

Kreativita ve vzdělávání - jak ovlivňuje procesy učení a jejich výsledky

Výzkumná zpráva projektu Školy pro budoucnost

Jana Dlouhá, Laura Henderson

Červen 2022

Zpráva je výstupem projektu Školy pro budoucnost,
č. CZ.074.68/0.0/0.0/19_068/0001445 realizovaného v rámci programu
07 Operační program Praha – pól růstu ČR (číslo výzvy: 07_19_068,
název výzvy: OPPPR_51. výzva SC 4.2 – Rozvoj vzdělávání v Praze I).

Kontakt na zpracovatele

RNDr. Jana Dlouhá, Ph.D.

Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí

José Martího 2/407

162 00 Praha 6

Email: jana.dlouha@czp.cuni.cz

Organizace zapojené do projektu Školy pro budoucnost:

Společnost pro kreativitu ve vzdělávání (SPKV)

UUUL – dětské muzeum

Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy

Grafická úprava a sazba:

Barbora Haplová

Obsah celého díla je licencovaný pod licencí CC BY ND – Uvedení autora
a žádná odvozená díla.

Vydavatel: Univerzita Karlova, Centrum pro otázky životního prostředí

ISBN: 978-80-87076-31-6



Poděkování

Naplnění projektu Školy pro budoucnost by nebylo možné bez zapojení mnoha iniciativních umělců, učitelů, konzultantů kreativity, a samozřejmě bez zapáleného koordinačního týmu. Všem patří velký dík nejen za výjimečné osobní nasazení – práci s dětmi, kterou pokládali za smysluplnou, a které věnovali svůj (nejen pracovní) čas a myšlenky v průběhu dvou let. Z hlediska provedeného výzkumu je ovšem nutno zvláště poděkovat za sdílené zkušenosti s kreativním vzděláváním, podrobné výpovědi (zaznamenané v různých dokumentech), které demonstrovaly hluboké porozumění tomuto přístupu, a v neposlední řadě i za ochotu k realizaci dílčích výzkumných aktivit. Z tohoto hlediska by měla být tato zpráva považována za kolektivní dílo, které její autorky pouze měly to potěšení přivést na svět.

Obsah

Úvod	1
Kreativní vzdělávání	2
Popis projektu Školy pro budoucnost	4
Cíle projektu	6
Obsah a forma projektů	6
Specifika projektů v rámci projektu	7
Vnější okolnosti	8
Cíle a metoda hodnocení projektu	9
Výzkumná metoda	10
Předmět analýzy	12
Výzkumná otázka	13
Postup analýzy	14
Vyhodnocení 1. cyklu	14
Vyhodnocení 2. cyklu a závěrečné srovnání	14
Sledované fenomény	15
Výsledky evaluace - fenomény	18
Sebeuvědomění	19
Budoucnost	25
Transformace	27
Hlas dítěte	30
Kompetence založené na hodnotách udržitelnosti	33
Vysoce funkční prostředí	35
Wellbeing	39
Co na projektu (ne)oceňovali jednotliví aktéři	42
Učitelé	42
Umělci	45
Konzultanti kreativity	47
Žáci	49
Pohled žáků: myšlenkové mapy jako výsledek world café	49
Obtíže projektu	50
Co se naučili	50
Co se o sobě dozvěděli	50
Co se líbilo	51
V čem byla spolupráce jiná?	51
Použití metody „mind mapping“- výsledky a přínosy	55
Vnější okolnosti - v jaké době/prostředí projekty probíhaly?	57
A co na to teorie?	58
Celkové shrnutí	62
Obecné přínosy projektu	63
Předpoklady společenské angažovanosti	64
Zlepšení podmínek pro vzdělávání	65
Zkušenosti pro praxi	66
Náměty pro další výzkum	67
Literatura	69
Příloha 1: Přehled projektů	73

Úvod

Školství ve vyspělých zemích prochází zásadními změnami, a/nebo se na ně alespoň připravuje – reaguje tak na měnící se podmínky společenského vývoje. Jde nejen o bezprecedentní nárůst informací ve všech oblastech lidské činnosti, které jsou často volně dostupné (mají však různou kvalitu a využitelnost), ale také stoupající množství rizik a problémů, se kterými se lidstvo bude muset vypořádat. Školy by na tuto situaci měli žáky – budoucí občany – připravovat, současně je však musí chránit před stresem, odpovědností nepřiměřenou věku dítěte, i celkovým přetížením při vzrůstajícím množství učiva. To, co by žáci měli ve vzdělání získat, tak již nejsou pouze znalosti (o všem, co je známo), ale především kompetence¹ – schopnost se zorientovat v obrazu světa, který nám předkládá věda či jiná (například umělecká) výpověď, zaujmout sobě vlastní postoj založený ovšem na sdílených hodnotách, a vyvodit z takto „orientovaného“ poznání závěry pro praxi i svůj příští život obecně.

To jsou principy, na nichž je postaven program Kreativní partnerství, který do výuky na základních i středních školách zapojuje umělce a rozmanité umělecké formy. Je založený na strukturované spolupráci umělců a učitelů, jejíž součástí je vždy mapování potřeb konkrétní třídy, nastavení vhodných opatření, implementace opatření, vyhodnocení jejich vhodnosti a dopadů a nastavení dalších opatření. Program Creative Partnerships vyvinula organizace Creativity, Culture and Education. Díky pozitivním dopadům nejen na zvyšování kvality výuky (které jsou výzkumně zmapované) program úspěšně probíhá v mnoha zemích po celém světě a díky nám i ve většině krajů v celé České republice. Do přípravy a realizace výuky jsou zapojeni umělci či odborníci z praxe, kteří společně s učiteli vytváří zážitkové formy výuky na základních a středních školách.

Program do českého prostředí adaptovala a v českých školách realizuje Společnost pro kreativitu ve vzdělávání (SPKV). Jeho principy byly i hlavními východisky projektu Školy pro budoucnost, který ve své praktické části „šel naproti“ výzvam a požadavkům na všeobecnou transformaci vzdělávání, jež zaznívají v teoretických debatách a stále více je vyjadřují také aktéři z praxe. Protagonisté projektu (jeho tvůrci a realizátoři ze tří organizací – Společnosti pro kreativitu ve vzdělávání, UUUL – dětského muzea, Centra pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy²) vyvinuli na základě zkušeností ze zahraničí originální projekty, které byly přizpůsobeny českému prostředí, a zavedli je do dvou desítek tříd na prvním i druhém stupni; ty pak probíhaly v různých předmětech a zapojily několik set žáků, často různých zájmů a zaměření. Každý z jedinečných, na základě společné „filosofie“ originálně navržených třídních projektů, pak byl různými způsoby dokumentován tak, aby získané (díličí) zkušenosti bylo možné zobecnit, a vzniklé dokumenty pak byly podrobeny analýze. Cílem tohoto navazujícího výzkumu bylo a) poznat, jak na

¹ Pojem kompetence je zde obecně používán ve smyslu souboru „určitých znalostních, afektivních a dovednostních komponent“ (Dlouhá, 2009), zahrnuje tedy schopnosti, jež se projevují ve všech těchto třech doménách s důrazem na složku hodnotovou (normativní). Dále v textu se objevuje i poněkud jiný význam pojmu, a to související se slovním spojením „být kompetentní k něčemu“, tedy mít v dané oblasti nejen schopnosti, ale i určitou pravomoc je uplatňovat (viz kapitola Wellbeing).

² Společnost pro kreativitu ve vzdělávání (SPKV) – organizace, která přináší témata kreativního učení do českého školství prostřednictvím umění, kreativního a designového myšlení a participace dětí a je iniciátorem platformy UMĚNÍM sdružující umělecké organizace působící ve vzdělávání. Zde zajišťovala design projektu a koordinaci tříd vč. zapojených aktérů. UUUL – dětské muzeum vytváří interaktivní formáty a expozice pro děti, rodiny a školy. V projektu zajišťovalo část Think tank. Centrum pro otázky životního prostředí UK – institut Univerzity Karlovy, který mj. rozvíjí koncept vzdělávání pro udržitelný rozvoj na různých úrovních. V projektu mělo na starost reflexi probíhajících aktivit – výzkumníci navrhli kvalitativní výzkum a vyhodnotili relevantní data.

základě teoretických úvah o změnách ve vzdělávání lze tyto změny navrhovat a zavádět do praxe v českých školách (v rámci projektu ŠpB), b) určit související změny v pedagogickém přístupu, například při stanovení nových vzdělávacích cílů a designu inovativních metod a postupů, jak je dosáhnout (v rámci probíhajících aktivit projektu), a c) zároveň hledat projevy těchto inovací v procesech výuky/učení ověřit si jejich dopad na žáky a třídní kolektiv. Pro účely tohoto hodnocení tak byl navržen komplexní akční výzkum, který zahrnoval úzkou spolupráci výzkumníků v průběhu celého projektu s jeho realizátory (např. při debatách o jeho principech/teoretických východiscích, a v rámci designu některých aktivit na tomto základě). Následně byly využity kvalitativní a kvantitativní výzkumné metody při analýze několika set stran dokumentace, záznamů z fokusních skupin, rozhovorů, videomateriálu, myšlenkových map a dotazníků.

Kreativní vzdělávání

Hlavním cílem projektu bylo rozvinout postupy kreativního vzdělávání a sledovat možnosti jejich uplatnění ve výuce různých školních předmětů. Právě ony otevřely prostor pro nové pohledy a přístupy, do vzdělávacího procesu přivedli nové aktéry (umělce a odborné konzultanty kreativity – dále KK), a přinesly možnost s nimi (na tomto odborném základě) experimentovat. Ve výzkumu pak byl koncept kreativního učení prizmatem, kterým byly posuzovány inovativní postupy a jejich výsledky – v analýze se tak ukázaly jeho specifické přínosy a případné limity.

Kreativní vzdělávání se v současné době etablovalo jako inovativní, transformativní a mezinárodně uznávaný pedagogický přístup, který je definován takto (Platforma uMĚNÍM, 2021):

Kreativní vzdělávání učí prostřednictvím umění a uměleckého myšlení. Jde o mezioborový přístup, který vytváří podmínky pro zapojení po stránce kognitivní, emocionální, sociální, etické a fyzické.

Zapojení umění do procesu učení vytváří bezpečné, nesoutěživé a podnětné prostředí, které podporuje radost z učení a poznávání, nastavení rovných příležitostí a wellbeing každého žáka.

Otevírá prostor pro dialog, zpochybňování neudržitelných návyků a norem, spoluvytváření hodnot a alternativ budoucnosti.

Na základě teoretických poznatků jsou cíle kreativního vzdělávání vymezeny jako určitá protiváha kognitivních cílů učení, které jsou ve vzdělávání často zdůrazňovány. Výzkumy však ukazují, že ty jsou také ovlivněny emočními procesy a jsou jejich součástí (Immordino-Yang a Damasio, 2007). Bylo dále zjištěno (Korbel, Paulus 2017), že vzdělávací přístupy, které rozvíjejí sociálně-emoční oblasti, nejsou na úkor osvojení si obsahu výuky. Pokud tedy budeme stimulovat kognitivní i afektivní doménu současně, můžeme lépe působit na rozvoj široké škály kompetencí – a právě kreativní učení účinně podporuje toto celostní působení (v kognitivní,

afektivní, sociální a psychomotorické doméně), jak o tom svědčí velké množství literatury (Catterall & Waldorf, 1999; Dewey, 2005; Efland, 2002; Greene, 1995; Hetland & Winner, 2001; Marshall, 2005; Ofsted, 2006; Scripp, & Yung-Chin Paradis, 2013; Winner, Goldstein, & Vincent-Lancrin, 2013; Everett et al. 2015; Hunter et al. 2018, v Henderson et al. 2021).

V praxi má kreativní vzdělávání podporovat dosahování vzdělávacích cílů v různých předmětech, a přitom si stanovuje cíle vlastní, související s rozvojem kritického, inovativního myšlení a souvisejících kompetencí pro praxi. Naplňování těchto cílů v konkrétním kontextu, včetně důsledků pro celkový rozvoj osobnosti dítěte, je předmětem výzkumu v celosvětovém měřítku již několik desetiletí. Navazuje na práci dlouhodobých inovátorů v oblasti kreativního vzdělávání, jako je mezinárodní nadace Culture, Creativity and Education nebo americká organizace Chicago Arts Partnerships in Education. V českém prostředí ovšem reflexe probíhajících aktivit tohoto dosud chyběla; až v posledních několika letech se jí věnuje Společnost pro kreativitu ve vzdělávání (SPKV) ve spolupráci s Centrem pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy (COŽP UK), a to ve dvou navazujících projektech – Vzdělávání pro budoucnost (projekt z let 2019–2021), a Školy pro budoucnost (projekt běžící v letech 2020–2022).

Popis projektu Školy pro budoucnost

Vzdělávací projekt Školy pro budoucnost (ŠpB) má dvě východiska: jsou v něm uplatněné metody Kreativní partnerství (mezinárodně certifikované postupy, britský program Creative Partnerships), jak je rozvinula Společnost pro kreativitu ve vzdělávání, a dále zkušenosti z projektu Vzdělávání pro budoucnost, kde se (kromě rozvíjení kreativních návyků myslí a využití Modelu participace Laury Lundy) zdůrazňovaly kompetence pro udržitelný rozvoj. Toto druhé východisko akcentuje společenskou angažovanost žáků a vytváří pro ni předpoklady (což samotné kreativní vzdělávání může, ale nemusí zahrnovat). Kombinace těchto dvou přístupů utvářela podobu projektů pro žáky a určovala jejich cíle.

V praxi tento projekt probíhal ve dvou cyklech: zahájen byl ve školním roce 2020/2021 a pak opakovaně proběhl v r. 2021/2022 – většinou se stejnými třídami/žáky, ovšem s jinými projekty. Celkově do něj bylo zapojeno 22 tříd ve 2 cyklech (v každém nejméně 20 tříd), v tomto každém cyklu bylo zapojeno (s mírnými odchylkami) 19 učitelů, 542 žáků, z toho bylo žáků se SVP 67, a dále 30 umělců. Na jednotlivých projektech pak pracovali tito konkrétní aktéři: žáci, učitelé, umělci a tzv. konzultanti kreativity (KK). **Žáci** (kteří ideálně spolurozhodují o dílčích aktivitách v běhu programu) si vybrali umělecké médium a někdy i předmět učebních osnov, v němž jejich projekt měl běžet. Na základě toho **učitelé a umělci** společně plánovali umělecké činnosti i jednotlivé kroky, které naplňovaly vzdělávací cíle projektu, přičemž žáci ovlivňovali směřování projektu po celou dobu jeho trvání. Jednou z důležitých úloh učitele bylo využít projekt jako příležitost zlepšit podmínky a vztahy ve třídě a podpořit pomocí projektových aktivit vybrané vzdělávací cíle. Celkovou koordinaci a komunikaci mezi aktéry pak zajišťovali **konzultanti kreativity**, kteří kromě toho mapovali zájmy žáků zajišťovali jejich participaci na společném rozhodování.

Každý projekt byl unikátní, měl své vlastní stanovené cíle, byl začleněn do jiných předmětů, s jejichž znalostmi pracoval, volily se jiné postupy/metody práce s žáky, a byly očekávány i poněkud jiné výsledky. Konkrétní témata a postupy (včetně výběru vhodného umělce) byly v počáteční fázi zvoleny systematicky (ve smyslu stejných obecných cílů programu, i podobného přístupu k jeho designu a realizaci) – základem pro rozhodnutí o tématu byla maximální participace dětí na této volbě. Možnost ovlivňovat průběh aktivit i samotné činnosti, přizpůsobovat je momentální situaci a potřebám, pak byla důležitým principem i v průběhu projektů – při jednotlivých činnostech v jejich rámci. Důraz byl kladen na probíhající procesy učení, přičemž výsledek – většinou závěrečná prezentace či představení – byl těmito procesy (jejich flexibilní povahou)

ovlivněn. Nebyl tedy detailně dopředu plánován, což poskytovalo značný prostor pro improvizaci.

Samozřejmou součástí projektů byla jejich soustavná reflexe – tu většinou zajišťovali konzultanti kreativity, na základě názorů dalších aktérů. Následná analýza dokumentů, které takto vznikly, měla pak převést tyto různorodé zkušenosti na společného jmenovatele a pojmenovat přínosy celého programu v obecné rovině tak, aby je mohli využít učitelé zase v jiných kontextech. Tím se zabývala evaluační část projektu.

Cíle projektu

Vzdělávací cíle projektů tohoto typu jsou popsány v textu Henderson et al. (2021). Cílem zde bylo rozvíjení jak kreativních návyků myslí, tak (často jejich prostřednictvím) i kompetencí pro udržitelný rozvoj; dle povahy projektů byl důraz kladen na jednu či druhou složku, případně obě. V případě některých projektů (především dětského Think-tanku) byly značně akcentovány akční kompetence jako předpoklad naplňování cílů udržitelnosti. Vzdělávání pak směřovalo k osvojení návyků a schopností si představit budoucnost a poté ji svými aktivitami uskutečňovat; zůstat však přitom v určitém hodnotovém rámci (zajišťujícím udržitelnost lidské společnosti). Jak prosazovat tuto orientaci na budoucnost ve vzdělávání rekapituluje/popisuje Henderson a Dlouhá (2021); v praxi jednotlivých projektů se tento cíl projevoval důrazem na normativní dimenzi učení (hodnoty jako základ rozhodování), a jeho afektivní, sociální a psychomotorické složky (například empatii a rozvíjení motivace a schopnosti spolupracovat).

Obsah a forma projektů

Obsah jednotlivých projektů se liší – je výsledkem výběru tématu a umělce, který jej v rámci svého oboru naplňuje (téma i umělce vybírají žáci společně s učiteli a KK). V každém tématu byly zahrnuty kreativní postupy (umělecké či jiné), často s nácvikem příslušných technik a (uměleckých) postupů, současně však poskytující dostatečný prostor pro improvizaci. Tyto postupy však nebyly cílem samy o sobě – měly žákům zprostředkovat možnost vyjádřit se určitou dobře sdělitelnou formou a/nebo byly prostředkem k vytvoření nějakého symbolického artefaktu. Projekty tedy byly značně proměnlivé, jejich cílem bylo především přispět k aktivizaci žáků a tím i podpoře jejich učení. Tomu odpovídala i forma – vycházela z programu Kreativního partnerství, v rámci kterého je nutné angažovat (kromě žáků) 3 skupiny aktérů – umělce, učitele, konzultanty kreativity. Ti pak (způsobem sobě vlastním) naplňovali různé vzdělávací cíle a organizační potřeby: v rámci umělecky vedených aktivit, při jejich využití k podpoře učení, při vytváření organizačního zázemí a zajišťování komunikace mezi všemi zúčastněnými. Tato forma byla rámcově jednotná pro všechny projekty; role jednotlivých aktérů rozebírá výzkumná část zprávy.

Přehled projektů viz příloha na konci dokumentu.

Dětský think tank

V rámci projektu ŠpB byl v praxi realizován samostatný projekt Dětského think tanku. Probíhal ve 4 třídách na 3 základních školách ve školním roce 2021–2022. Děti a učitelé si ve spolupráci s umělci, ale i s odborníky z jiných oborů, vybrali téma třídního projektu, které odráželo jejich představu o vlastní budoucnosti. Společně definovali, co je pro ně důležité, co mohou udělat pro to, aby jejich (naše) budoucnost vypadala podle

jejich představ. Přemýšleli o tom, zda mohou něco změnit, a snažili se naplánovat změnu tak, aby to, co dělají, mělo na něco nebo někoho pozitivní dopad.

