. Budeme pokračovat rovně směrem k autobusovému nádraží.



Podél silnice si můžete prohlédnout městské hradby. Ty pocházejí ze 13. století a původně byly vystavěny kolem celého středověkého města. Do dnešní doby se ovšem dochovala jen jejich část.

Dole pod hradbami stojí socha sv. Jana Nepomuckého, kolem které musíme projít a pokračovat po schodech nahoru. A radím vám, pozorně si spočítejte, kolik jich je.

Kolik schodů jste napočítali?

- S – 93 schodů
- T – 103 schodů
- U – 83 schodů

Nad schodištěm projdeme rovně na náměstí T. G. Masaryka. Zde se s Vámi rozloučím. Doufám, že se Vám naše prohlídka líbila a někdy se opět zastavíte.

Jak ukazují uvedené příklady, zdůrazňují se v projektové výuce hlavně následující aspekty (Münzinger a Frey, 1994):

1. Téma projektu se orientuje na potřeby a zájmy žáků.
2. Výchozím bodem pro projekt je situace z každodenního života žáka. Řešení projektu žákovi pomáhá při zvládnání všedních situací a připravuje ho na řešení problémů.
3. Při řešení projektů se žák setkává s různými obory najednou a učí se chápat jejich souvislosti.

4. Žák sám plánuje postup řešení problému v rámci projektu a určuje i jeho cíl. Sám se zúčastňuje realizace projektu a interpretace jeho výsledků.
5. Výsledkem projektu je většinou kromě získaných znalostí žáka i konkrétní výrobek. „Věda“ nabývá hmotné podoby, což žáka může výrazně motivovat.
6. Sociální komponentou v projektu je práce v kolektivu. Žák se učí spolupracovat, pracovat v týmu na komplexních úkolech.

Ve školní praxi je však možné využít tuto „čistou formu projektu“ jen velmi zřídka. Proto se využívá přístupu tzv. „projektově orientované výuky“, který obsahuje různé prvky klasického pojetí projektové výuky, a je realizovatelný ve školních podmínkách s minimálními nároky na celkovou organizaci chodu školy.

Následující tabulka znázorňuje hlavní rozdíly mezi tradiční a projektovou výukou a její realizací jako projektově orientované výuky ve školních podmínkách (třetí sloupec):

	Projektová výuka	Tradiční výuka	Projekt ve školních podmínkách
Téma / obsah	žáci si sami určují téma a obsah	učitel sám určuje téma a obsah	žáci si společně s učitelem vyberou téma a jeho obsah
Materiál pro zpracování	Žáci si sami obstarají materiál	učitel dává materiál k dispozici	žáci společně s učitelem obstarávají materiál
Cíle projektu	žáci samostatně formulují problém a cíl	učitel předloží žákům problém a sdělí cíle	žáci společně s učitelem vybírají problém a formulují cíle
Postup / metody	žáci si sami zvolí postup a metody řešení	učitel určuje postup a metody řešení	učitel doporučuje postup a metody řešení
Pracovní skupiny	žáci samostatně (spontánně) tvoří skupiny	frontální výuka nebo učitelem určené pracovní skupiny	učitel ovlivňuje (pomáhá) vytvořit pracovní skupiny
Učební předměty	více předmětů (integrace)	jeden předmět jeden učitel	i jeden nebo dva předměty

	Projektová výuka	Tradiční výuka	Projekt ve školních podmínkách
	více učitelů (týmové vyučování)		(miniprojekty) i jeden učitel
Posouzení práce (průběžné i výsledné)	žáci sami hodnotí svou práci	učitel hodnotí („dá známku“)	žák a učitel hodnotí společně (učitel připravuje podmínky)
Výsledek učení / „výrobek“	žáky předem plánované aktivity vedou k „výrobku“	žáci se neúčastní plánování, většinou žádný produkt	společné operativní plánování (před i během práce) „produkt“
„Role“ žáka	žák samostatně rozhoduje, plánuje a realizuje, je aktivní	většinou pasivní recipient, vynucená aktivita	žák si vybírá, rozhoduje a koná společně s učitelem
„Role“ učitele	učitel zůstává v pozadí, radí na přání žáků, je integrační článek, dohlíží	učitel je dominantní, řídicí článek ve všech směrech	učitel radí, upozorňuje a koordinuje (nejen na žádost žáků)

Koncept projektově orientované výuky splňují např. následující aktivity (popisy vycházejí ze seminárních prací studentů učitelství na PŘF UHK zaměřených na hledání a hodnocení příkladů projektově orientované výuky).