Umělci a odborníci provázeli děti od formulace vize do realizace konkrétních kroků. Projekt přinesl do výuky na školách umělecké metody a postupy, které vedly k aktivizaci žáků, posilovaly jejich kritické myšlení, tvořivost, iniciativu i schopnost řešení problémů, ale které také zlepšovaly jejich well-being. Jedním z důležitých cílů bylo rozvíjet kompetence k udržitelnému rozvoji.

Koncept Think-tanku byl navržen tak, aby děti pochopily základní principy fungování demokratické společnosti, ale také, aby samy formulovaly, jaký má být svět, ve kterém chtějí vyrůstat, a aby uvažovaly, na co se chtějí samy v rámci této větší vize soustředit. Navíc je vyzýval k praktické realizaci, která se stala trenažérem řady klíčových kompetencí. Pro učitele byl Dětský think tank příležitostí pro peer-learning a možností integrovat do výuky „na míru ušité“ vstupy umělců a expertů.

Důraz byl v Dětském Think-tanku kladen na:

- Vysokou míru **participace dětí**: podobně jako ve všech ostatních projektech, děti vybíraly téma (každé dítě samo za sebe, ale následně diskuzí i ve skupině)
- Práci s myšlenkou **vize budoucnosti** v kombinaci s praktickými kroky „tady a teď“: děti byly motivovány k tomu, aby uvažovaly, co je pro ně podstatné, co chtějí změnit a následně i k tomu, aby společně – s podporou učitelů, umělců a konzultantů kreativity – našly praktickou cestu, jak se k této vizi přiblížit.
- Spolupráci s externími partnery: na základě toho, co chtěly děti dokázat, navázaly **kontakt s konkrétními partnery z veřejného života**, aby mohly udělat praktické kroky ke změně s dopadem mimo třídu.
- **Učení v souladu s Cíli udržitelného rozvoje OSN** a vizí vzdělávání pro budoucnost UNESCO.

Specifika projektů v rámci projektu

Jednotlivé projekty měly mnohé společné rysy – chtěly vtáhnout žáky do dění, vzbudit jejich zájem, poskytnout jim příležitost se projevit, vytvořit prostředí vzájemného respektu a kreativní činnosti. To se však dělo v každé třídě jinak, v závislosti na místních podmínkách a povaze žáků. Průvodním jevem projektů tak byla určitá míra nejistoty jak na straně učitelů, tak i na straně žáků, a potřeba pružně reagovat na okolnosti – díky tomu bylo možné dění ve třídě přizpůsobovat okamžitým potřebám a podnětům. V rámci této flexibility se pak ukazovaly nové potřeby i možnosti, o nichž se dříve neuvažovalo. Kromě cílů, jež projekty sledovaly na základě svého designu, se tak objevovaly cíle nové, a bylo třeba hledat nové cesty k jejich naplnění.³

³ Související výzkum pak sloužil nejen k ověření cílů předem stanovených, ale i k hledání toho, co je v projektech i celém programu obsaženo implicitně, vychází ze zkušenosti umělců/učitelů a okamžité situace, a projevuje se v často okrajových (dle jejich mínění) výpovědích různých aktérů. Šlo tak o hledání skrytých předpokladů, které měli jednotliví účastníci programu.

Vnější okolnosti

Celý projekt i realizace jednotlivých projektů ve třídách narážela na velmi nepříznivé vnější podmínky – šlo o období lockdownu způsobeného krizí COVID 19 v prvním roce realizace, a pak i začátku války na Ukrajině v roce druhém.

Překonat všechny tyto překážky vyžadovalo značné organizační úsilí a v některých případech byly zaznamenány dílčí neúspěchy. Celkově však projekt naplňoval i za těchto okolností své cíle, alespoň co se týče kvantitativních ukazatelů (počet zapojených žáků a hodin); také výsledky prezentovatelné veřejnosti měly očekávanou kvalitu. V některých případech se v těchto situacích naopak ukázaly přínosy projektu nad rámec předpokladů, a to například když jednotlivé projekty zajišťovaly chybějící přímé sociální kontakty mezi dětmi – hravou formou, která je uspokojovala, což pomohlo kompenzovat rizika jejich izolace. Reflexe těchto vnějších okolností sice nebyla cílem evaluace, jejich dopad však byl mimoděk vyhodnocen také – v některých částech projektů nepříznivá situace významně ovlivňovala výsledky (určovala stav mysli žáků – místo projektů). V zásadě se však výzkum soustředil na obecně platná zjištění, která však mohou nabývat různé důležitosti právě za různých podmínek (to se týkalo např. role well-beingu v procesech učení).

Cíle a metoda hodnocení projektu

Cíle hodnocení projektu Školy pro budoucnost se odvíjejí od povahy a cílů projektu – navržené výzkumné metody měly vyhodnotit, jak jednotlivé třídní projekty pracovaly s metodami kreativního vzdělávání, a jak tento přístup ovlivnil procesy učení a jejich výsledky v oblastech jejich využití. Celkové hodnocení tak mělo poskytnout obraz o možnostech a přínosech tohoto typu vzdělávání. Průběžné hodnocení pak sloužilo především učitelům a ostatním realizátorům k reflexi práce ve třídách – shrnovalo zkušenosti o tom, jak probíhají procesy učení; ukazovalo, co na ně může mít vliv a jak je aktivně usměrňovat. Mělo vést k uvědomění si podstatných podmínek úspěchu i možností, jak dále podobné přístupy systematicky využívat v rámci kurikula.

Tak mělo být zachyceno nejen to, jak se teoretická východiska aplikují v praxi, ale také, jaké (často skryté) předpoklady o cílech a možnostech jejich dosažení mají v konkrétním kontextu různí aktéři v projektech zapojení: učitelé, umělci, žáci. Poznatky získané v první fázi analýzou dokumentů (odrážejících zkušenosti z projektů) byly diskutovány s učiteli a konzultanty kreativity; na základě těchto diskusí byly ve fázi druhé vyvinuty a použity další nástroje pro (sebe)hodnocení, které měly tuto zpětnou vazbu zjednodušit. Souběžně však i v této fázi probíhala kvalitativní analýza textů ve všech dokumentech.

Výzkumná metoda

Pro relativní složitost projektu ŠpB (sestavajícího z mnoha velmi různorodých třídních projektů) i z důvodu existence mnoha dokumentů, které průběh projektu a jeho výsledky reflektovaly, byla využita kombinace výzkumných metod.

Celkový design má povahu **akčního výzkumu**: výchozí materiály pro analýzu shromažďovali lidé, kteří byli ve vztahu k žákům a pracovali s nimi. Učitelé a umělci mohli nejlépe pozorovat dopad projektu na žáky. Učitelé se rozhodovali, co od projektu pro své žáky chtějí, jaký rozvoj kompetencí řady možností upřednostnit, což ovlivňovalo nejen výběr projektu a jeho vzdělávacích cílů, a to, jak byly naplňovány, ale i hodnocení úspěšnosti. Současně byla tato reflexe pro učitele důležitou součástí toho, jaké požadavky měli na umělce v průběhu jednotlivých projektů a později též jak se rozhodovali o dalším pokračování v celém projektu ŠpB.

Výzkumníci nejen sledovali projekty ve všech jejich fázích, ale byli do jisté míry zapojeni do probíhajících debat o jejich plánování a řešení aktuálních problémů. Pomáhali stanovit vzdělávací cíle (a tím i zaměření výzkumu), sledovali vývoj názorů jednotlivých aktérů a komunikovali průběžné zkušenosti z reflexe procesů učení. Upravovali stávající požadavky na zpětnou vazbu (změny v požadované dokumentaci – plánovacích a evaluačních formulářích) a poskytovali konzultace při používání nově vytvořených výzkumných nástrojů. Cílem bylo dosáhnout sdíleného porozumění mezi všemi aktéry ohledně hlavních obecných cílů projektu a možností, jak je nejen prosazovat, ale potom i vyhodnotit v rámci jednotlivých projektů.

Kvalitativní textová analýza dokumentace: výzkumníci v první řadě analyzovali materiály poskytnuté či vypracované učiteli a umělci, žáky a konzultanty kreativity – projekt v tomto smyslu poskytoval bohatý materiál (viz dále předmět analýzy). Zvolili metodu otevřeného teoreticky založeného kódování, kdy využití obecných konceptů známých/původem z literatury umožňuje text kategorizovat a při analýze se ukazuje obsahové naplnění těchto kategorií. V tomto přístupu tak analýza na jedné straně na teorii navazuje, zároveň ji ale obsahovým naplněním kategorií dále posouvá a ukazuje specifika zkoumaného případu. V tomto případě tak šlo o to, identifikovat soubor jevů na základě teoretických konceptů, které se objevovaly ve výpovědích jako typické pro realizovaný typ projektu a byly společné více projektům v zapojených školách a třídách. Tyto tzv. fenomény (nejčastěji zmiňované jevy, většinou žádoucí a v projektu rozvíjené kompetence) pak byly sledovány především z hlediska toho, jak mohou být utvářeny kreativním vzděláváním. Kvalitativní pohled tak umožnil hledat mezery v běžném chápání procesu učení a jeho výsledků; ukázal, jak a proč může být kreativní učení efektivní; pomohl určit nové možnosti a cíle s tím související. V souladu s kvalitativní povahou výzkumu (s využitím zakotvené teorie), ovlivnily průběžně získávané výsledky další jeho zaměření. Pro upřesnění závěrů pak byl tento kvalitativní pohled doplněn o kvantitativní postupy hodnocení.

Nově vytvořené nástroje pro kvantitativní hodnocení: v dalších fázích projektu byla snaha poznatky kvantifikovat, což by umožnilo sledovat postupný pokrok v daných oblastech v průběhu projektu, a případně srovnávat situaci ve třídách s různými projekty. Pro to byly vyvinuty a pilotně testovány specifické nástroje pro kvantitativní hodnocení – dotazníky s otázkami výběrem z možností, doplněné o možnost výběr komentovat. Odpovědi žáků měly doložit, do jaké míry bylo dosaženo určitého žádoucího stavu v rámci dané kategorie, a jak se žáci v tomto ohledu (ne)zlepšovali. Takto byla, nebo měla být hodnocena participace žáků, aktivizace žáků a jejich sounáležitost s projektem, a jejich vnímaný vliv na dění ve svém bezprostředním okolí. Hodnocení pomocí těchto nástrojů bylo navrženo jako snadný úkol pro žáky, vyžadující rutinní podporu ze strany učitele. Reprezentativních výsledků za všechny probíhající projekty se však získat nepodařilo – samotné projekty byly náročné a probíhaly za okolností, které jejich náročnost ještě zvýšily. Odpovědi na dotazníky se proto sešlo málo na to, aby mohly ukázat celkové dopady projektu.

Kriteriální tabulky: pro hodnocení jevů, které byly v literatuře jasně vymezeny a cílem hodnocení mělo být zjištění, do jaké míry jsou naplňovány, byly vytvořeny kriteriální tabulky. Tento nástroj byl vyvinut pro hodnocení celkových podmínek učení (dle modelu vysoce funkčního prostředí, viz Metodika [Demlová et al., 2022]), a dále pro sledování pokroku při rozvíjení kompetencí v oblasti udržitelnosti. V obou případech byla vytvořena škála udávající míru naplnění žádoucího (normativně stanoveného) stavu. Pro značnou složitost však tento nástroj nakonec využit nebyl – hodnocení obou jevů se pak opíralo o zmínky ve výpovědích aktérů, především KK, bylo tedy vedeno opět jako kvalitativní analýza textu. Metodu využití kriteriálních tabulek zde zmiňujeme proto, že by byla metodicky správnější a použité kvalitativní hodnocení bylo pouhou její náhražkou – vyhledávalo již předem známé jevy v textu dokumentů.

Využití záznamu o autentickém projevu žáků – k získání zpětné vazby od žáků byly využity různé metody, jak je nenásilnou formou podnítit k takovému projevu (názorů, pocitů), který by nebyl ovlivněn častou snahou „odpovídat správně“. Pro zpětnou vazbu od žáků, která by byla zcela přirozená (např. vyplynula z dialogu), případně rychlá (snadná k zodpovězení), a umožnila získat záznam umožňující následnou analýzu/srovnání, byly zvoleny různé postupy a metody. V první fázi projektu (jaro 2021) měli žáci za úkol vytvořit 3 obrázky na téma Minulost, Současnost, Budoucnost, které pak byly vyhodnoceny z hlediska témat, jež se na nich objevovala; to bylo doplněno o diskusi se žáky formou focus groups. Vytváření těchto uměleckých artefaktů umožnilo tzv. **art based research** (výzkum založený na tvorbě vizuálních materiálů a jejich následné interpretaci, a to v diskusi s jejich autory ve fokusních skupinách) – bylo však pro obě strany nepřiměřeně náročné (žáky i výzkumníky odvádělo od samotných projektů). Naopak na konci projektu (jaro 2022) se osvědčila **tvorba myšlenkových map**, tzv. mind mapping, při které žáci reflektovali průběh a přínosy svých projektů, a to z různých hledisek. V obou případech byla následně použita metoda teoreticky zakotveného kódování,

přičemž se někdy uplatnily kategorie stejné, jako při analýze textů; již existující kategorie ale byly často na základě analýzy doplněny o kategorie nové, které odrážejí specifický pohled dětí (viz kategorie Wellbeing). Výsledky použití těchto nástrojů viz (Dlouhá, Henderson, 2022)

Kombinace nástrojů – výzkumníci konfrontovali různé typy výsledků a v rámci triangulace doplňovali o vlastní pozorování. Dospěli tak k přijatelné míře zobecnění hlavních sledovaných jevů, a kromě toho (spíše nesystematicky) shromáždili informace o některých specifických projevech či názorech, které byly svou povahou unikátní a stály za zaznamenání. Souhrn použitých postupů měl umožnit průřezové vyhodnocení projektu – tím, že vliv kreativního vzdělávání na rozvoj žáků ve sledovaných oblastech (z hlediska fenoménů – kompetencí, vztahů) byl převeden na společného jmenovatele, bylo možné ze všech různých případů (projektů probíhajících v různých kontextech) vyvodit obecné závěry.

Předmět analýzy

Předmětem analýzy byly dokumenty vytvářené pro získání zpětné vazby z třídních projektů (přehled projektů viz příloha). Výzkum pracoval především s materiály, v nichž učitelé, umělci a konzultanti kreativity reflektovali procesy učení ve formátu běžně užívaném SPKV – vyplňovali plánovací a evaluační formuláře (PF a EF), a dále reflektivní deník umělce a učitele. Zmíněné materiály vytvářeli primární aktéři – ti, kdo byli ve vztahu k žákům a pracovali s nimi. Hlavní metodou výzkumu pak byla kvalitativní textová analýza této dokumentace. Tato analýza **dokumentů** byla v prvním cyklu doplněna o nástroje, jimiž byly získané výsledky ověřeny pomocí art based metod – v přímé konfrontaci s dětmi. Zde se pracovalo s **obrázky žáků**, jež vytvořili k tématu Minulost, Přítomnost a Budoucnost (osobní či společností). Takto získaná data byla doplněna o rozhovory se třídami, **záznamy z těchto focus group** se v této souvislosti rovněž analyzovaly. Kromě toho na konci projektů vznikly **myšlenkové mapy**, a to v rámci world café zaměřených na souhrnné hodnocení projektů ve třídách.

Na základě předchozích výsledků byly pro druhý školní rok 2021/2022 vytvořeny nástroje pro **kvantitativní hodnocení**, které především formou jednoduchých **dotazníků** oslovovaly žáky – cílem bylo získat zpětnou vazbu, aniž by bylo třeba podstupovat poměrně náročnou analýzu textů a/nebo uměleckého vyjádření každého jednotlivce. Předmětem analýzy pak byl soubor odpovědí žáků; hodnoceno bylo % zastoupení odpovědí na Likertově škále. Vedle kritériální tabulky ve formě online dotazníku pro učitele (jejíž odpovědi nakonec hodnoceny nebyly) byl pro sledování míry dosažení kompetencí k udržitelnosti vytvořen nový **mini-dotazník v rámci plánovacího formuláře** (ten vyplňují konzultanti kreativity ve spolupráci s učiteli a umělci); předmětem hodnocení byly tyto odpovědi.

Výzkumná otázka

Celkově měl výzkum ukázat možnosti řešení hlavních výzev, jimž čelí vzdělávací systémy ve světě i u nás, a roli, jakou v tom hraje kreativní vzdělávání. Samotný projekt ŠpB na tyto výzvy odpovídá tím, že postupy kreativního učení používá v praxi – stanovuje si tak vlastní vzdělávací cíle a ty naplňuje pomocí inovativních pedagogických metod a postupů.

Hlavní obecné výzvy, kterým by vzdělávání mělo postavit, jsou tyto:

- Přijmout udržitelný rozvoj jako hodnotově založený rámec pro vzdělávání – v něm je pak třeba **prosadit inovace** zohledňující nejen **hodnoty udržitelnosti**, ale i **emocionální, sociální a behaviorální předpoklady** jejich přijetí ve společnosti.
- Vzdělávací systémy jsou však stále zakořeněny v hodnotách individuálního úspěchu a konformity – jde tedy o to, **dosáhnout změny hodnot**.
- Z tohoto hlediska musí vzdělávání u žáků **rozvíjet soubor kompetencí**, jako například sebeuvědomění, kritické myšlení, reflexe hodnot, spolupráce, vize budoucnosti, přesvědčení o vlastním vlivu...
- Jako jednotlivci i společnost potřebujeme dále především **obnovit spojení se svým já a s okolním světem** – s naší kreativitou, soucitem, snahou o sociální spravedlnost a propojení se všemi živými bytostmi takovým způsobem, aby nám pomohl znovu si představit naši budoucnost (v mezích udržitelnosti).

Tyto obecné výzvy pak byly operacionalizovány do konkrétních výzkumných otázek – odpovědi na ně měly doložit, jakou roli hraje, nebo by mohlo hrát kreativní vzdělávání v jejich naplňování v praxi. Konkrétní výzkumné otázky zněly:

- **Jak projekt Školy pro budoucnost řeší konkrétní výzvy vzdělávání, jakými metodami?**
- **Jakou roli přitom hraje kreativní vzdělávání?**
- **Jaký je dopad těchto inovativních řešení na žáky a prostředí třídy?**

Další s tím související otázky byly pak řešeny v kontextu jednotlivých třídních projektů – v jejich průběhu byly shromažďovány relevantní informace o procesech a výsledcích učení, a ty byly podrobeny analýze vycházející z dostupné literatury.

Postup analýzy

Vyhodnocení 1. cyklu

V první fázi projektu se výzkumný tým (dále VT) podílel na plánování aktivit, přípravě úvodního semináře, kde byly představeny principy projektu a jeho design, a zároveň byla získána formativní zpětná vazba od učitelů. (VT se účastnil i všech dalších setkání s učiteli, umělci, konzultanty kreativity, kde byly názory dále vzájemně vyjasňovány.) Následně byly analyzovány všechny dokumenty, které vznikaly při plánování aktivit, jejich evaluaci a reflexi projektů z pohledu učitelů a umělců (tyto zkušenosti zapisovali KK). V rámci analýzy textů byly zjišťovány nejčastěji zmiňované charakteristiky a dopady kreativního vzdělávání v konkrétních projektech; pozornost byla věnována i dílčím fenoménům objevujícím se v této souvislosti. Ve druhé fázi projektu se pak analýza soustředila především na tyto zjištěné nejdůležitější charakteristiky.

V rámci prvního školního roku 2020/2021 tak byly analyzovány dokumenty ze všech zapojených tříd: plánovací a evaluační formuláře,⁴ reflexe umělce a učitele; dále byla získána zpětná vazba od žáků metodou art based, která byla pro tyto účely navržena (ukázala se však velmi náročnou a v praxi těžko využitelnou). Tato analýza identifikovala hlavní jevy (ukazatele průběhu procesů učení a jeho výsledků: změny na individuální úrovni a v dětském kolektivu), pozorované z pohledu žáků, učitelů a konzultantů.

⁴ Plánovací a evaluační formuláře používá SPKV běžně: jsou hlavně nástroji pro plánování průběhu a stanovení cílů třídních projektů; slouží i pro následné vyhodnocování naplnění cílů v jednotlivých třídách.

Vyhodnocení 2. cyklu a závěrečné srovnání

Kvalitativní hodnocení všech dokumentů vzešlých z projektu proběhlo i ve druhém cyklu projektu. Pro přesnější vyhodnocení zde byly navíc vyvinuty a použity specifické nástroje, pomocí kterých měli žáci sami hodnotit svůj pokrok ve sledovaných oblastech. Sada nástrojů – dotazníky a kriteriální tabulky – byla s učiteli a konzultanty kreativity diskutována a následně upravena pro použití tak, aby cíle hodnocení i metoda získání použitelných dat byly snadno pochopitelné (což někdy vyžadovalo úpravy návodů nebo i samotných nástrojů). Nástroje byly učitelům k dispozici i s návodem a možností konzultace při jejich používání, aby je mohli používat přímo ve třídách ke sledování pokroku v oblastech dopadu projektu. V tomto období proběhlo testování a zavádění těchto nástrojů, a následně pak hodnocení 2. cyklu s jejich pomocí. To proběhlo v omezené míře – odpovědi (s výjimkou dotazníku vlivu) byly získány z malého počtu tříd.

Tyto nástroje měly podat jednoduše reflektovat jednotlivé fenomény sledované dříve z hlediska naplňování vzdělávacích cílů: především aktivizaci žáků a jejich sounáležitost s projektem; participaci žáků (vyjádření a vyslyšení jejich „hlasu“); jejich sebevědomí a vliv na okolní dění; dále též míru dosažení kompetencí pro udržitelný rozvoj a to, zda bylo využito vysoce funkční prostředí. Nakonec byl vytvořen manuál pro učitele,

s návody na použití těchto nástrojů hodnocení, aby byli schopni si nejen stanovit vzdělávací cíle relevantní pro projekty, ale také sami sledovat pokrok žáků (zda a jak jsou cíle dosahovány).

Na závěr jednotlivých projektů 2. cyklu proběhla world café se žáky, jejichž cílem bylo celkově vyhodnotit přínosy a obtíže uskutečněných aktivit a své závěry názorně vyobrazit. Výsledkem této závěrečné reflexe byly myšlenkové mapy žáků – jejich analýzou se podařilo získat zajímavou zpětnou vazbu a využití tohoto nástroje se tak ukázalo jako vhodný způsob, jak projekty uzavřít.

Začátkem roku 2022 byly hlavní předběžné závěry tohoto hodnocení uspořádány ve formě prezentace pro veřejnost. Ta byla využita k přednášce na konferenci World Environmental Education Congress, WEEC2022 (<https://weec2022.org/>), jako součást programu sekce Arts, Ethics and Environmental Education.

Sledované fenomény

Cílem kvalitativní analýzy bylo zjistit, co různí aktéři (učitelé, umělci, žáci) považují za hlavní charakteristiky projektu, a tedy i jeho přínosy, případně nedostatky. To pak mělo umožnit srovnání s jeho deklarovanými cíli, a jejich specifikaci – výsledky jednotlivých projektů měly být popsány konkrétně, jako vnímaný dopad na rozvoj jednotlivce i vztahy ve třídě, procesy učení a celkovou atmosféru a prostředí. Pro přehlednost se popis průběhu a výsledků projektů snažil o zobecnění: soustředil se na hlavní „kategorie“ (fenomény) identifikované kvalitativní analýzou. Výčet takto identifikovaných fenoménů viz tabulka 1; lze je ztotožnit s dílčími vzdělávacími cíli projektu. V souladu s principy projektu spadají do afektivní, sociálně emocionální, ale i behaviorální domény učení – zahrnují postoje, kompetence a schopnosti, které projekt rozvíjel, a/nebo měl přinášet nad rámec běžné školní výuky. Později sledovaný fenomén vysoce funkčního prostředí (HFC) refleктоval vztahy ve třídě a celkovou organizaci výuky. Naopak, i když jednotlivé projekty byly začleněny do různých školních předmětů, jejich dopad na rozvoj příslušných znalostí sledován nebyl – právě pro různorodost dotčených předmětů a potažmo i cílů v kognitivní doméně (na něž projekt navíc nebyl primárně zaměřen).

Tyto hlavní sledované fenomény i dílčí jevy v jejich rámci lze považovat za jeden z výsledků analýzy. Hlavní fenomény byly určeny v raných fázích projektu při analýze plánovacích a evaluačních formulářů 1. cyklu; fenomén HFC později na základě konzultací s realizátory; wellbeing se naproti tomu objevil až při analýze výpovědí dětí, kde byl pokládán za hlavní a převládající přínos z jejich hlediska. Sledování kompetencí pro udržitelnost (SDGs⁵) vycházelo z předchozích teoretických prací autorů a jejich zkušeností z praxe. Zmíněné fenomény, které byly sledovány v různých dokumentech a z pohledu různých primárních aktérů, pak byly

⁵ SDGs jsou Cíle udržitelného rozvoje (Sustainable Development Goals) přijaté OSN v r. 2015. Od té doby významně ovlivňují mezinárodní i národní politiky, včetně vzdělávacích. Kompetence pro naplňování cílů udržitelného rozvoje, se kterými pracuje tento výzkum, vymezilo UNESCO (2017) a Rieckmann (2018).

vzájemně konfrontovány; tak vznikla univerzální sada těchto ukazatelů pro další vyhodnocení v rámci všech třídních projektů – viz tabulka 1, kde uvádíme a stručně popisujeme sledované fenomény a současně citujeme použitý zdroj teoretických konceptů, které identifikaci/vymezení daného fenoménu napomohly. Podrobný výklad zde užívaných pojmů a jejich teoretické vysvětlení viz příloha 1 této zprávy (Henderson, Dlouhá, 2022).

Tabulka 1. Sledované fenomény, jejich stručný teoreticky zakotvený popis, a zdroj daného konceptu.

Fenomén	Popis na základě teorií	Zdroje pro popis
Sebeuvědomění	Jde o jednu z kompetencí pro udržitelnost: ta je definována jako schopnost vypořádat se s individuálními pocity a touhami; neustále vyhodnocovat a dále motivovat své činy; uvažovat o vlastní roli v místní komunitě a (globální) společnosti.	(UNESCO, 2017; Rieckmann, 2018)
Budoucnost	Schopnost porozumět a zhodnotit více alternativ budoucnosti – možné, pravděpodobné a žádoucí (Gidley et al., 2004); vytvořit vlastní vize do budoucna; uplatňovat zásadu předběžné opatrnosti; posoudit důsledky akcí, rizik a změn.	(Gidley et al., 2004, Dlouhá et al., 2021; Henderson, Dlouhá, 2021, UNESCO, 2017).
Transformace	Ochota/schopnost podstoupit vnitřní změnu a získat akční zkušenost: při účasti na řešení konkrétních problémů (zahrnuje akční kompetence [Jensen a Schnack, 1997]). Předpokladem je kritické myšlení, přijetí (a prosazování) určitých hodnot, učení se z chyb a zkušeností, schopnost přehodnotit perspektivu (transformativní učení dle Nerstrom [2014]), uskutečnit zamýšlenou akci.	(Henderson et al., 2021; Dlouhá et al., 2021, Jensen a Schnack, 1997, Nerstrom, 2014)
Hlas dítěte (Lundy model participace)	Model dětské participace (Lundy, 2007) je konceptuální nástroj, s jehož pomocí lze dítěti zajistit právo na vyslyšení v rámci vzdělávání. Model vychází z Úmluvy OSN o právech dítěte z roku 1990, která ve svém článku 12 vytvořila důležitý prostor pro rozvoj konceptu „hlasu dítěte“. Dle tohoto modelu má být dětem poskytnut prostor pro vyjádření názorů, jejich hlas je slyšet, publikum ho vnímá a děti tak mají určitý vliv.	(Lundy, 2007; Henderson, Kuříková, 2021)

Kompetence založené na hodnotách udržitelnosti	<p>Výběr z klíčových kompetencí pro udržitelnost, které jsou v souladu s cíli projektu: systémové myšlení; kritické myšlení; reflexe na hodnoty; sebeuvědomění; spolupráce; předvídání budoucnosti; přesvědčení o vlastním vlivu.</p> <p>Klíčové kompetence pro udržitelnost se významně překrývají s aspekty kreativních návyků mysli (Henderson et al., 2021) a lze získat silnou synergii (Hunter et. al., 2018).</p>	<p>(UNESCO, 2017; Dlouhá et al., 2019, 2020; Henderson et al., 2021; Hunter et. al., 2018)</p>
Vysoce funkční prostředí	<p>Mezinárodní nadace Culture, Creativity and Education, která navrhla metodu kreativních partnerství, vyvinula pedagogický přístup známý jako „vysoce funkční třída“ (High Functioning Classroom, HFC).</p> <p>V HFC hrají roli následující aspekty (posuzovány na škále): úloha učitele; povaha činností; organizace času; organizace prostoru; místo výuky; přístup k úkolům; viditelnost procesu; umístění činností; žák jako zdroj učení; emoce; inkluзивita; motivace; reflexe.</p>	<p>(Collard et al., 2016)</p>
Wellbeing	<p>V kontextu ŠpB je pojem wellbeing použit ve smyslu zajištění emocionálního zdraví a pohody dětí, například prostřednictvím hry a zábavy, přinášející ovšem specifické výzvy. Toto vymezení pohody vycházelo z teorie sebeurčení (Ryan a Deci, 2002) aplikované ve vzdělávacím kontextu (McLellan et al., 2012) a z významu hry pro psychickou pohodu (Wang et al., 2012, Výbor OSN pro práva dítěte, 2013).</p>	<p>(Ryan and Deci, 2002, McLellan et al., 2012; Wang et al., 2012) United Nations Committee on the Rights of the Child (2013) General comment No. 17 (2013)</p>

* Metodická poznámka: barvy byly použity při kódování textu, pro přehlednost je zde používáme i nadále.

Tyto fenomény (uvedené v levém sloupci tabulky 1) lze pokládat za alternativní či doplňující vzdělávací cíle; z jejich analýzy (níže) vyplývá, že na ně aktéři kladou důraz, předjímají je (v PF) a následně je reflektují co se týče procesů učení i jeho výsledků (v EF i reflexi učitele). Zdůrazňují přitom různé aspekty, které jsou uvedeny jako výsledek analýzy každého fenoménu (dílčí jevy – viz níže).

Výsledky evaluace – fenomény

Zde představujeme průběžné výsledky kvalitativní analýzy textů, a to spolu se stručným popisem metody, jak jich bylo dosaženo – vždy šlo o zobecnění výroků učitelů/umělců/KK, především těch, které se opakovaly nejčastěji. Cílem této analýzy bylo do hloubky poznat možnosti a dopad kreativního vzdělávání, východiska tohoto přístupu i přínosy/limity z pohledu jednotlivých aktérů, a tato pozorování následně shrnout v teoreticky zakotvených kategoriích. Díky kvalitativní analýze bylo možné (pomocí těchto kategorií) popsat hlavní charakteristiky projektu ŠpB⁶; tyto sledované fenomény pak ukázat podrobněji, a to jako množinu příbuzných jevů nebo kompetencí, o nichž účastníci přímo vypovídali. Celkovým záměrem pak bylo vytvořit funkční soubor doporučení pro praxi, která by ukázala možnosti aplikace použitých teoretických konceptů ve vzdělávacích programech a projektech.

⁶ Tento soubor fenoménů si sice nečiní nárok na to, aby byl vyčerpávající, nicméně při důkladném čtení/analýze všech dokumentů vznikajících v projektu ŠpB se ve světle použitých teorií žádné další fenomény nepodařilo určit.

Sebeuvědomění

Fenomén	Dílčí identifikované jevy
Sebeuvědomění (jedna z klíčových kompetencí SDGs)	Vnitřní sebeuvědomění; originalita/autenticita; vnímání těla/smyslů; emoce/emocionální inteligence; naslouchání/empatie; představitivost; hravost a kreativita Vnější sebeuvědomění; vnímání sebe sama a svého místa ve společenství; příspěvek kolektivu; určité schopnosti

Projekty měly za úkol „...zaznamenat osobní vnímání, osobní příběhy žáků, propojit témata s emocemi a podpořit tak sebeuvědomění, sebevědomí skrze tvůrčí procesy, v bezpečném prostoru komunity třídy...“, přičemž se „...postupuje od pochopení sebe sama až k převzetí zodpovědného a tvůrčího životního nastavení. Sebeuvědomění je pilířem, ze kterého práce v projektu vychází.“ Takové nastavení dle učitelů a umělců podporuje „vnitřní sebepoznání žáků“, vede k formulaci vlastních přání a potřeb a umožňuje tak seberealizaci; kromě toho kultivuje vnímání a cítění, ujasňuje myšlení a přispívá k „chápání smyslu existence“. Žáci si „...uvědomí své silné stránky a talenty, i oblasti, na kterých potřebují zapracovat...“ – často totiž vůbec netuší, v čem by mohli být dobří. Poznání svých limitů („na co stačím“) i „...vědomí o vlastních schopnostech“ je přitom důležitou podmínkou úspěchu. Takto například „...někteří žáci v sobě našli skrytý potenciál v organizaci, tvořivosti, fantazie“ – **vnitřní sebeuvědomění.**

V tomto Sebeuvědomění se také ujasňuje, „...čím já přispívám k dobrému fungování ve třídě, kolektivu, co dělám pro ostatní, jak se zajímám o okolní svět, co můžu udělat pro společnost?“ Primárním cílem jednoho z projektů bylo „aby žáci... poznávali sebe ve vztahu k okolnímu světu, včetně světa profesního“, což pak „...podporuje i zodpovědný přístup ke svému okolí“ a umožňuje zaujmout „správnou“ roli v komunitě. To je totiž „...pro ně v tomto věku nejzásadnější téma. Tím teď vlastně žijí. Kdo jsem a kdo jsem v rámci komunity? Žáci se přirozeně hledají, zkoumají se, experimentují se vzhledem i názory. Díky projektu dostali velkou příležitost k hlubšímu poznání, sebeprojevení a projevení se...“ – **vnější sebeuvědomění.**

Někdy je sebeuvědomění chápáno spíše jako **soubor schopností** – cílem je „...zvýšit u žáků vlastní sebevědomí-sebeuvědomění, schopnost se vyjadřovat písemně i vizuálně a tyto dvě dovednosti navzájem propojovat“ nebo rozvíjet „...pochopení vlivu jedince na celek a jeho budoucí vývoj, vzájemně se podporovat a mít sebevědomý přístup“. V rámci udržitelného rozvoje pak „...přispívat svými nápady, návrhy na aktivity a osobním příkladem“. V této kategorii však bylo někdy sebeuvědomění zaměřováno se sebevědomím – schopnostmi prezentovat na veřejnosti,

vyjádřit osobní názor, vnímat své role v projektu. Rozvoj těchto schopností někdy souvisel s nutností odbourat stud („...hodně jsem se styděla a nevěřila jsem si a teď jsem více v pohodě“) a bylo pak třeba „...přijímat názory jiných, odstraňovat obavy z chyby nebo zesměšnění“ – tím se podpořila i „...dovednosti říci si navzájem, co se mi líbí/nelíbí na práci spolužáka“. Žáci přitom museli přemýšlet, „...co mohou v projektu oni sami dělat, jaké jsou jejich schopnosti, čím mohou v budoucnu přispět.“

V tomto sebe-uvědomování pomáhá **hra, kreativní postupy**. Aktivují se tak „...emoce, které lze přetavit v prospěšnou činnost pro okolí i sebe“, prohlubuje se „citlivost vůči přírodě“, žáci se učí „chápat, rozvíjet vztahy k druhým a být k nim citliví“; byla tak zaznamenána změna „...v rozšířeném vnímání žáků, jejich schopnosti být všímaví“. Kromě „přirozeného efektu zážitkových her“ (kde šlo o zážitek „jedinec versus skupina“) zde hrálo roli **originální (umělecké) vyjádření**: „...žáci v projektu dostávali opravdu velký prostor na využívání vlastních schopností a posouvání projektu v rámci jejich individualit – vznikaly dílčí výstupy – některé velmi kreativní a rozdílné ve zpracování, přístupu, pojetí apod.“ Proces sebe-uvědomování, který může být z psychologického hlediska rizikový, tak byly veden metodicky – bezpečnou a hravou formou, s velmi individualizovaným přístupem. Některé z projektů totiž zkoumaly osobnější témata, jako jsou osobní silné/slabe stránky – zde potom bylo respektováno přání třídy, aby se na konci projektu nekonala veřejná prezentace.

Pro rozšíření schopností uvědomovat si sebe sama využívali učitelé **metodicky podložené postupy**:

„...se sebeuvědoměním se bude pracovat také ve fázi týkající se **Friedensreich Hundertwasser a jeho konceptu pěti kůží**: což jsou ochranné obaly – pokožky, které jsou s člověkem neodmyslitelně spjaté. Pojem „kůže“, o kterém se zpravidla hovoří jako o součásti lidského těla, rozšiřuje Hundertwasser také o oblast bydlení, sociálního prostředí a konečně i o oblast světa, který nás všechny globálně spojuje – o naši planetu. Naše vlastní kůže v doslovném smyslu je tedy pro Hundertwassera pouze „první kůží“.

Jinde se začalo „...teoretickým vysvětlením **psychologické metody „Johariho okna“**. Otevřené okno – značí věci, které o sobě víme a chceme aby jejich o nás věděli i jiní. Slepé okno – věci, které o sobě nevíme, ale umí je o nás jiní. Skryté okno – věci, které o sobě víme, ale nechceme aby je znali jiní, skrýváme je. Neznámé okno – věci, které o sobě nevíme a nevědí je ani jiní.“

Byla též „...využita **metoda ,E-U-R'** – evokace, uvědomění, reflexe“.