Projekt příběhy našich sousedů (ze seminární práce H. Henychové)

Příběhy našich sousedů je vzdělávací projekt neziskové organizace Post Bellum pro žáky osmých a devátých tříd. Ti se za doprovodu svých učitelů a lidí s Post Bellum na několik měsíců stanou rozhlasovými nebo televizními dokumentaristy (<http://www.pribehynasichsousedu.cz/pp/o-projektu/>). Mají za úkol vyzpovídat pamětníka, natočit vzpomínky, digitalizovat fotografie, prozkoumat archivy, a nakonec vytvořit rozhlasovou, televizní nebo psanou reportáž či dokument. Někteří podle příběhu kreslí komiks, jiní tvoří prezentaci pro spolužáky, další se vydají do Českého rozhlasu, kde jim redaktoři pomohou sestříhat nahrávku do rozhlasové reportáže. Nakonec musí vystoupit před

publikem a výsledky své práce představit veřejnosti a odborné porotě. Projekt je realizován ve všech krajích České republiky. Post Bellum je nezisková organizace, která od roku 2001 vyhledává a nahrává vzpomínky pamětníků klíčových momentů 20. století. Založila ji skupina českých novinářů a historiků. Strategickými partnery a spoluvůrci Paměti národa jsou Ústav pro studium totalitních režimů a Český rozhlas.

Co oko v řece nevidí? (ze seminární práce M. Helmichové)

Projekt „Co oko v řece nevidí?“ byl navržen a realizován na Univerzitě Palackého v Olomouci (http://pvch.upol.cz/fotogalerie/Projekty/Analiza_vody/). Hlavními autory projektu byli studenti učitelství chemie. Projekt byl doporučen pro 1. a 2. ročník středních škol, měl propojit chemii s environmentální výchovou. Základním cílem bylo prohloubení znalostí o tématu „voda a její složení“, přičemž poznávání této oblasti bylo zaměřeno především na získání praktických dovedností při laboratorních cvičeních. Vedle tohoto cíle si měli účastníci osvojit základní analytické metody a připravit se tak na praktickou maturitní zkoušku. Projekt proběhl během 4 týdnů (cca 2–3 hodiny týdně) ve školním prostředí (učebna, laboratoř) a jeho okolí (odběr vzorků vod). Celkově se zúčastnilo asi 10 studentů, projekt byl realizován skupinově (společně). Výstupy projektu si žáci zvolili sami z nabídky učitele (prezentace, poster, článek do školního časopisu, praktický výrobek).

Časové rozvržení projektu: 1. týden Vzájemné seznámení, organizace projektu, soutěž, 2. týden Odběr vzorků, poučení o bezpečnosti, laboratorní úlohy, 3. týden Vyhodnocení úloh, práce na protokolech a výstupech projektu, 4. týden Hodnocení, odměny, rozloučení.

Součástí projektu byla i realizace chemických experimentů. Žáci vybírali dle svého uvážení ze seznamu experimentů z učebnic. Společně s vyučujícím zvolili pro všechny zajímavé experimenty, které byly rovněž prospěšné k přípravě na maturitní zkoušku, zároveň potřebné pomůcky byly komerčně dostupné a finančně nenáročné. K prováděným experimentům studenti měli k dispozici kompletní návody.