MINULOST



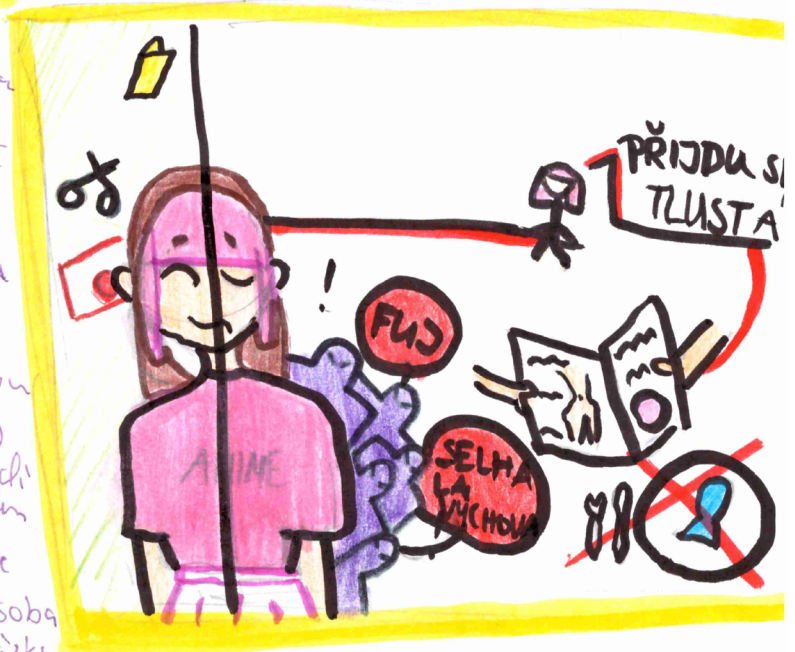
Tímto obrázkem jsem chtěla ukázat svoji minulost. Jsou zde vidět lidé! Všichni černí - stejně mezi nimi jsem byla i já, chtěla jsem zapadnout tak jsem si kupovala dražší věci co měli všichni. Ale já chtěla mít jiný styl a oblékat se jinak. Bala jsem se ukázat svoji pravou stránku. A VYSTOUPIT Z DAVU - můj narla sthl' otec život ale ne moc k nosta je lepší

Také je v žlutém rámečku kočička... který byl alkoholik mi hodně změnil dobru. Potom je zde máma která jeho opilost neviděla a já! Myslím si že moje minulost je celkem zmatečná a součast

SOUČAST NOST

Jsem moc ráda že jsem se začala oblékat tak jak jsem chtěla ale mělo to dopady - lidé se na mě dívali jinak a ztratila jsem spoustu přátel. Ostrihala jsem se a také jsem ztratila další přátele.

Na obou obrázcích jsem si všimla že mě hodně ovlivňují okolní lidé a to mě nikdy nenapadlo. Také mi spousta lidí naráželo na mé tělo tak jsem o sobě pochybovala a stále pochybuji. Oblečení o kterém osoba v žlutém rámečku snila v 1 obrázku jsem chtěla dát i sem aby to vypovídalo že jsem konečně vystoupila z davu



BUDOUCNOST



Moje budoucnost... moje sny, moje sny jsou a vědecky byla architekt. Takže moje budoucí škola. Ale možná se to může stále změnit :)

Potom doufám že se vypořádám s okolním světem (lidmi) Ale věřím že ano, už mám kus za sebou a jsem si jista že to zvládnu! Moji budoucnost jsem vždy viděla za doprovodu kočky tak jsem ji přimalovala. Pote' jistě vím že bujdu na fialové vlasy místo růžových :) A tak te'ž vypořádání se se sebou. Vím, že to dokážu. No a pote' koronavirovus... Doufám že v budoucnu se tato situace konečně změní!.. A to je asi vše :3

Děkuji za přečtení! celková práce mi trvala 2 nebo 3 dny a i když to nevypadá zabralo mi to pěkný kus práce :)

Budoucnost

Fenomén	Dílčí identifikované jevy
Budoucnost	Imaginace, kreativita; hodnoty, orientovanost a svoboda volby; myšlení budoucnosti; sociální spravedlnost a ekologie

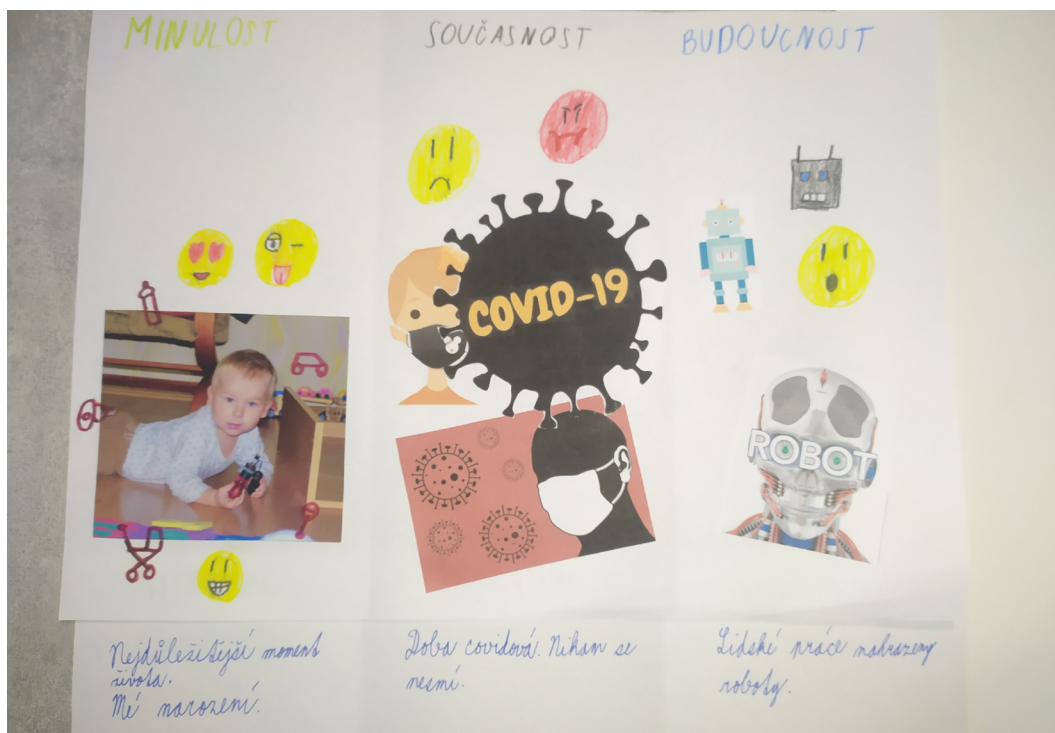
Projekt otevíral příležitost reflektovat budoucnost **osobní i společenskou**; směřoval totiž „... k tomu, aby se žáci naučili odpovědně se rozhodovat o své vlastní budoucnosti, ale také přijali zodpovědnost za spolutvoření života občanského a společenského“, přičemž měli „...vědět, že mají volbu, jsou tvůrci svých životů i života společnosti“. Právě v tomto ohledu hrála značnou roli **kreativita**: otevírala prostor hledat „budoucnost skrze nápady“ – při vytváření „vize budoucnosti“, navrhování „ideální planety“ nebo v rámci „simulace pravěké jeskynní malby – jaké poselství bychom chtěli zanechat dalším generacím“. Umělecké postupy pak byly využity k rozvíjení, aktivizaci imaginace; (často uplatňovaná) **improvizace** pak vedla k „odblokování strachu“ – „...namísto vyzdvihování chyb a špatných kroků rozvíjí ve svých žácích přirozenou potřebu a touhu hledat řešení a odpovědi – ohledně udržitelného rozvoje“.

Přemýšlení o budoucnosti mělo přesah k **tématům sociální spravedlnosti a ekologie**, která byla propojena s každodenním životem žáků (probíral se „...problém s odpadky v přírodě, život ve městě, jak a proč šetřit vodou, udržitelné materiály a produkty...“) nebo s učivem různých předmětů („udržitelný ekosystém“, „provoz udržitelného hračkářství ve spojení se se slovními druhy“). Přímá zkušenost byla důležitá pro pochopení vzdálených problémů „...kompetenci předvídání budoucnosti si žáci budou moci rozvinout na práci s materiálem – co se stane, když... a co se stane, když... Budou tedy muset vědomě pracovat s vizí budoucnosti, aby dosáhli požadovaného výsledku. Tato zkušenost je přenositelná do reálného života mimo školu.“ Témata blízká tak byla přenášena do „komunitního a globálního měřítka“ – i zde se řešily alternativy budoucnosti na konkrétních příkladech, např. „jak by šlo zlepšit situaci v Himalájích“.

Cílem tak bylo **rozvíjení kompetencí k udržitelnosti (SDGs)**, protože „...za pomoci kritického myšlení a učení se v souvislostech děti postupně docházejí ke schopnostem zamýšlet se nad otázkami udržitelného rozvoje“. Celkově projekty směřovaly k dosažení pozitivního a „...proaktivního přístupu k tématu udržitelného rozvoje“. Učitelé chtěli, „...aby žáci přemýšleli o své budoucnosti se zvědomělými kompetencemi k udržitelnému rozvoji.“ Samotné projekty ctily principy udržitelného rozvoje a rozvíjely je i v konkrétních situacích a činnostech „...používali jsme výhradně ekologické barvy. Umělec se s třídou bavil o rizicích neekologických barev, ředidel a těkavých látek v neekologických barvách obsažených.“

I zde využívali učitelé **metodicky podložené postupy** kreativního vzdělávání:

V projektu, kde tématem byla „...lidská práva a demokracie, právní základy státu a EU, včetně reflexe války na Ukrajině, jejich příčin a důsledků... Žáci se s tématy seznamovali skrze spektrum tvořivých a reflektivních aktivit, mohli si volně volit médium tvorby (vizuální storytelling, kresba, koláž, malba, tvořivé psaní, nová média), témata vztahovali ke svým zkušenostem a prožitkům.“



Transformace

Fenomén	Dílčí identifikované jevy
Transformace	Kritické myšlení, hodnoty/společenská kritika; utváření/vyjádřování názorů; proces učení/chyby; katarze; hra/simulace

Úvahy o budoucnosti jsou východiskem pro změnu (transformaci) – projekty žáků umožňovaly „do hloubky přemýšlet o svých hodnotách, vizích a přáních“ a následně „vnímat svoji roli ovlivňovat svět kolem sebe“. Probíhala „...**reflexe na hodnoty** skrze diskuze nad zvolenými tématy (udržitelný způsob dopravy, jak a proč šetřit vodou, udržitelné materiály a produkty...)“. Žáci přitom byli povzbuzováni „...zkusit **přemýšlet jinak, než jak jsou dosud zvyklí**“, když například zvažovali, „...jaká poselství by chtěli zanechat dalším generacím, jaké hodnoty jim chtějí předávat“ (vytvářeli současnou jeskyni s malbami ze současného života – které nesou hodnoty a poselství současnosti, na rozdíl od hodnot pravěku). Jiný projekt zase pracoval se živly – v jejich prožívání se ukazovalo předvědecké myšlení.

Často se tak objevovalo **téma kritického myšlení**, například v rámci ověřování zdrojů a odhalování, „...jak takové fake news mohou vypadat a co mohou způsobit“. Kritické myšlení bylo cíleně rozvíjeno „...při diskuzích, brainstormingu a v reflexích [kdy]... děti vzájemně diskutují, zhodnocují výhody, nevýhody... vzájemně komentují svá díla, chválí dobré nálady, případně připomínají“. Při tvorbě graffiti se „...**zpochybňování norem**, nesouhlas, vlastní názor... projevovaly... v dynamice, rychlosti a agresivitě kresby a gesta“.

Tak se někdy ukazovala nutnost změny – všichni se totiž „...rozhodujeme podle nabytých zkušeností a vzorců přejatých od rodiny, přátel a dalších komunit, ve kterých fungujeme. Někdy nás ovšem tyto vzorce mohou omezovat v našem osobním růstu. Žáci měli možnost během projektu **nabourat své zaběhnuté chování** a hledat možnosti, jak se posunout dále dle svých možností a podle svého, aby dosáhli své nejvyšší možné laťky. “K této **vnitřní proměně** je nenásilně vedlo právě umění, které „...hravou formou napomáhá ke katarzi a uvolnění, k tvorbě nadhledu“. Představuje i „bezpečný způsob, jak se poznávat“, ohledávat svoje vlastní možnosti i svou úlohu v komunitě, například v rámci zkoušení rolí. Umění je totiž „...právě pole hry, experimentu a možností si vyzkoušet, co funguje a co ne, a přitom tzv. ‚nejde o život‘. “Cílem však bylo i rozvinout **schopnosti změnit vnější podmínky** – a to „mj. skrze optiku angažovaného umění“. V oblasti ekologie či sociální spravedlnosti se pak „...vzhledem k věku dětí se neřešila velká témata, ale věci, které jim jsou blízké a problémy, které řeší oni ve svém věku.“ Spolu s těmito změnami (tedy spolu s rozvojem schopností vedoucích k transformaci) se pak rozvíjely **akční kompetence**, které zde popisujeme jako součást konceptu Hlas dítěte (viz dále).

Učitelé využívali **metodicky podložené postupy**:

„...umělci se se studenty budou věnovat tématu „**kreativního občanství**“, kterému se věnují i ve své tvorbě.“

„...**storytelling a psaní příběhů** podle přednášky o demokracii podle parametrů: vyber hlavní postavu; kde bydlí; odkud pochází; jestli a jaké má náboženství; jakým jazykem mluví; co by chtěl/chtěla změnit ve společnosti, ve které žije.“

„Jako umělci jsem zvyklí reagovat kriticky a snažit se o inovace, je pro nás přirozená schopnost improvizovat, přemýšlet nad tématy v rámci termínu „**růstového myšlení**“, zamýšlet se nad problémem novým nepředpojatým způsobem, nikdy nevzdat daný problém, vždy hledat řešení, nepředpokládat neúspěch. Umění pomáhá k upozorňování a zviditelňování.“

„**Impro cvičení**: Ano, to je pravda A... nebo Ano, to je pravda, ALE..., která má také využití i např. v hodinách prvouky při diskusích na různá témata či k argumentování, proč ano, proč ne.“



Hlas dítěte

Fenomén	Dílčí identifikované jevy
Hlas dítěte (Lundy model participace)	Autonomie a rozhodování v projektu; participace; hlas/ovlivnění své budoucnosti/ budoucnosti místní komunity; převzetí odpovědnosti za dílo; umělecký hlas/tvorba jako zplnomocnění; vyjadřování názorů; přesvědčení o vlastním vlivu; všeobecná inkluze

Naslouchat a zohlednit hlas dítěte je nejdůležitějším cílem celého projektu – toho si byli vědomi všichni jeho aktéři: „hlavním pilířem... je **participace dětí** a jejich rozhodování o všech zásadních aspektech projektu – včetně obsahu a také výběru ztvárnění ve veřejném prostoru.“ Učitelé spolu s umělci a KK tak „...respektují individuální potřeby žáků a hledají způsoby, jak je všechny zapojit, podpořit, ocenit a vtáhnout do společné práce...“ Společně vytvářejí „...prostředí pro samostatnost, rozhodování, aktivitu i odpovědnost žáků, rozvíjejí jejich zkušenost a kompetence pro komunikaci témat ve veřejném prostoru.“ Posilují „...jejich víru v sebe a svůj vliv vytvářet můj život i ovlivňovat svět kolem“ a vedou k **autonomii v rozhodování**, což je „... klíčový princip práce [kdy] jedním z cílů je, abys děti zažili a přijali životní postoj, že oni samotní jsou tvůrci svého života“. Obecně se počítá s tím, že „...hlavními tvůrci [projektů] jsou žáci, dospělí jsou zde v roli průvodců, kteří přináší zkušenosti, metody a zajišťují bezpečný prostor pro práci všech.“

Tento přístup ovlivnil výběr témat, která se pak dotýkala běžného života žáků, například „...v rámci bloku ‚voda‘ vytvářeli filtr na vodu, tato aktivita je v konceptu ochrany vody velmi nadchla“ či „...natáčeli informační videotutoriál o tvorbě nálepek na okno k ochraně ptáčků. Iniciovali a zapojili se do celoškolské akce k ochraně ptáčků. Sami vytvářeli naučnou stezku pro všechny žáky školy, s tématem ochrany zvířat. Starší žáci pak uspořádali „satirický průvod“, a v souvislosti s tím „...vymýšleli choreografii průvodu, realizovali pamflet – hanopis, vlog nebo blog, případně fotodokument, plakát, případně... debatu k tématu se spolužáky či učiteli“.

Hlas dítěte je zohledněn ve všech fázích projektu: „... žáci jsou sami důležitými partnery při **samotném plánování** projektu a v rámci projektu jim bude neustále dáována možnost podělit se o své názory, formulovat své touhy a potřeby (dochází tak už na samotném začátku při plánování projektu k rozvoji přesvědčení o vlastním vlivu)“. Sami si volí téma, „...aby to bylo téma, kterému rozumí a které chtějí aktivně řešit a vyjádřit se k němu“. To, že „...jsou žáci zahrnuti do rozhodovacího procesu již od počátku, vede k jejich velké motivaci, pokud mají možnost si volit vlastní cestu“.

Žáci spolurozhodují i **v průběhu projektu**: „po celou dobu se budou podílet na výběru dílčích aktivit, budou tedy plně zapojeni do veškerého dění a budou sami spolutvůrci projektových dnů.“ Zajišťují flexibilitu programu v nejistých podmínkách „...pokud bude docházet k nějakým změnám, vše bude konzultováno s dětmi i paní učitelkou tak, aby se i nadále aktivně spolupodíleli na celém procesu – nejčastěji prostřednictvím diskuzí, výtvarných a pohybových anket, aktivit atd.“

V závěrečné fázi probíhala prezentace projektů na veřejnosti „prostřednictvím umění“ - žáci se rozhodovali „...jaké médium použijí při tvorbě své závěrečné práce“, podíleli se na „výběru ztvárnění“ a rozvíjeli své „kompetence pro komunikaci témat ve veřejném prostoru“. Ohlas na jejich prezentaci měl posílit jejich **přesvědčení o vlastním vlivu**, a například ve společném projektu dvou tříd žáci mohli pozorovat „...jakým způsobem ovlivní jejich práce celek“. Konkrétně a materiálně mohli pak žáci na vlastní oči vidět důkazy svého vlivu – jejich nápady se projevíly v materiální změně v prostředí školy nebo širší komunity (nástěnné malby na vzdělávací nebo sociální témata, naučná stezka, nová bylinková a zeleninová zahrádka, nově vybudovaná pumpovací dráha, výroba nového nábytku do třídy atd.).

S jejich účastí se počítalo i **při reflexi a evaluaci** – uplatňoval se princip „otevřené zpětné vazby“: „Po každém setkání s umělcem i s KK proběhne evaluace daného setkání a s KK bude probíhat průběžná evaluace projektu.“ „Zároveň budou mít děti knihu projektu, do které budou zapisovat své reflexe a připomínky. Kniha bude celé třídy a dostane se ke každému žákovi.“ „Zpětná vazba [bude získávána] neustále – názor budeme respektovat a reagovat na něj“. Z tohoto přístupu těží samotní žáci – přebírají totiž „odpovědnost za svoji práci i společný výstup“. Hodnocení bylo ovšem formativní (žádné školní známky), a protože projekty poskytovaly „vzájemnou podporu, bezpečné prostředí“, učitelé a KK mohli ve výsledku postupně pozorovat „...u žáků... čím dál větší otevřenost a důvěru“.