Znáš svoji obec? (ze seminární práce L. Grofové)

Projekt „Znáš svoji obec?“ byl navržen pro 3. a 4. ročník Základní školy Krumsín (Knollová, 2013). Cílem projektu bylo hlouběji poznat „svoji“ obec, získat bližší informace o její historii, významných objektech v obci, o fauně a floře v okolí a seznámit se s blízkým okolím obce. Žáci vyhledávali, zpracovávali informace, které shromažďovali pro závěrečný produkt projektu. Strukturu projektu tvořily 4 hlavní

části: historie obce a její památky, fauna a flora, zajímavá místa v okolí a umístění obce v rámci regionu a kraje. Výuka probíhala v klasických vyučovacích hodinách 1x týdně (45 minut + 2 x dvouhodinovka) a žáci pracovali ve skupinách, které si sami zvolili. Obsahem projektu byly následující části:

1. Seznámení s projektem a motivace (formulace dopisu pro pana starostu, diskuze – hledání řešení);
2. Historie Krumsína a jeho památné objekty;
3. Výsledné řešení, pojmová mapa, organizační činnost, vyhledávání a zpracování informací;
4. Fauna a flora v okolí obce - organizační činnost, diskuze, vycházka;
5. Zajímavá místa v okolí Krumsína - organizační činnost, diskuze, slohová práce;
6. Informační nástěnka - diskuze, zhotovení nástěnky, zhodnocení;
7. Krumsín v rámci okresu a kraje – vyhledávání a zpracování informací, prezentace prací;
8. Zpracování průvodce Krumsínem. Produkty projektu tedy tvořily informační nástěnka o obci vystavená na autobusové zastávce v centru obce a brožura Průvodce Krumsínem, které byly prezentovány ostatním spolužákům a širší veřejnosti.

Po stopách záhadných éček (ze seminární práce M. Mrázové)

Popis projektu s názvem Po stopách záhadných éček je dostupný v publikaci s názvem *Přírodovědné projekty pro gymnázia a střední školy* (Šulcová, Pisková, 2008). Tématem projektu jsou potravinářské přísady, tzv. éčka. Projekt se zabývá jejich základním rozdělením, rozšířením a vlivem na naše zdraví. Velkou část projektu zahrnuje práci žáků v terénu. Na začátku projektu jsou žáci motivováni pomocí stručné historie používání potravinářských přísad a jsou rozděleni do skupin (do tzv. řešitelských týmů). Po první společné hodině a obdržení základních informací o projektu skupiny pracují po tři týdny na řešení teoretických úkolů samostatně, nápady a informace diskutují mezi sebou, případně se radí s vyučujícími. Žáci mají za úkol nejprve sami vyhledat informace o potravinářských přísadách v dostupné literatuře a poté v terénu tak, aby získali reálnou představu o účelu a funkci různých potravinářských přísad používaných v ČR. V terénu se mají žáci nejprve snažit sepsat co nejvíce éček z obalů potravin u nich doma, včetně názvu výrobku, výrobce a názvu skupiny, např. barvivo E 156, vše žáci zapisují do předtištěného formuláře, který je součástí pracovního listu. Měli by takto získat seznam asi padesáti éček. Potom mají zajít do supermarketu a pokusit se seznam éček doplnit. Výsledkem by měl být seznam obsahující přes sto éček ze všech základních skupin. Poté porovnájí svůj seznam éček s materiálem, který jim poskytne vyučující a s literaturou. Dále mají žáci zpracovat získané informace v pracovním listu a vytvořit ústní prezentaci podpořenou elektronicky, plakátem, videem apod. Časové zatížení projektu je přibližně pět vyučovacích hodin chemie a to včetně dvou hodin laboratorních prací, kdy si žáci sami namíchají vlastní nápoj s éčky. S postupem laboratorní práce se žáci seznámí už předem. Do většího hrnku nasypou lžičku kyseliny citronové, náhradní sladidlo, potravinářské barvivo a vše zalijí neperlivou vodou. Nakonec zamíchají a přidají do limonády malé množství jedlé sody, a ještě

jednou zamíchají. Poté mají výjimečně dovoleno bublinkový nápoj ochutnat, protože jinak se to v laboratoři samozřejmě nesmí. Součástí laboratorního cvičení jsou i doplňující otázky a úkoly.