Vyústěním tohoto zapojení všech žáků do všech fází projektu je **všeo-
becná inkluze**: „V práci s žáky se snažíme všechny přístupy kombinovat tak, aby každé dítě dle svých momentálních preferencí se mohlo zapojit do spolurozhodování a spolutvorby projektu. Respektujeme individuální potřeby žáků a hledáme způsoby, jak je všechny zapojit, podpořit, ocenit a vtáhnout do společné práce, podpořit zodpovědnost a aktivitu všech žáků.“

Také zde učitelé využívali **metodicky podložené postupy**:

Při rozhodování v celém projektu byl využit **model dětské participace Laury Lundy**, dle něhož je třeba vytvořit prostor pro vyjádření názorů dětí, zohlednit jejich hlas, zajistit, že publikum ho vnímá a děti tak mají určitý vliv. V oraxi, v úvodu projektu, bylo zapotřebí „... v rámci seznamovacích hodin s umělcem [zjišťovat] komfortní zóny žáků“. Rozhodování pak probíhalo různými způsoby: „na základě diskuse s [žáky], z které po sumarizaci informací vyšel daný výsledek, či [jako] výsledek hlasování

třídy", v online prostředí „... s využitím možností online hlasování v mentimeter.com". Uplatnila se „otevřená zpětná vazba", tlumočení iniciativ „výše", někde participace probíhala v rámci „žakovského parlamentu" (zde je otázka, nakolik mohly být vyslyšeny názory všech). K podpoře žáků v tom, aby vyjadřovali svůj názor, sloužil přístup „Pochval a zeptej se" a tzv. [Bonova metoda](#).

Účast žáků v rámci evaluace probíhala „formou diskusí a povídání v kruhu, kde má každý žák i paní učitelka možnost sdělit svůj názor, nápad, podnět či kritiku, případně vybranými aktivitami." Někde zase zavedli „knihu projektu".

Zvolené postupy jsou někde běžnou součástí kurikula – jsou totiž „...v souladu s ověřenými Montessori principy, které přirozeně směřují ke svobodě vyjádření a k zajištění dostatečného prostoru pro sebeuvědomění a k možnosti vyjádření vlastního názoru. Bezpečný prostor [pak] monitoruje nejen učitelka, ale také asistenti učitelky."

Kompetence založené na hodnotách udržitelnosti

Sledování kompetencí mělo být založeno na hodnocení ze strany učitele a umělce, zprostředkované KK: v následující tabulce je přehled jednotlivých kompetencí, které byly nebo měly být reflektovány v PF.

Fenomén	Dílčí identifikované jevy
Kompetence založené na hodnotách udržitelnosti	Kompetence SDGs: <ul style="list-style-type: none">• Systémové myšlení• Kritické myšlení• Reflexe na hodnoty• Spolupráce• Předvídání budoucnosti• Sebeuvědomění• Přesvědčení o vlastním vlivu

Kromě toho byl vytvořen zkrácený seznam kompetencí pro posuzování ze strany učitele (formou dotazníku), s návodem, podle čeho je hodnotit:

Kritický pohled žáka – můžeme položit žákům otázku na některou z jejich zvyklostí a budeme sledovat, zda o ní přemýšlejí (např. jízda autem nebo nákup běžných či zbytných spotřebních předmětů).

Sebeuvědomění žáka – zjišťujeme, jak prosazuje své plány (jaké hodnoty vedou jeho rozhodování v konkrétních případech odpovídajících projektu).

Vztahy žáka v komunitě a širší společnosti – zjišťujeme, jak vidí svou roli ve třídě.

Vliv žáka na ostatní a na dění v okruhu vlastní působnosti – můžeme položit žákům otázku, jak by využili možnost spolupráce s ostatními, pokud by chtěli dosáhnout nějaké změny.

Představa budoucnosti (jen pro TT projekty) – zjišťujeme jejich schopnosti porozumět a zhodnotit více alternativ budoucnosti – možné, pravděpodobné a žádoucí.

V plánovacích a evaluačních formulářích učitelé obecně soudili, že zmíněné kompetence jsou samozřejmou součástí projektů, s drobnými výjimkami (přesvědčení o vlastním vlivu někde chybělo).

Na základě této zkušenosti byla v textech těchto dokumentů věnována hlubší pozornost fenoménům Sebeuvědomění; Budoucnost; Transformace. Ze sledovaných kompetencí SDGs do okruhu Transformace spadalo Kritické myšlení; Reflexe na hodnoty; Přesvědčení o vlastním vlivu; Sebeuvědomění bylo součástí samostatné analýzy; Budoucnost byla též analyzována samostatně a zahrnovala kompetenci Předvídání

budoucnosti. Do modelu fungování třídy (HFC) se pak mohla řadit Spolupráce; Hlas dítěte do jisté míry nahradil kompetenci Přesvědčení o vlastním vlivu; mohl by být hodnocen i v rámci Akční kompetence. Tyto kompetence se tedy objevily jako často zmiňované fenomény – učitelé s nimi de facto pracovali, ačkoli v přímém dotazu se odpovědím na ně spíše vyhýbali.

V připraveném dotazníkovém šetření (pomocí kritériální tabulky) pak nebyly tyto kompetence dále samostatně vyhodnocovány. Mohlo jít o standardní školní hodnocení úspěšnosti dosažení vzdělávacích cílů (v tomto případě kompetencí) – to však neproběhlo, protože se nepodařilo dosáhnout vzájemného pochopení ohledně způsobu použití tohoto nástroje vytvořeného pro účely projektu (viz Metodika). Byl to ovšem nástroj, na jehož základě by mohli učitelé žákům vystavit „vysvědčení“, tedy vykázat výsledky daného projektu. Je ovšem otázkou, zda v projektu tohoto typu je takové hodnocení vůbec žádoucí.



Vysoce funkční prostředí

Fenomén	Dílčí identifikované jevy
Vysoce funkční prostředí/třída (HFC)	Spolupráce/integrace; využití transparentnosti prostoru/místa ve výuce; atmosféra ve třídě

Projekt měl vytvořit **prostředí pro spolupráci** – nejen tedy „...rozvíjet žáky po sociální stránce – [s ohledem na] toleranci, respekt, morálku, empatii“, a pěstovat kompetenci spolupráce u jednotlivců, ale zlepšit v tomto smyslu celkové vztahy ve třídě: „...v rámci kolektivu třídy a probíraných témat v přírodovědě bylo mnoho možností pro skupinovou práci včetně obyčejné podpory jeden druhému během aktivit“. Žáci tak měli možnost pochopit, „...že práce v týmu je přínosnější než jednotlivě, i přes úskalí a dílčí potíže ve vzájemných sympatiích“ - například když měli „...spolupracovat se spolužáky, kteří nejsou úplně tak moji kámoši“. To nebylo úplně jednoduché – „...několik dětí vnímalo spolupráci jako nejtěžší věc na projektu, protože se vyskytovaly situace, kdy se nemohly dohodnout, hádaly se či jeden z nich silně prosazoval svůj názor a nebyl ochoten diskutovat.“ Pokud ovšem „...spolupráce byla celkově problémovou záležitostí třídy na začátku projektu“, na jeho konci „...se to u mnoha dětí zlepšilo“.

Spolupráce byla často základem práce v projektech; pak se žáci „...museli v kolektivu domluvit, co a jak budu dělat. Když chtěl žák prosadit svůj názor, museli se s ním ztotožnit všichni. Učili se taky respektovat názory ostatních“, a pochopili, že musí „...více vnímat jeden druhého, naslouchat si, pomáhat si, spolupracovat“. Projekt pak podnítil „...větší vzájemnou spolupráci i v jiných hodinách než projektových. Projevil se i efekt... vzájemného pochopení, což se ukázalo i na tom, jak třídní kolektiv přijal žáky z Ukrajiny.“ Celkově „...projekt podpořil pozitivní atmosféru ve třídě, podpořil kooperaci“, následkem čehož se „propojení třídního kolektivu určitě podařilo...“, „...zlepšily se také vztahy ve třídě mezi dětmi ve smyslu, že navazovaly nová přátelství“ a ve výsledku „...zhruba 1/3 třídy si našla nové kamarády během projektu“. Na konci učitelka odnotila, že „...projektová výuka byla z mého pohledu velmi úspěšná: pozitivně působila na **dynamiku skupiny** (třídy).“

Z hlediska fungování třídy je důležité i **uspořádání prostoru a časového plánu**, které by mělo být více flexibilní a poskytovat svobodu volby. Formální prostředí školy/třídy totiž může být v různém ohledu svazující (na rozdíl od „...setkání mimo školu...kdy žáci nahrávali intimní odpovědi na otázky jak chtějí/ mohou/nemohou změnit svět...“), nebo není dostatečně vybavené pro tvůrčí aktivity („...žáci společně s umělcem Matějem pracovali v kuchyňce na tvorbě ‚animační hmoty‘, tedy plastelíny, kterou si sami vyrobili“). Některé projekty byly doplněny exkurzemi, například do muzeí. Projektová výuka využívající „interaktivní výukové metody“ znamenala „odstoupení od frontální výuky směrem ke kreativnímu vyučování“,

a nutnost měnit také formální pravidla, například „...zvonění... nebylo během projektového dne dodržováno.“ Flexibilní uspořádání ovšem vyžaduje i zvláštní péči a organizační úsilí: „...učitelka i umělkyně víceméně poskytovaly individuální pomoc dle potřeby jednotlivých žáků“.

Učitelé zde využívali **metodicky podložené postupy**:

Pro podporu spolupráce byly využity zavedené metody: „...již při zvolené formě dělení do týmů [metodou EduScrum](#) (žáci si vyplní dotazník s vlastními schopnostmi, které mohou nabídnout, zvolení kapitáni si vybírají členy do svých týmů anonymně pouze podle zaškrtnutých schopností a vlastností) byli žáci vedeni k uvědomění si svých rolí a schopností a následně byli motivováni k tomu, aby své schopnosti prokázali v co nejvyšší kvalitě.“

Flexibilita je pak přirozenou součástí tvůrčích aktivit, formuje i prostředí:

„Díky **autorskému pojmání práce** si každý tým stanovil vlastní normy, které pak dodržoval a které se vymykaly normám školy (např. během workshopů se nerespektovalo zvonění a přestávky, kdo si potřeboval odpočinout, tak to udělal, taky mohli jít na záchod bez zeptání...).“

Typické pro tento přístup je **tvůrčí prostředí**, které vychází z důvěry a vede k **uměleckému vyjádření** – (nejen) protože „... umění uvolňuje stres a pomáhá se vyrovnávat s nepříjemnými pocity. Aktivitami, kde jsme používali umělecké techniky, jsme pomalu vedli děti k tomu, aby se dokázaly samy vyjádřit i jinak než slovně. Podporovali jsme je v tom, aby své myšlenky detailně rozvíjeli a naučili se jednotlivé projektové aktivity na sebe logicky navazovat. Zvyšovali jsme jejich sebevědomí tím, že jsme jim umožnili komentovat svá umělecká díla v malých skupinách nebo před celou třídou, vyjadřovat své názory a poslouchat a respektovat názory jiných.“







Wellbeing

Zde jsou prezentovány dílčí jevy související s fenoménem wellbeingu tak, jak se „vynořily“ v rámci kvalitativní analýzy dokumentů. Důsledné uplatnění teoretických konceptů, v nichž je wellbeing rozpracován pro vzdělávací prostředí, a jejich projevy v průběhu projektů, viz příloha Východiska a teoretické koncepty projektu Školy pro budoucnost.

Fenomén	Dílčí identifikované jevy
Wellbeing	Odolnost; motivace/flow; hravost/radost; možnost zazářit/poznat žáky; bezpečná/nesoutěžní angažovanost; integrace

Prvky umění využívané v projektech cílí na emocionální vnímání účastníků a tím motivují zájem o učení: „...umělec vnese do projektu schopnost nadchnout a vést konstruktivně přinášené podněty do praxe, do hry a do prožitku“; umí se totiž „...naladit na vnímání žáků, **hravým a tvořivým způsobem** je vtáhnou do procesu jejich angažovanosti“. Často tak „...žáci zjistili, že se mohou učit, aniž by postřehli, že se učí...“, a „...tato forma vzdělávání je bavila“, protože „...podporovala přirozenou touhu žáků po objevování“; jeden z nich tak „...v den projektu... ráno už ani nemohl dospát“, a jinde už „...kolikrát ani nechtěli přestávku, jak byli do práce zapálení“. Přitom ovšem na konci „...jejich znalosti sahaly do větší hloubky“ a „...mnoho z nich si myslí, že si bude probrané učivo lépe pamatovat, než kdyby se jej učili běžným způsobem.“ Celkově byl projekt „...pro ně rozhodně velkou **motivací ke změně přístupu k učení** v pozitivním slova smyslu“, což platilo i/především o žáky znevýhodněné: například „...žáka/žákyni s velmi nízkou motivací k učení, navíc s vážným zdravotním postižením. Dle slov matky – dítě získalo díky projektové výuce nesmírnou ‚chuť‘ do další práce“.

Tato (nově probuzená) motivace se projevila **zvýšením zájmu o obsah učení** „...během práce ve skupinkách některé žáky zajímalo úplně všechno, a tak si prošli a vyzkoušeli aktivity ve všech skupinách, nejen v té, do které byli zařazeni“, navíc „...byli proaktivní a snažili odvézt tu nejlepší práci“. Svě „...úkoly přestali vnímat jako úkoly, ale jako společnou věc, na které je potřeba dělat, aby něco vzniklo“, a toto **společné dílo** vzali plně za své: „...nejvíc fungovala představa, že po nich ve škole něco zůstane, zanechají svůj odkaz, a tak to chtěli dotáhnout do konce“. Tento zájem tak podněcoval jejich **vytrvalost, odolnost**: „...žáci si tak z projektu pro své učení v budoucnu odnesli o něco více trpělivosti a pracovitosti, protože pochopili, že tento obor není jednoduchý a nejsou z něj rychlé výsledky“ a pokud se objevily problémy, „...umožnilo to dětem učit se improvizovat, nenechat se odradit nezdarem“. I když pro ně byly některé aktivity „vystoupením z komfortní zóny“, a museli při nich „překonat stud“ nebo „obrovský strach před prezentací na veřejnosti“, byli z nich „nakonec nadšení“. Naučili se „...přebírat za své jednání a svou práci zodpovědnost a dotahovat věci do konce“.

Šanci **zazážit v kolektivu** často získali i žáci v běžném školním provozu méně úspěšní „...mnoho dětí si uvědomilo, že jsou šikovnější, než si myslely, a že umí vymýšlet příběhy“. Jejich učitelé pak překvapeně oceňovali nejen jejich technické dovednosti („...dozvěděla jsem se, a upřímně musím říct, že mě to zcela překvapilo, jak děti umí pracovat s technikou a co všechno s ní, pod správným vedením, v podstatě sami dokáží“), ale i jejich osobní vlastnosti („...paní učitelka poznala, jak se dovedeme domluvit, jací jsme, naše názory, poznala nás z jiného úhlu“). To je vedlo k „zamyšlení se nad **jinými možnostmi hodnocení a sebehodnocení**“ – podstatné zde bylo uvědomění si, „...že divadlo a umění obecně není soutěž, ale spíše jakýsi nástroj, který nám umožňuje uplatnit všechny možné schopnosti a dovednosti“. Bylo nutné zvolit „...jinou formu evaluace – více hravou a zahrnout osobní rozhovory, ty fungují velmi dobře. Děti se nebojí popravdě odpovědět a nemají potřebu se předvádět před ostatními“; tento přístup tak vedl k vytvoření bezpečného prostředí pro „odbourávání ostychu, strachu z neúspěchu“.

Učitelé zde využívali **metodicky podložené postupy**:

(Nejen) umělecké projekty tohoto typu vedou systematicky žáky „...k tomu, že je snazší si velkou vizi, pokud se zdá být nerealizovatelná, rozdělit na postupné kroky tak, aby se i velká věc dala zvládnout“.

Metoda Parkouru je například založena na „...fyzickém překonávání překážek, posouvání osobních hranic, které se z fyzické přenáší také do mentální roviny – překonávání překážek v životě, aby se člověk ve všech situacích (a především kritických) uměl pohybovat klidně, sebejistě a uměl se rozhodnout.“ Vychází přitom z bodu, kde žákům „...například něco nejde a zdá se jim těžké, a jak si představují, že by se mohli a chtěli posunout“, protože „...i když to teď na začátku nelze, nebo je to velmi těžké, tak mají tu možnost to změnit...“

Součástí byla **práce s chybou** ve smyslu „všichni chybujeme“. Diskuse byly vedeny v duchu: každá odpověď se cení, neexistuje špatná odpověď, pestrost je dobrá a podporuje se, osobní prostor, jak fyzický tak emoční, je vždy respektován.



Co na projektu (ne)oceňovali jednotliví aktéři

Informace o názorech učitelů a umělců zprostředkovaly převážně dokumenty vytvořené konzultanty kreativity; pro zjištění názorů žáků byly vyvinuty specifické nástroje, které měly zajistit přímou (nezprostředkovanou) zpětnou vazbu; zde hrály roli především myšlenkové mapy vytvářené v závěru projektu. Záznamy o výpovědích jednotlivých aktérů (popsané níže) tak pocházejí z různých zdrojů.

Učitelé

Učitelé zapojení do projektu vyplňovali dotazník Reflexe učitele, kde reagovali na cíle projektů a jak se je podařilo začlenit do výuky, i co se zlepšilo na fungování třídy.

Role učitele spočívala v začlenění projektů do kurikula a výběru učiva v dotčených předmětech (byli zde nuceni modifikovat své vzdělávací cíle), vedení a sledování třídního kolektivu; učitelé se také podíleli na závěrečném hodnocení. Tito aktéři však neměli v projektech hlavní slovo či autoritu – obecně totiž: „Učitelka přebrala roli facilitátora, stávala se partnerem žáků, poradcem.“ Aby svou roli mohli naplnit, komunikovali s umělcem prostřednictvím KK, se kterým si také vyjasňovali postup i vyústění projektu. Během realizace projektů docházelo ke vzájemnému vyladování – učitelé tak většinou přijali přístup prosazovaný v projektu za svůj. Dělo se tak většinou spolu s pozorováním jeho přínosů – a to v průběhu projektů i při závěrečné prezentaci jejich výsledků.

Učitelé vítali jeho zaměření na participaci, **vyslyšení hlasu dítěte**. Často tak získali nový pohled na svou práci – především co se týče vztahu k žákům a sdílené radosti z tvorby.