Třídní kalendář (ze seminární práce B. Uždilové)

Projekt „Třídní kalendář“ byl jednodenní projekt určený pro 2. ročník základní školy, v rámci 4–5 vyučovacích hodin (Tomková, Kašová, Dvořáková, 2009). Cílem projektu bylo pracovat s časovými údaji a využívat zjištěných údajů k pochopení vztahů mezi ději a jevy. Dále pak pozorovat, popisovat a porovnávat viditelné proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích. Projekt začínal prohlídkou výstavy kalendářů uspořádaných ve třídě. Jednotlivé vystavené kalendáře si žáci společně s učiteli shromažďovali delší dobu. Byly vystaveny kalendáře rozličných typů i velikostí, s různou tematikou, doplněné fotografiemi nebo ilustracemi, citáty, recepty, nebo radami, kalendáře nabízející prostor pro osobní záznamy, kalendáře s vtipnými obrázky, ale také kalendáře propagační, kapesní, stolní i nástěnné. Žáci porovnávali, diskutovali a sdělovali si svoje osobní názory, který kalendář se jim líbí. Společně pak přemýšleli o poslání a užitečnosti kalendářů. Na velký formát papíru zaznamenali své poznatky a získali tak odpověď na to, co kalendář obsahuje a k čemu slouží. Následně se vrhli do samotné realizace vlastního kalendáře. Žáci si mezi sebe rozdělili jednotlivé měsíce a každý pracoval na podrobném zpracování informací o jednom konkrétním měsíci. Poté následovala diskuze o stanovení pravidel a úkolů pro patrony jednotlivých měsíců. Produktem projektu byl kalendář, který měl sloužit jako učební pomůcka. K vyhodnocení práce na projektu zvolili způsob vybarvování „Kytičky pocitů“, kde na tabuli byla nakreslená velká kytička s mnoha okvětními lístky. Každé z dětí mohlo vybarvit jeden z lístků, a to barvou odpovídající pocitu při práci na projektu. Přehled barev s pocity byl každému k dispozici na informačním listu. O podobě kytičky na závěr všichni společně diskutovali a hledali souvislosti mezi svými pocity. Uvedená aktivita vykazovala řadu znaků odpovídajících projektovému vyučování, žáci si sami určili úkoly, podle kterých budou postupovat v řešení projektu, rozdělili si samostatně jednotlivé měsíce mezi sebe, a každý samostatně pracoval na jeho vyhotovení a sběru informací. Dalším typickým znakem projektové výuky byl produkt, vlastní kalendář žáků, který jim sloužil jako učební pomůcka.

6 Závěr

Participace žáků na rozhodování o tom, co bude obsahem výukových aktivit, je významnou příležitostí, jak může škola přispět k rozvoji klíčových kompetencí. Jde o důraz na vnitřní motivaci žáků, na jejich zájem o řešení problémů, které se dotýkají jejich každodenního života, a k nimž mohou svojí činností sami přispět. V uvedených příkladech jsme se nejvíce zaměřili na projektové vyučování, které může míru participace žáků podporovat s různou intenzitou v různých rovinách. Tedy od participace na volbě tématu výuky jednotlivého předmětu, přes komplexní řešení multidisciplinárního problému až po řešení dlouhodobých úkolů zasahujících do života školy, komunity nebo i širších souvislostí.