„Žáci jsou nesmírně inspirativní. Je dobré jim dát hodně prostoru se vyjádřit.“

„Děti velice vítaly příležitost k povídání a cítila jsem jejich uspokojení, že je někdo ochoten jim naslouchat, i přestože mnohdy slyší, že jsou ještě malé děti. Na jejich věk byly některé názory velmi ‚nosné‘. Vyjadřovaly se spontánně a nebály se hovořit o všelijakých věcech (např. smrti), ale vždy svůj pohled na svět zakončily nějakou ‚nadějí‘ a vírou v dobro a optimismus, což je v této době jistě velmi poplatné.“

„Zažívali pocit participace na autorské tvorbě a dávali tento pocit okázale najevo – byli pyšní na to, co vytvářejí.“

„Vědomí a pocit, že dát prostor k projevu žákům, nechat je tvořit své myšlenkové proudy ‚ted‘ a ‚tady‘ nechat se vést a je vést k tomu, že hodinu vedou sami, je to nejlepší, co může učitel s umělcem v rámci oboustranné komunikace žáků dát. Tedy: hlas Děti.“

„Velkým benefitem bylo to, že žáci sami sobě byli inspirací, že vedli hodinu, že tím, kdo ukazuje možnosti zpracování tématu jsou ONI, nikoli UČITEL.“

„Žáci se vyjádřili, že jim to bylo příjemné, někteří si vážili toho, že dostali prostor vyjádřit své myšlenky a pocity. Bylo to, pro mně osobně, velmi inspirující a kouzelné poslouchat.“

Učitelé pak viděli, že **své žáky dosud v mnoha ohledech podceňovali**, resp. je znali jen v určitém kontextu. „Uvědomila jsem si, že neexistují hranice mezi tím, co žáci mohou vymyslet a dokázat.“ To učitelům přinášelo uspokojení, „...radost, jak se žáci mohou zhostit svého úkolu, jak si dokáží sami poradit a jak si někteří dokážou věřit...“

V novém kontextu dostali **šanci (vyloučené) děti**, které v se běžném školním provozu nedokázaly najít – „...postupně začali ‚vylézat‘ ze skrýší i ti, co obvykle nereagují tak často“, a ti nesmělí učinili první kroky k zapojení: „...introvertní dívka přišla po skončení aktivit za J. a předvedla jí svoji scénku samostatně“. Zároveň si učitelé uvědomili, že jsou zkušenosti, které jim oni **nedokáží sami zprostředkovat**. „Opět v rámci společné tvorby jsem si uvědomil omezenost své fantazie, oproti dětské fantazii, která je nekonečná.“

Hlavním přínosem z hlediska učitele je **zlepšení fungování třídy**. Projekty zahrnovaly „práce ve skupině, rozdělení rolí, diskuse, domluva, rozhodnutí“. Přitom „...bylo krásné sledovat, že vzájemně interagují v těchto náročných odosobněných časech výuky“. Žáci si tak museli osvojit nové kompetence: „...spolupráce, tvořili, komunikovali, debatovali, velmi ochotně spolupracovali... paráda... to šlapalo a čas utekl neuvěřitelně rychle“, rozvíjel se vzájemný respekt: „...žáci vnímají příběhy ostatních jako velmi inspirativní a neváhali své spolužáky ocenit, což výrazně napomohlo k prohloubení sounáležitosti třídy“ a naučili se vzájemně hodnotit své výsledky „...žáci zcela přirozeně podpůrným způsobem hodnotili prezentované práce, dokázali i vhodně sdělit negativní zpětnou vazbu a zároveň ji i přijmout, kriticky zhodnotit svoji práci v porovnání s ostatními.“

V kontextu **wellbeing** byla i pro učitele důležitá **hravost**, radost, uvolnění: „...přetrvává onen exaltovaný pocit tvorby...“, někdy relaxace (zvláště v době COVIDu). K navození příjemné, tvůrčí atmosféry bylo zapotřebí respektovat **přirozený běh událostí, tzv. flow** (viz Csikszentmihalyi, 1990) – „...jak je důležité někdy nechat věci jen tak plynout...“. Tím pak museli být značně flexibilní při organizaci: „Netlačit děti neustále

do nějakých aktivit, venkovní prostředí je nabízí samo. Nebát se uhnout z připraveného programu a dát věcem volný průběh." Samotnou **radost z tvorby** pokládali učitelé za motivační faktor: „Inspirovalo mě to zapojit i složitější úkoly a využít co nejvíce potenciálu a nadšení žáků“; byli si přitom vědomi, že cílem je samotný **proces tvorby**, ne pouze výsledek: „...příjemná úleva, radost, že jsou úkoly hotové, i když se vždy bavíme o tom, že kreativita úkolem nikdy není, radost z inspirace, z hotové práce“.

Dle učitelů se v projektech rozvíjely důležité kompetence (i když je jako kompetence neoznačovali). Významnou roli tak hrálo **sebeuvědomění - vnitřní** („pýcha na vlastní schopnosti“) i **vnější** („Pozoroval jsem něco úžasného, s jakým západem a nápady do toho žáci dali svou kapacitu. Vzájemně, a to bylo fascinující, chtěli ostatním předvést a zprostředkovat to nejlepší co jsou schopni.“). Zapojena byla **imaginace** („Mají velkou fantazii, kterou by bylo dobré rozvíjet i v jiných hodinách ve škole, dát šanci jejich kreativitě a podle toho přizpůsobit aktivity v hodinách...“), projekty rozvíjely **emoční inteligenci** („Někteří vstřícně sdělovali své pocity a dojmy, které na sobě při cvičení pozorují“). Důležité zde bylo **bezpečné prostředí** a **vzájemná důvěra** („Žáci dostali prostor, dostali důvěru k tomu, aby sami mohli ze svého prostředí odprezetnovat svou tvorbu, okomentovat ji, ale také poradit ostatním, jak co udělat. Ať už výtvarně nebo technicky.“). Všechny tyto faktory posilovaly **odpovědnost** („Žáci pracovali zodpovědně a zaníceně, bylo vidět, že je nová aktivita stále baví.“). Učitelé si mysleli, že projekty mohou mít **dlouhodobý dopad**: „Uvědomuji si, že správně zvolený úkol může přinášet své plody ještě dlouho poté, co byl zadán, téma příběhu zraje a prostor pro tvůrčí činnost žáků má velký dopad na jejich rozvoj.“

Zprostředkovat tyto posuny ve vnímání učitelů ohledně vlastní role ve vzdělávání, i v názorech na žáky (jednotlivce a celý třídní kolektiv), byly jedním z důležitých cílů projektu. K tomu jim učitelé a umělci měli pomáhat - tím, že výuku obohatí o nové prvky a možnosti.



Umělci

Role umělce je jiná, než role učitele – v projektech se tak doplňují: „...umělec nabízí podnětné aktivity, inspiruje je, učí je. Hledají spolu cesty, aby si naplnili i svoje vlastní cíle. Umělec přináší dětem velké oživení, něco nového, s čím se ještě nesetkaly. Umělci mají jiné nastavení – nejdou na děti příliš didakticky a vědecky. Dokáží na děti **přenášet nadšení ze svého oboru**. Je důležité, že nabourávají sterilní prostředí školy a nutí školu být otevřenou vnějším vlivům.“ Umělci často ze spolupráce s dětmi **čerpají inspiraci**: „Bylo to zábavné a velmi inspirující, jak pro žáky, tak pro mě.“

Umělecké vyjádření má svá pravidla, je třeba k němu dospět využitím relevantních technik a postupů. Základem je však **možnost svobodného vyjádření**, což je hlavní **princip tvorby**: „...děti při tvoření rozvíjí abstraktní myšlení a nejsou vázány téměř žádnými pravidly při tvorbě.“ Východiskem tvůrčího procesu je „...sebeuvědomění (prakticky prvotní prožitek při malování graffiti) a zároveň reflexe sebe sama ve společnosti...“; jeho hybnou silou je pak „...radost z tvorby, hledání nových cest, radost z výsledného díla a chuť do dalších aktivit“.

Umělec je ten, kdo podporuje **hravost, kreativitu**, přispívá k spontánním procesům učení a tím zajišťuje radost (wellbeing) žáků: „Hravost a psychická pohoda je úhelným kamenem takového projektu, jsem si jist, že takovou atmosféru jsme schopni vytvořit a vytváříme“. Pracuje tak s emocionální, sociální doménou učení, ale zapojuje děti také po stránce psychomotorické: „...děti nejvíce zaujala **pohybová hra** v přírodě, kde musel každý žák přijmout roli, pracovali individuálně i ve skupinách podle řízení dospělého“.

V rámci **podpory hlasu dítěte** se umělec zaměřuje na participaci na společenském dění „...cesta k přesvědčení, že mohu ovlivňovat svůj život i své okolí, je stěžejní při všech workshopech, které jsem zatím ve své kariéře dělal“. **Sociální a ekologické problémy**, kterých se projekty dotýkají, by dle nich neměly být příliš abstraktní a/nebo neměly by vzbuzovat přílišný strach: „...hravost aktivity, nenásilnou formou si žáci uvědomují problémy dnešní společnosti (globální problémy apod.)“. Strach může vznikat z bezmoci; projekty se jej snaží úspěšně překonat zapojením žáků do činností, které mají hmatatelný výsledek: „...dle názoru a posouzení vyučujících jsou žáci nadšeni ...a já to na nich také vidím“.

Umělci se velmi zaníceně vyjadřovali hlavně o svém vlastním oboru, například o tom, **jak rozvíjet fantazii**: „Ve výtvarném umění – fantazie je sekundární, první je pozorovat, na začátku to vnímáme, potom to přijde samo, to nás inspiruje a vede. Mermomocí de nepouštět do fantazie, démoni nás můžou vést – bejt si vedomej tý reality, co přináší tu energii. Dům se staví od základů, ne od střechy. Dávat si dohromady a objevovat souvislosti – nebrat nic, co je ‚mimo mísu‘. Hrát si s věcmi. Vědomí toho, co funguje a nefunguje – pohodlnost může zastínit, vést naši fantazii. Fantazie, která vzniká z pohodlnosti, není dobrá cesta. Co je prioritnější –

„která nosná energie tomu vévodí – pro koho zlepšit – pro sebe? Záměr by měl být v obecném blahu.“



Konzultanti kreativity

Konzultanti kreativity mají v projektu důležitou **roli organizační**, jsou také **hlavními prostředníky** mezi všemi zapojenými aktéry. Všichni konzultanti mají background v umění, pomáhají s **pojmenováním potřeb třídy a nastavováním cílů a konceptu projektu** k rozvíjení kreativity – ve spolupráci s učiteli, umělci a dílčím způsobem i žáky. Mají značně hluboké povědomí o cílech projektu, jeho pravidlech i možnostech. Nastavují příznivé podmínky v jednotlivých třídách a sledují pokrok, usměrňují aktivity a řeší, pokud se odchyľují od cílů projektu. Jsou to oni, kdo vyplňují plánovací a evaluační formuláře na základě zpětné vazby od učitelů a umělců – takto je procesem vedou, což se odráží i v zapsaných výpovědích (nepovažujeme je tak za výpovědi KK). Jsou jakýmsi „průkopníky“ změn ve vzdělávání, a tedy aktivně **utvářejí a prosazují „filosofii projektu“**. Někdy však je pro ně značně náročné se této „filosofie“ držet ve školním prostředí, kde platí jiná pravidla a žáci (zvláště ve vyšších ročnících) se jimi již víceméně řídí při svém rozhodování, často s vidinou příštího úspěchu v kariéře:

„Hodně řešíme ten proces, školní předměty dávají nabídku a hned chtějí vyhodnocení... nerozvíjí postoje, myšlenky úvahy“

„Je úplně jedno, k jakému výsledku dospějí. Jak to oni vlastně dělají. Sledovat kdo se toho chopí, kdo se toho chopí a proč – vytváříme bezpečné prostředí. Pořád říkáme, kde jsou obavy...“

„Dobrodružství jim pobídky dávat, [pak] je třeba 5 minut ticho. Neexistuje žádný důvod. Já musím pracovat s tím pocitem, ne s výsledkem – oni pořád chtějí jedničku.“

„Poslední měsíc se snažíme, aby [žáci] činnosti komentovali – důležitější, než vizuální vyjádření – když komentuje, tak musí jít s kůží na trh – snažíme se nabízet prostor. Jako bysme je učili znovu mluvit o pocitech, o záměru... cítím absenci... je tam diskomunikace.“

„V tom předmětu se ocitne – nemá manuál, jak to udělat – největší systémový prů***, neučí se zvládání života a přizpůsobivost. Oni netušej, jaký [mají] schopnosti a dovednosti – [jsou] nabušení, data, vzorečky, ale nemá to obsah.“

Dle názorů KK tak ve škole citelně chybí dialog s žáky o jejich zkušenostech a problémech – o tom, co prožívají ve svém soukromí a jak by se mohli zařadit do společnosti (jako osoby, ne pouze pracovní).

V případě takovéto deziluze by KK přivítali (částečnou) **systémovou změnu pravidel**, nebo alespoň jakousi širší platformu, která by je společnými silami prosazovala:

„V rámci projektu se snažíme bourat stereotypy, jediný problém, že v tom zůstáváme sami, není rozšířená platforma, není na každý škole –

kdyby bylo, takový ten druhý pohled do životních věcí, můžeme pracovat jako se systémovou věcí. Jak je možný, že po tom nikdo nesáhá. Je tam spousta dětí, který se toho chytaj. Že to můžeme používat. Toto je kreativní invaze, v momentě, kdy jí bude víc, uchytí se a školy si to vezmou za svý."

„Není svobodný prostor, rozhodnutí, není prostor rozklíčovat, negativní, pozitivní. Člověk na to nemá ani čas."

Konzultanti kreativity však měli zároveň pocit, že jejich práce měla smysl – a projekt měl zamýšlený dopad, který vyjádřili v odpovědích v závěrečném dotazníku (z 8 odpovědí bylo 7 Ano a 1 Trochu).

Tento přínos spočíval dle KK především ve zlepšení sociálního prostředí, klimatu třídy a osobního zapojení/ angažovanosti:

- Zlepšení vztahů – vzájemná interakce, kooperace, pomoc, ocenění druhého.
- Projekt přispívá zejména k dobrému klimatu třídy, k novým zážitkům, poznatkům.
- Do projektu byli zapojeni všichni žáci. Největší dopad vidím v komunikaci třídy.
- Spolupráce, výběr dílčích činností na základě vlastní volby, podrobná reflexe každé lekce, zážitek z konečné fáze projektu (dokončení díla, setkání a prezentace před rodiči, vystoupení před neznámým publikem v DOXu, „dotáhnout úkoly do konce“).
- Asi to pozitivně ovlivnilo vztahy, aspoň trochu.
- Ve třídě se posílila spolupráce, ale i samostatnost.
- Vytvořili jsme youtube kanál, kde žáci umístili své projekty. K tomu si vytvořili p.r. letáčky s qr kódem. Sledují, jak kdo se dívá, sledují parametricku návštěvnosti.
- Více se zajímají o problematiku udržitelného rozvoje, o formu zpracování tématu, a o zdroje informací.



Žáci

Také žáci museli **vystoupit ze své tradiční role**, někdy (hravou formou) úplně: „Bylo velkým potěšením sledovat prohození rolí – žák na místo učitele/umělce.“

To ocenili i samotní žáci: „...učitelka viděla naší kreativní i spolupracující část, poznala nás z jiné stránky, bavilo ji to stejně jako nás a měla často lepší nápady než my, je vidět, že má na výsledku taky svůj velký díl práce“. Žáci museli převzít odpovědnost, a běžně jim byly svěřovány úkoly jako volba tématu, v jeho rámci si „mohli vybrat svoji roli“, jejich projekty byly „...zcela v režii žákovského kolektivu, přičemž dospělí si přidělili pouze roli zapisovatelů a ‚lehkých‘ korektorů diktovaného textu“, a poté také „...žáci prezentovali svou práci – přihlášení do aktivit z vlastní vůle, bez vyvolání učitelem... Velkým benefitem bylo to, že žáci sami sobě byli inspirací, že vedli hodinu, že tím, kdo ukazuje možnosti zpracování tématu jsou ONI, nikoli UČITEL.“ Tato jejich angažovanost a iniciativa byly výsledkem vedení v projektech, samostatně se žáci projevovali spíše konformně, jak ukázala reflexe jejich soukromého života (v souvisejícím art based výzkumu – popsán v příloze Zprávy). Přínosy a případné obtíže třídních projektů, jak je vnímali žáci po jejich skončení, jsme shrnuli v analýze myšlenkových map.

Pohled žáků: myšlenkové mapy jako výsledek world café

Hodnocení ze strany žáků bylo věnováno World café s tvorbou myšlenkových map – uspořádané na konci projektů, takže bylo součástí společné závěrečné reflexe. V jeho rámci žáci měli odpovědět na následující otázky:

- Co bylo na projektu nejtěžší?
- Co jste naučili?
- Co jste se o sobě dozvěděli?
- Co se vám na projektu nejvíc líbilo?
- V čem byla spolupráce s umělcem a učitelkou jiná než obvykle v škole?
- Změnil se díky tomuto projektu váš pohled na to, že máte vliv na svět kolem sebe? (TT projekt)

Na každou otázku žáci odpovídali tak, že postupně vytvořili myšlenkovou mapu – metodou brainstormingu formulovali a poté zapsali své hlavní poznatky o projektu, a to jednotlivě či ve skupinách; v některých třídách poté „volili“, pro koho byla která zkušenost důležitá (ke každé myšlence lepili barevná kolečka). Jak vypadaly myšlenkové mapy, viz obrázky níže; myšlenky v nich vyjádřené byly poté analyzovány mj. s využitím fenoménů, které se ukázaly v předchozích fázích projektu (při této analýze se však objevil nejméně jeden nový významný fenomén – wellbeing). Získané poznatky mohou sloužit k dalšímu praktickému plánování projektu (s ohledem na popsání potíže a na druhé straně přednosti projektů

z pohledu žáků); byly však získány podněty i pro hlubší přemýšlení o sledovaných jevech. Výsledky také zdůraznily „jinakost“ projektů oproti běžné výuce a jejich dopad na to, co si žáci myslí sami o sobě a o svém vlivu na svět kolem sebe.

Obtíže projektu

Kromě těžkostí při naplňování „zadání“ projektu žáci zmiňovali **obtíž při nutnosti spolupracovat** („dohodnout se“, „skupinová práce“, „nejtěžší byla spolupráce protože neumíme být zticha“, „rozdělit se na skupiny, protože se všichni máme rádi“, „spolupracovat s lidmi se kterými jsem nepracovala“, „animace, protože jsme se neshodli“, ale i „samostatná práce“). Těžké bylo především **tvořit** („vymyslet si rozhovory“, „napsat hudbu“, „vymýšlet nápady“, „sepsat scénář“, „malování a vyrábění kulís“, „udržet kreativitu“) a přitom se **rozhodovat, plánovat** („...skupina uváděla, že pro ně na začátku bylo velmi těžké se ve skupině rozhodnout o postupu na projektu. Dlouho čekali, jestli někdo nerozhodne za ně – učitel, umělec. Například rozhodnutí o výběru barev, které dostali od Honzy za úkol.“); jako obtíž jmenovali **organizaci času** („přinést jídlo včas“, „málo času“) i **online prostředí** („dělat všechno online“). Žáci **neměli potřebné návyky a dovednosti** („animace, protože vyžadovala velkou pečlivost“, „výroba materiálu, protože někteří z nás neuměli kreslit“, „uklidnit se a dávat pozor“). Specifickou překážkou byla nutnost **překonat stud a ocenit své schopnosti** („těžké vymyslet v čem jsem dobrý, co mi jde“, „mluvit před lidma a před jinou třídou“), a **nabourávat své limity** („překonávat strach ze zranění“). Těžké také bylo **projekt opouštět...** („...vždy se na konci sezení rozloučit s umělcem“).

Co se naučili

Odpovědi byly často formulovány jako „**školní výsledky**“ (číslice, písma, povídání a čtení, programování, akrobatika), **technické dovednosti** (vyrábět 3D model, stříhat videa, animace a pracovat s green screen), ale i **kompetence** („dotahovat věci do konce“, „starat se o přírodu“, „třídit odpad“), a to i v **oblasti sociální** („socializování – jak se ptát druhých“; „komunikovat ve skupině“, „vždy najít kompromis“; v jedné třídě 14 z 18 žáků řeklo, že si našli nové kamarády ve třídě; 12 z 18 dětí mají pocit, že spolu umí lépe spolupracovat a komunikovat). Jsou zmiňovány **umělecké dovednosti a kreativita** („naučil jsem víc zpívat a tancovat“, „že z rukavice se dá dělat spousta věcí“).

Co se o sobě dozvěděli

Díky projektům žáci často s údivem zjistili, že **mají schopnosti**, o kterých ani netušili, že je ne/mají („že umím kreslit“; „neumíme soustředit“), a/nebo že **se nebojí vystupovat veřejně** („není potřeba se bát mluvit do mikrofonu“, „když se stydíš tak za chvíli tě to přejde“, „bál jsem že to nezvládnou ale zvládl jsem to“, „moc se nebojím mluvit nebo něco dělat před vícero lidma“). Poznatky o sobě se týkaly i **tvořivosti** („naučili jsme se být krea-

tivní", „hrát role", „každý má jinou fantazii"), úplně nejčastěji ovšem **vztahů ve třídě** („naučili jsme se víc spolupracovat ve skupině", „naučili jsme se hýbat s ostatními dětmi", „dobře se nám pracovalo v téhle skupině", „pracuje se lépe v týmu než když pracujeme sami", „je těžký občas shodnout se", „baví nás spolupracovat v týmu", „každý chce prosadit svůj názor", „často dělá nám problém se na jedné věci shodnout") a **svého vlivu na dění** („nějaký vliv máme, ale mohlo to být ještě trochu větší").

Co se líbilo

Žáci si projekty užívali přesně z těch důvodů, pro které byly realizovány. Líbila se jim **příležitost ke hře** („tvoření vlastní hry", „hraní her – zábava", „občas jsme se zasmáli"), což souviselo s tím, že měli **radost z činností** („zpívali jsme", „tancovali jsme", „animovat vstup na měsíc protože mám ráda vesmír", „že jsme letěli nebo jeli do různých zemí", „baví nás kreslit/vyrábět") a **kreativních postupů**, které využívali („zapojování fantazie", „kreativní a zábavný nápady", „umělkyně umí tolik věcí vyrábět"). Oceňovali **kontrast s běžným školním drilem** („nebyla výuka", „nejvíc se nám líbilo, že jsme se nemuseli učit") – žáci si neuvědomili, že i v projektech se něco naučí. Cenili si **nebývalé svobody** („pohyb a volnost", „skákat ze zdi a být ve vzduchu", „být venku a dýchat čerstvý vzduch"), a to i při **rozhodování, co dělat** („umělec nechával volný průběh programu"). Podstatné bylo **vlastní zapojení, prožitek** („super bylo, že jsme si ty věci mohli prožít"). Byli rádi, že mají **možnost být aktivní a rozhodovat se** („všichni jsme se mohli vyjádřit", „možnost výběru tématu", „měli jsme skupinky a mohli jsme vymýšlet svoje věci", „vyhovovalo nám, že my máme naši volbu, jak bude práce pokračovat", „byli jsme aktivní"). Důležité byly sociální aspekty – **prohlubování vztahů ve třídě** („pracovat se všemi z třídy", „někde jsme se dokonce shodli", „ta týmová práce", „že jsme spolupracovali a dokázali jsme se pomáhat", „že jsme drželi spolu", „jsme parta", „společné zážitky", „zlepšení vztahů ve třídě", „že byli jsme všichni spolu", „práce ve skupině protože je to zábavná forma učení"), ale i **s umělci** („pracovat s umělkyní", „umělec byl hodný", „skvělý přístup lektorů", „umělkyně – milý přístup k dětem"). Nakonec si užili i **veřejnou prezentaci** („že nás viděli rodiče", „že se na nás všichni dívali", „připravil plakáty pro konferenci v DOXu"). Samotný **obsah projektů** zazněl až v druhém plánu („choreografie", „hra telefonů", „práce se spreji"); na tom je zajímavý mj. **„výsledky práce"**.

V čem byla spolupráce jiná

Zde žáci jmenovali podobné charakteristiky, jako v části Co se líbilo. Všímají si především **rozdílů v organizaci výuky/učení** („zábava", „nepřipadalo mi to jako učení", „učení hrou", „umělec parkourem vysvětlil přírodovědu", „nedělali jsme úkoly", „naučili jsme se nové věci"), což přinášelo **svobodu** („možnost volného pohybu", „bylo to lehčí (rozmanitost), chodili jsme víc ven"), ale i **možnost hlubšího zamyšlení a inspirace** („víc jsme se věnovali hmyzu a víc o něm přemýšleli", „víc času na přemýšlení", „používali jsme hodně nápadů", „lepší vysvětlení"). K tomu přispěly i **podnětné, respektující vztahy** („nic nebyla chyba", „bylo to menší nátlak", „zážitek

V ČEM BYLA SPOLUPRÁCE S UMĚLCEM
JINÁ, NEŽ OBVYKLÁ PRÁCE VE ŠKOLE?

• větší volnost

• přístup k výtvarným
potřebám

• radly cel prachu umělce

• zisk zkušenosti

• lepší rozvíjení

• zábava

• rozvíjení
fantazie

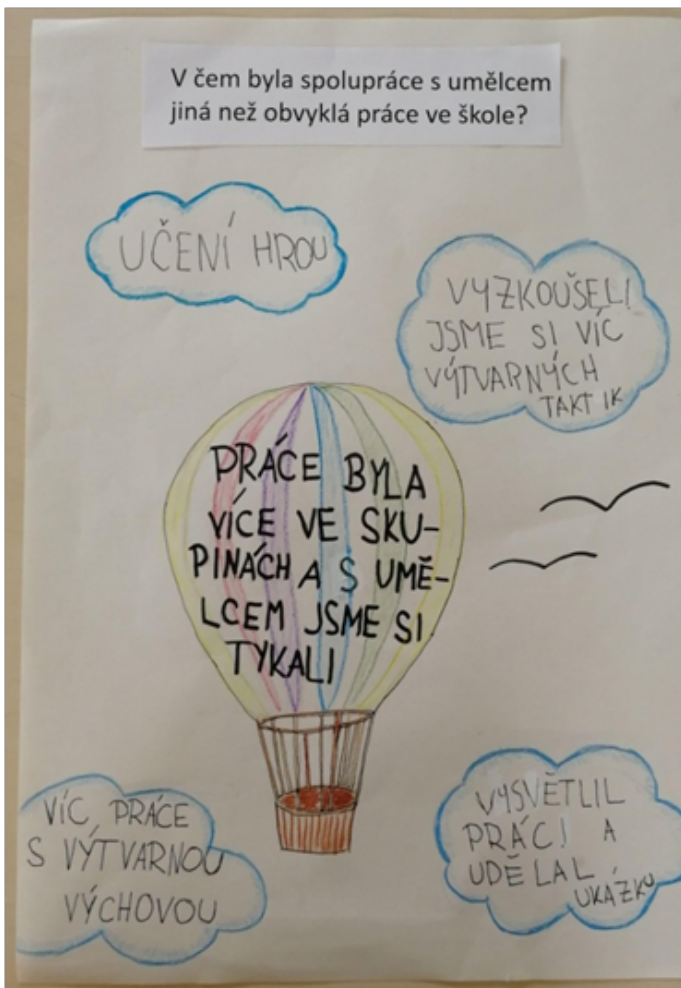
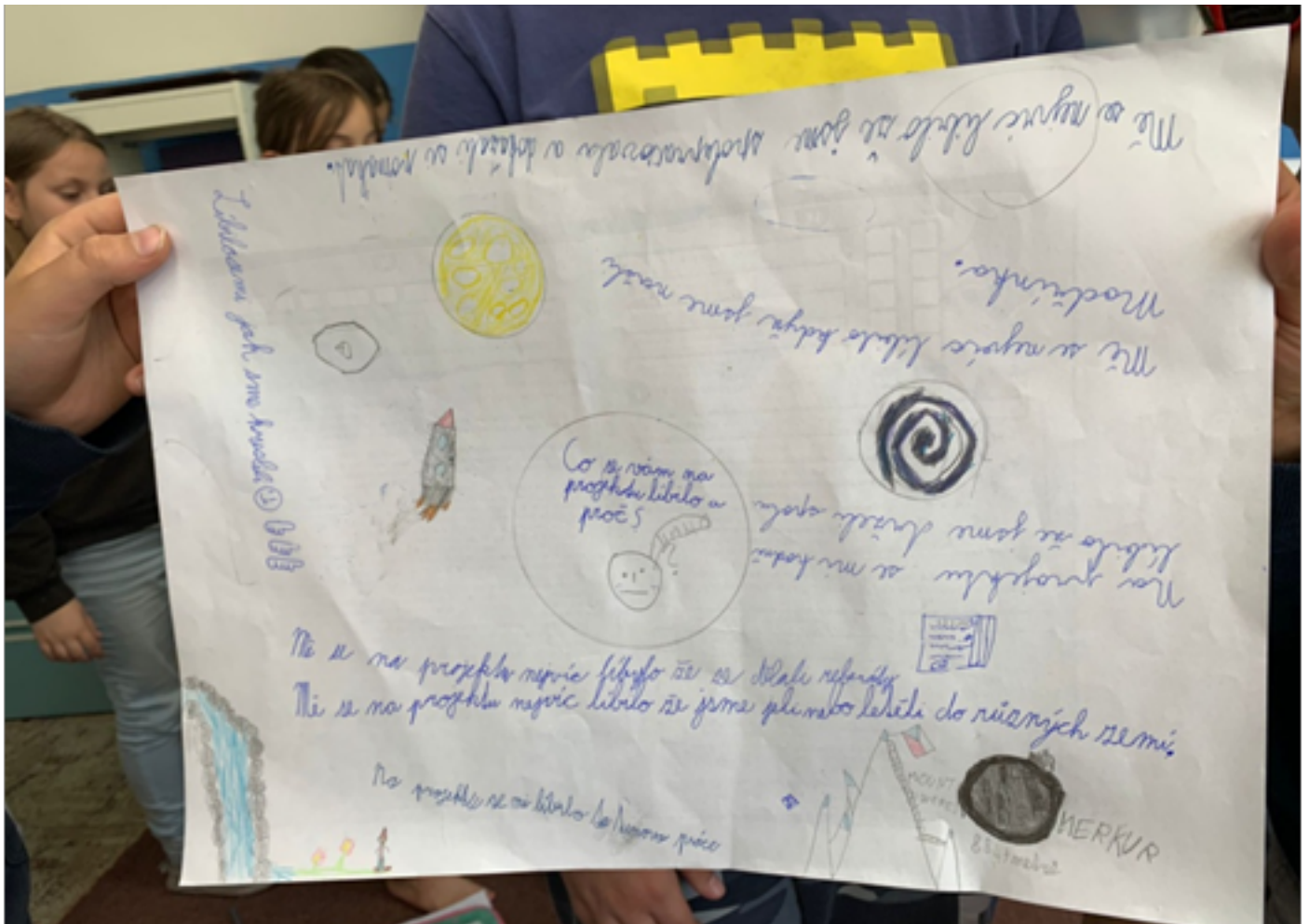
☹️ BYLO NA PROJEKTU
NEJTĚŽŠÍ A PROČ?

1) - vymyslet nápady, protože jsme měli málo
nápadů

2) - přijít o tělocnk, protože to bylo v úterý nebo
ve čtvrtek

3) - odpovědět na tuto otázku, protože je to moc těžké

4) - bylo těžké vidět jak dobře hází nožními věcmi a projektem,
protože jí to bavilo



CO JSTE SE NAUČILI?
CO JSTE SE O SOBĚ DOZVĚDĚLI?

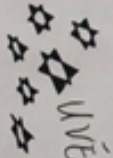
Bylo to pro mě lehké protože jsem o této věci věděla U



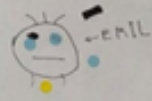
ambulance lekárníky



observiv



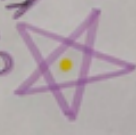
UVĚŘOMILA



nic nového

JSEM SI VĚCI O SOBĚ

ZE NEJAM. M
ODPOVÍDÁT
THE KONKRE. THE



Naučila jsem se vědět co si jsem naučila

BLA, BLA, BLA
NEJYIM

NAPADLY NÁS NÁPADY
NA DEKORACE

KRESLIT

MECO

MAJÍM DEKOROVAT

DOZVĚDĚLA

NANUČILA JSEM SE
VĚCI O ČLENECH MÍ SKUPINY

NAUČILA JSEM SE
VYPRACOVÁVAT LAPINKU/PROJEKT.

ČI NIC RODU?

praktičtější a
vpraktičtější a
na ten laptop



70

úspěchu a pochvaly u dětí, které to v hodinách často nezažijí"). Nová je i **kreativita** („rozvíjení fantazie“, „byli jsme kreativní při vymýšlení scének“). Jiné byly **vnější okolnosti** („byli jsme jinde než v třídě“, „neseděli jsme v lavici, tancovali jsme“, „ve škole pracujeme, a místo toho jsme cvičili“), přínos umělce byl přidánou hodnotou („rady od pravého umělce“, „umělec vysvětlil práci a udělal ukázkou“, „měli jsme tu klučičí element (umělec)“). Lišily se i **okolnosti „vnitřní“** – tedy především vztahy („týmová práce“, „pracujeme ve skupině“, „můžeme si povídat“).

Použití metody „tvorby myšlenkových map“ – výsledky a přínosy

Závěry z analýzy pohledu žáků lze shrnout takto:

- Myšlenkové mapy jsou nástrojem, který učitelé, KK i žáci používali rádi – pomohly jim reflektovat průběh projektů a jejich přínosy. Vyhodnocení myšlenkových map ukazuje značnou podobnost mezi cíli projektu a tím, co samotní žáci považují za jeho přínosy a inovace.
- Použití tohoto nástroje bylo přínosné i proto, že ukázalo specifický pohled žáků a přispělo tak např. k vymezení nové kategorie sledovaných fenoménů (wellbeing), která byla žáky akcentována, a následně byla analyzována zpětně (ve výpovědích KK zaznamenaných v dokumentech z první fáze projektu).

Celkově měli konzultanti kreativity na použití tohoto nástroje (ve srovnání s použitím jiných nástrojů) následující názory:

„Nejsilnější bylo World cafe, každý z žáků měl prostor se vyjádřit a zároveň prostor formulovat reflexi za pracovní skupinu. Dozvěděli jsme se např. jaké aktivity byli žákům příjemné, jaké třeba méně“.

„Myslím, že tou správnou reflexí je to, co si žák může bytostně a emočně ošahat, prožít ať už negativně nebo pozitivně. Na základě toho jsem pak teprve schopen udělat reflexi. Jinak se pohybujeme v abstraktech a to naši žáci moc neumí. Dotazníky vyplňují způsobem – dám ‚ano‘, protože vím, že to chcete slyšet. Nás zajímají bezprostřední emoce, komunikace v rámci nich vzhledem k upevnění zážitku, procesu díla... atd.“

Autentický názor žáků vyjádřený v myšlenkových mapách tak byl adekvátním způsobem vyhodnocení zkušeností a zážitků z celého projektu.

Zaznamenali jsme i **názory učitelů** na přínos projektů v době COVIDu:

„Myslím, že je pro kolektiv i jednotlivce opravdu prospěšné děti někdy rozdělit do náhodných skupin. Mohou nalézt nové kamarády a zvláště po distanční výuce je fajn že při práci spolupracují a povídají si o ní.“

„Skupinová práce přinesla oživení, dala možnost se potkat alespoň online.“

Na fotkách a videích, které děti posílaly, byla vidět příjemná atmosféra z domova při cvičení, usměvavé tváře, uspokojení, že se povedlo, a zábava.

„Hodina proběhla formou on-line výuky. Žáci se i přes tento ‚informační hendikep‘ zapojili do obou aktivit s velkou chutí a entuziasmem. Velmi je zaujaly specifické druhy cviků, tzv. ‚zvířátka‘, používaná během výuky nového cirkusu a akrobacie ve specializovaných centrech.“

„...setkání s umělcem přineslo dětem jinou aktivitu v online prostředí, už to není jenom vyučování, ale i tvoření, což je baví.“

„Je důležité v tomto období distanční výuky zařazovat aktivity zcela odlišné od aktivit ve škole, pro děti to může znamenat formu relaxu...“

„...když jsem viděla děti, jak nadšeně spolupracovaly, inspirovalo mě to k tomu, že pokud bychom byli nuceni přejít na distanční výuku i někdy v budoucnu, bylo by fajn věnovat např. 2x měsíčně den relaxačním činnostem.“

„...práce žáky velmi bavila, především výroba domečků a divadelní představení v distanční výuce...“

„Byla jsem mile překvapena, že se přihlásili všichni žáci. Pozorovala jsem, že jim chybí možnost přímého kontaktu. Přesto mělo setkání dobrý vliv na současnou aktivitu třídy. Většina třídy moc chválila program a byli prý mile překvapeni.“

„Opět mě překvapilo mě, že se nám podařilo toto setkání zvládnout i při distanční výuce.“

Na otázku, zda **konzultanti kreativity** považují projekt za podpůrný pro třídu během pandemie COVID-19, byla odpověď velmi pozitivní (odpovědělo pouze 8 KK - 6 z nich Ano, 1 Trochu, 1 Ne).

Konzultanti kreativity sdíleli další komentáře, aby upřesnili, jak byl projekt podpůrný. Objevilo se několik témat: přínos nabídky různých aktivit pro odlehčení rutiny online výuky: „Online setkávání s umělcem během lockdownu dětem velmi obohatilo a zpříjemnilo online výuku“ a nabídlo „jiné zážitky, odpoutání, atraktivita“, „...v covidové době, byl [projekt] pro děti velkým zpestřením. Za monitorem se děti věnovaly jiným činnostem, než jen klasickým předmětům...“, ve smyslu „...obohacení online výuky výtvarnými činnostmi“. Pro některé třídy to nabídlo „nové očekávání, samostatnou práci“, pro některé další, „větší spolupráci, sounáležitost“. Kontakt s novým aktérem, z mimoškolního prostředí, byl zmíněn jako cenný: „Přítomnost pohledu umělců na dané krize byl obohacující“.

Vnější okolnosti – v jaké době/ prostředí projekty probíhaly?

Roky 2020/2021 a 2021/2022 byly obdobím, kdy na české školy dolehl lockdown způsobený koronavirovou pandemií. Názory žáků na období COVIDu zazněly v rozhovorech s nimi (ty byly součástí souvisejícího art based výzkumu – viz příloha zprávy): „Projekt mi nahradil absenci škol v přírodě, kulturních akcí a vycházek, které v byly v minulém roce částečně omezeny.“

„Mám vztah s počítačem, ale vidím málo kamarády, náročný období.“

„Je to období – člověk je zahleděný do sebe, a ta Korona, nezbývá kapacita hledět na sídliště, asi...“

Poměrně uceleným zdrojem pro posouzení **stavu mysli žáků** byly jejich výtvarné projevy – obrázky. Témata, která žáci zpracovávali (původně vymezená jako Minulost, Současnost, Budoucnost), svědčila (více než o jejich životních zkušenostech, hodnotách a fantaziích o budoucnosti) o jejich aktuální situaci – následující obrázky z této fáze výzkumu ukazují, že obrázky Koronaviru či dalších okolností, které na žáka dopadaly v dané situaci, byly velmi časté.