Literatura

- Breiting, S., Hedegaard, K., Mogensen, F., Nielsen, K., Schnack, K. (2009). *Action Competence, Conflicting interests and Environmental Education*. Copenhagen: Aarhus University. [online], [cit. 2019-09-17]. Dostupné na <http://www.MUVIN.net/>
- Cincera, J., Kovacikova, S. (2014). EcoTeam Member : Movers and Fighters. *Applied Environmental Education & Communication Being an*, (December 2014), 37–41.
- Cincera, J., Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: What factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production*, 61, 117–121.
- Cincera, J., Boeve-de Pauw, J., Goldman, D., Simonova, P. (2018). Emancipatory or instrumental? Students' and teachers' perception of the EcoSchool program. *Environmental Education Research*, (v tisku).
- Cincera, J., Kroufek, R., Simonova, P., Broukal, V., Skalík, J. (2015). Eco-School in kindergartens : the effects , interpretation , and implementation of a pilot program. *Environmental Education Research*, 23/7, 919–936.
- Courtney-Hall, P., Rogers, L. (2002). Gaps in Mind: problems in environmental knowledge-behavior modeling research. *Environmental Education Research*, 8 (3). 283–297.
- Činčera, J., Jančaříková, K., Matějček, T., Šimonová, P., Bartoš, J., Lupač, M., Broukalová, L. (2016). *Environmentální výchova z pohledu učitelů*. Brno: BEZK, Masarykova univerzita Brno, Agentura Koniklec.
- Činčera, J., Musílek, M., Bílek, M. (2019). *Celoškolní přístup. Metodický text pro studenty učitelství*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Činčera, J., Vízek, L., Bílek, M. (2019). *Komunitní přístup. Metodický text pro studenty učitelství*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Dömischová, I. (2010). *Projektová výuka – moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Disertační práce. Olomouc: PdF UPOL.
- Florianová, V. (2018). *Žákovský blog s chemickou tematikou jako téma pro projektové vyučování na střední škole*. Hradec Králové: PŘF UHKL.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen – Schüleraktivierung, Selgstätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt, s. 107.
- Hart, R. A. (1992). *Childrens' participation. From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.
- Jensen, B. B., Schnack, K. (2006). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12 (3), 163–178.
- Knollová, M. (2013). *Projektové vyučování v málotřídní škole*. Diplomová práce. Brno: PedF MUNI.

- Lousley, C. (1999). (De)Politicizing the Environment Club: environmental discourses and the culture of schooling. *Environmental Education Research*, 5, 3, 293–304.
- Marcinkowski, T. (1997). Assessment in Environmental Education. In WILKE, R. J. *Environmental Education. Teacher Resource Handbook. A Practical Guide for K-12 Environmental Education*. Thousand Oaks: Corwin, 143–198.
- Münzinger, T., Frey, K. (1994). Chemie in Projekten. Aulis Verlag Deubner & Co. KG, Köln.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. (2001). Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání a Tauris, s. 19.
- Schnack, K. (2009). Action Competence, *Conflicting interests and Environmental Education*. Copenhagen: Aarhus University. [online], [cit. 2019-09-17]. Dostupné na: <http://www.MUVIN.net>
- Sůrová, E., Smrčka, J. a kol. (2015). *Ekoškola: Příručka pro učitele mateřských škol*. Praha: Tereza.
- Šulcová, R., Pisková, D. (2008). *Přírodovědné projekty pro gymnázia a střední školy*. Praha: PŘF UK.
- Tomková, A., Kašová, J., Dvořáková, M. (2009). *Učíme v projektech*. Praha: Portál.
- Uždilová, B. (2017). *Biokosmetika jako téma pro projektové vyučování v chemii*. Diplomová práce. Hradec Králové: PŘF UHK.
- Wals, A. E. J., Leij van der T. (2007). Introduction In WALS, A.E.J. *Social learning: towards a sustainable world: principles, perspectives, and praxis*. Wageningen: Wageningen Academic.
- Wals, A. (2012). Learning our way out of unsustainability: the role of environmental education. In CLAYTON, S. *The Oxford Handbook of Environment and Conservation*. Oxford: Oxford University Press, 628–644.
- Wals, A., Geerling-eijff, F., Hubeek, F., van der Kroon, S., Vader, J. (2008). All mixed up? Instrumental and emancipator learning toward a more sustainable world: considerations for EE policymakers. *Applied Environmental Education and Communication*, 7, 55–65.

Název: Participativní přístup. Metodický text pro studenty učitelství

Autoři: Jan Činčera, Veronika Machková, Martin Bílek a kol.

Rok a místo vydání: 2019, Hradec Králové

Vydání: první

Náklad: 200 ks

DTP:

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1701. publikaci. (print)

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1702. publikaci. (pdf)

ISBN 978-80-7435-765-7 (print)

ISBN 978-80-7435-766-4 (pdf)

Metodická příručka je výstupem projektu

CIVIS: ZAOSTŘENO NA OBČANSKÉ A SOCIÁLNÍ KOMPETENCE

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

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

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

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

Vedoucím partnerem projektu je



Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání

www.lipka.cz

Partneři projektu z řad neziskových organizací a univerzit:



MUNI

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



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