Zaznamenali jsme i **názory učitelů** na přínos projektů v době COVIDu:

„Myslím, že je pro kolektiv i jednotlivce opravdu prospěšné děti někdy rozdělit do náhodných skupin. Mohou nalézt nové kamarády a zvláště po distanční výuce je fajn že při práci spolupracují a povídají si o ní.“

„Skupinová práce přinesla oživení, dala možnost se potkat alespoň online.“

Na fotkách a videích, které děti posílaly, byla vidět příjemná atmosféra z domova při cvičení, usměvavé tváře, uspokojení, že se povedlo, a zábava.

„Hodina proběhla formou on-line výuky. Žáci se i přes tento ‚informační hendikep‘ zapojili do obou aktivit s velkou chutí a entuziasmem. Velmi je zaujaly specifické druhy cviků, tzv. ‚zvířátka‘, používaná během výuky nového cirkusu a akrobacie ve specializovaných centrech.“

„...setkání s umělcem přineslo dětem jinou aktivitu v online prostředí, už to není jenom vyučování, ale i tvoření, což je baví.“

„Je důležité v tomto období distanční výuky zařazovat aktivity zcela odlišné od aktivit ve škole, pro děti to může znamenat formu relaxu...“

„...když jsem viděla děti, jak nadšeně spolupracovaly, inspirovalo mě to k tomu, že pokud bychom byli nuceni přejít na distanční výuku i někdy v budoucnu, bylo by fajn věnovat např. 2x měsíčně den relaxačním činnostem.“

„...práce žáky velmi bavila, především výroba domečků a divadelní představení v distanční výuce...“

„Byla jsem mile překvapena, že se přihlásili všichni žáci. Pozorovala jsem, že jim chybí možnost přímého kontaktu. Přesto mělo setkání dobrý vliv na současnou aktivitu třídy. Většina třídy moc chválila program a byli prý mile překvapeni.“

„Opět mě překvapilo mě, že se nám podařilo toto setkání zvládnout i při distanční výuce.“

Na otázku, zda **konzultanti kreativity** považují projekt za podpůrný pro třídu během pandemie COVID-19, byla odpověď velmi pozitivní (odpovědělo pouze 8 KK – 6 z nich Ano, 1 Trochu, 1 Ne).

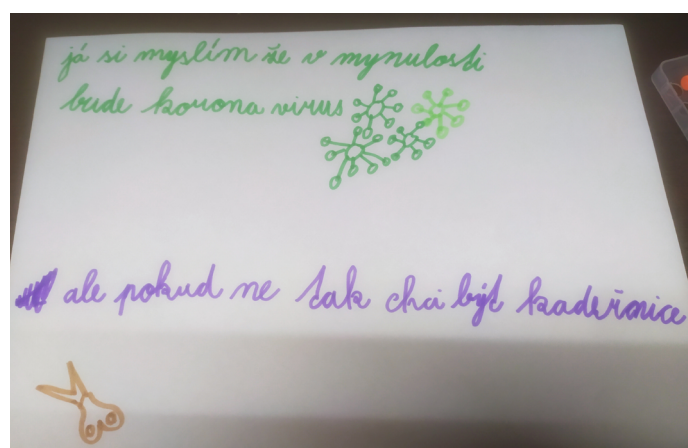
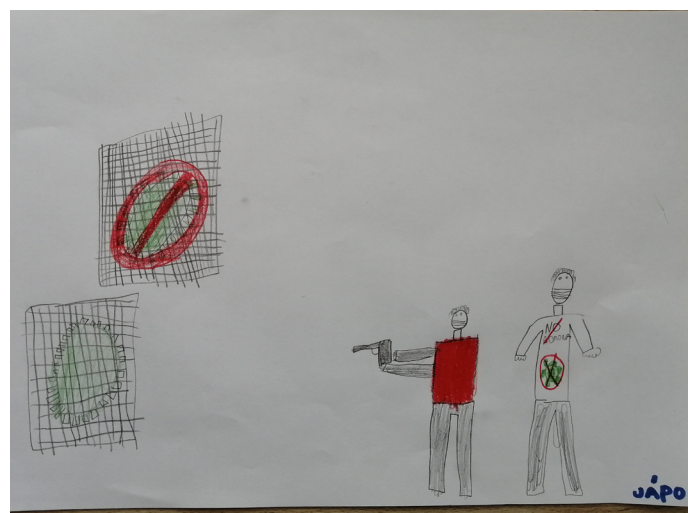
Konzultanti kreativity sdíleli další komentáře, aby upřesnili, jak byl projekt podpůrný. Objevilo se několik témat: přínos nabídky různých aktivit pro odlehčení rutiny online výuky: „Online setkávání s umělcem během lockdownu dětem velmi obohatilo a zpříjemnilo online výuku“ a nabídlo „jiné zážitky, odpoutání, atraktivita“, „...v covidové době, byl [projekt] pro děti velkým zpestřením. Za monitorem se děti věnovaly jiným činnostem, než jen klasickým předmětům...“, ve smyslu „...obohacení online výuky výtvarnými činnostmi“. Pro některé třídy to nabídlo „nové očekávání, samostatnou práci“, pro některé další, „větší spolupráci, sounáležitost“. Kontakt s novým aktérem, z mimoškolního prostředí, byl zmíněn jako cenný: „Přítomnost pohledu umělců na dané krize byl obohacující“.

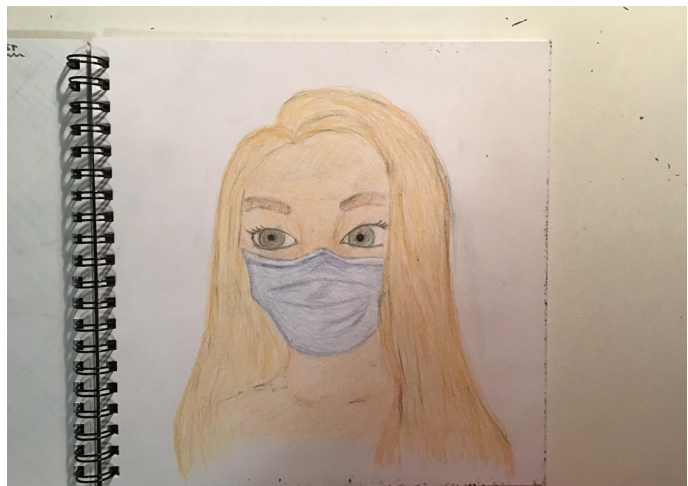
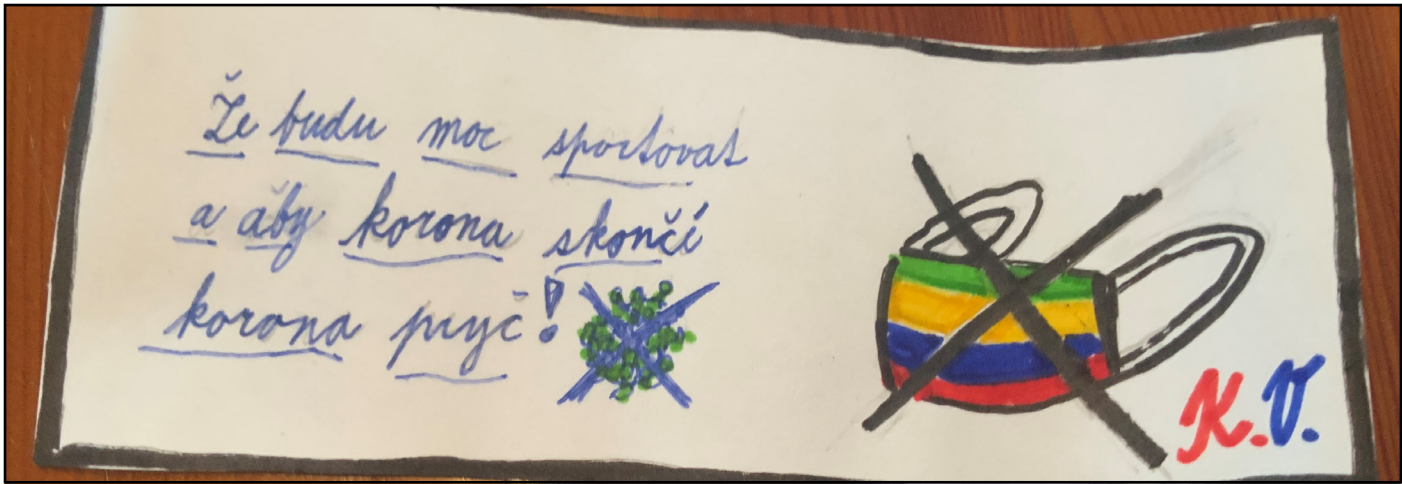
A co na to teorie?

UNESCO silně zdůrazňuje význam sociálně-emočního učení (social and emotional learning, SEL) ve školách jako krátkodobé opatření na podporu dětí v pandemii COVID-19, ale také z dlouhodobého hlediska pro zvýšení odolnosti vůči nepříznivým okolnostem (UNESCO, 2020). Výzkumníci, pedagogové, odborníci z praxe a obhájci dětí sdružení v multidisciplinární síti [CASEL](#), která od devadesátých let minulého století rozvíjí SEL, popsali pět rámcových aspektů, které proces SEL rozvíjí: sebeuvědomování, seberegulace, sociální citění, zodpovědné jednání, vztahové dovednosti. Ty se zjevně překrývají, přičemž je kreativní učení obecně podporuje, a projekt Školy pro budoucnost na ně zvláště klade důraz. Můžeme tedy tvrdit, že metody uplatňované v rámci projektu Školy pro budoucnost jsou relevantním příspěvkem k SEL v českých školách (CASEL, 2016). V souvislosti s pandemií COVID-19 pak UNESCO vydalo konkrétní doporučení školám, aby více vyučovaly prostřednictvím umění jako strategie sociálního a emocionálního učení (UNESCO, 2020).

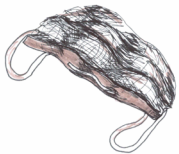
Budoucnost jako rydím svět.



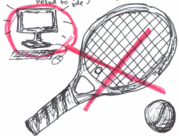




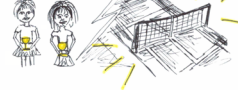
1. odložili mě rovněž



2. nakaz seřídím a šloby (2)
(také jsem každý den
šloby v šit)



3. má více : zase všechno v normálu!



Celkové shrnutí

Vzdělávací cíle projektu (zde sledované jako jeho hlavní fenomény) doplňují běžné vzdělávací cíle o normativní, afektivní, a sociálně behaviorální složku. K tomu, aby byly takto „celostně“ naplňovány, je třeba pracovat s pedagogickými metodami a přístupy zaměřenými právě na tuto oblast – některé z nich představil projekt Školy pro budoucnost. V českém kontextu jde o přístupy přinášející zásadní inovace, které radikálně proměňují vzdělávací prostředí. Ani jejich reflexe zde tedy není obvyklá, a tak zvolené metody hodnocení jejich přínosu musely být vytvořeny „na míru“ tomuto projektu. V rámci tohoto hodnocení byla provedena hloubková analýza dokumentů (byly vyhodnoceny dokumenty z více než 20 tříd zapojených v projektu v jeho 2 cyklech, jejichž aktivity jsou reflektovány v plánovacích a evaluačních formulářích, reflektivních denících, a dalších záznamech) a vyvinuty nástroje pro rychlou zpětnou vazbu. V jejich kombinaci bylo zjištěno, že projekt naplnil většinu stanovených cílů, často i těch, které si ani nestanovil. Jeho přínos byl vnímán a oceňován podobně všemi, kdo byli do něj zapojeni (včetně žáků), často však bylo nutné překonávat překážky vnímané jednotlivými aktéry různě. Nejvíce o nich svědčí vyjádření konzultanta kreativity, který vedl vyšší ročníky základní školy – podle něj není celkové prostředí české školy a zvyklosti ve vzdělávání pro tento typ projektů příznivé, a je třeba bojovat s předsudky různého druhu, a to i na straně žáků (kteří již tento systém přijali za svůj).

Kromě dvou hlavních oblastí dopadu projektu: ve směru celkové aktivizace žáků a posílení jejich schopnosti se angažovat (souvislost s udržitelným rozvojem), a na druhé straně zlepšení tvůrčí atmosféry, vztahů v kolektivu a vytvoření celkově svobodnějšího prostředí pro vzdělávání (souvislost s kreativním vzděláváním) – zde diskutujeme přínosy obecné. Ty jsou důležitým předpokladem pokroku v obou těchto oblastech a podmínkou změn ve vzdělávání obecně. Následující kapitoly proto uvádějí a) tyto **obecně platné přínosy projektu** (mající relevanci pro obě dále zmíněné oblasti a vzdělávání obecně); b) přínosy z hlediska **osobního rozvoje žáků a posílení jejich schopnosti se podílet na událostech ve světě**, a také c) z hlediska **zlepšení kolektivu třídy a celkového prostředí pro vzdělávání**. Tyto přínosy jsou doloženy výčtem hlavních fenoménů, které byly analýzou odhaleny v dokumentech (vytvářených hlavně konzultanty kreativity), i popisem dílčích jevů v jejich rámci (ten je kromě toho doplněn o výpovědi žáků. Dále pak představujeme poznatky a doporučení pro praxi.

Obecné přínosy projektu

Hlavní závěr ze zkušeností získaných v projektu se týká pozorovaného **vlivu kreativního vzdělávání na všechny sledované fenomény**, který byl zásadní. Při identifikaci těchto fenoménů byly použity teoretické koncepty stručně uvedené v tabulce 1. Jednotlivé projekty systematicky otevíraly nové možnosti výuky/učení a přinášely inovace ve vzdělávacích cílech a pedagogických přístupech. Celkový dopad na žáky je zde popsán jako fenomény; ty lze ztotožnit s hlavními přínosy projektu – určitými schopnostmi, které se v jeho průběhu rozvíjely.

Jedním z nejdůležitějších, obecně využitelných důsledků využití tohoto přístupu bylo zvýšené **sebeuvědomění** žáků, a **posílení jejich hlasu** při rozhodování.

Fenomén	Popis na základě zkušenosti z projektu
Sebeuvědomění (jedna z kompetencí SDGs)	Vnitřní sebeuvědomění; originalita/autenticita; vnímání těla/smyslů; emoce/emocionální inteligence; naslouchání/empatie; představitivost; hravost a kreativita Vnější sebeuvědomění; vnímání sebe sama a svého místa ve společenství; příspěvek kolektivu; určité schopnosti
Hlas dítěte (Lundy model participace)	Autonomie a rozhodování v projektu; participace; hlas/ovlivnění své budoucnosti/budoucnosti místní komunity; převzetí odpovědnosti za dílo; umělecký hlas/tvorba jako zplnomocnění; vyjadřování názorů; přesvědčení o vlastním vlivu; všeobecná inkluze

Sebeuvědomění zahrnuje schopnosti, které jsou důležité z hlediska uvědomění si sebe sama, jež vede k autentickému vyjádření a uvědomělému zapojení se do dění i společnosti jako takové. Je podmínkou hodnotově založeného vzdělávání. Bez toho, že by si žáci uvědomovali sobě vlastní hodnoty a také svůj postoj k vnějšmu světu, by mohli být snadno manipulovatelní – podléhat nejen dobře míněným příkazům, ale také ideologiím různého druhu. Rozvíjení hodnot (podstatných pro jedince a důležitých z hlediska společenského soužití) se může podařit jen na tomto základě – v opačném případě se pěstuje konformita se „správnými“ názory (žáci své názory vyjadřují jen formálně, ve stylu: co učitel chce slyšet). Sebeuvědomění má samozřejmě podstatný význam i v kreativním vyjádření a umělecké tvorbě jako takové, i při jejím vnímání. Umění tak může významně přispět k uvědomování sebe sama, a to posilováním imaginace – představy o různých možnostech – i nutností volby mezi nimi podle svého „vkusu“ nebo hodnotových preferencí.

Možnost vyjádřit svůj názor a být slyšen je druhým zásadním principem dobrého vzdělávání – zde byl diskutován **model hlasu dítěte**. Projekt představil nejrůznější postupy při zapojování žáků do rozhodování, přičemž důraz byl kladen na vyslyšení názorů všech (což je rozdíl oproti například žákovským parlamentům, kde je „reprezentace“ žákovského kolektivu často elitní záležitostí). Bylo současně patrné, že jde o inovaci oproti běžné výuce – žáci teprve v projektu zjišťovali, jak by se mohli ve školním kolektivu projevit a v čem jsou dobří. V této oblasti se učitelům dostalo pečlivého vedení ze strany konzultantů kreativity, projekt na participaci žáků kladl značný důraz. Celkově se dá říci, že hlas dítěte je předpokladem společenské angažovanosti i schopnosti vyjádřit svůj názor umělecky. Autentický hlas – zaznívající s plným přesvědčením a tedy účinný co do svého dopadu – vychází ze sebeuvědomění. Právě to je ovšem v současném českém školství významně podceňováno.

Předpoklady společenské angažovanosti

Zde bylo otázkou, jak by žáci mohli přispět ke změnám ve svém okolí a tedy i v (užší) společnosti. Tuto otázku si výslovně kladly především projekty dětského think-tanku, jejichž cílem bylo posílit u žáků vědomí vlastního vlivu. Výzkum pak sledoval, jak dokáže právě kreativní vzdělávání rozvíjet schopnosti předjímat a uskutečňovat změny, jež žáci považují za žádoucí.

Fenomén	Popis na základě zkušenosti z projektu
Budoucnost	Imaginace, kreativita; hodnoty, orientovanost a svoboda volby; myšlení budoucnosti; sociální spravedlnost a ekologie
Transformace	Vnitřní transformace: kritické myšlení; reflexe na hodnoty/společenská kritika; zpochybňování norem; utváření/vyjadřování názorů; proces učení/chyby; katarze; hra/simulace – role umění Schopnost změnit vnější podmínky – v blízkém kontextu; akční kompetence
Kompetence založené na hodnotách udržitelnosti	Kritické myšlení; reflexe na hodnoty; sebeuvědomění; předvídání budoucnosti; spolupráce; přesvědčení o vlastním vlivu

Představa o možných **alternativách budoucnosti** je jedním z předpokladů pro změnu současného stavu. Právě kreativní vzdělávání dokáže odstranit předsudky a zpochybnit zaběhané vzorce myšlení tak, aby se ukázaly nové možnosti. Následný výběr z alternativ je hodnotově založen; jejich uskutečnění předpokládá schopnost se rozhodovat a další akční

kompetence. Výsledkem má být změna, kterou žáci sami ve svém okolí realizují. Ve vzdělávání je nutné tyto **schopnosti pro změnu** pěstovat v bezpečném prostředí, zkusit si ji „nanečisto“ a hravou formou tak, aby žáci nebyli vystaveni přílišnému stresu například při požadavku převzít pro ně nepřiměřenou odpovědnost. Aktivita kreativního vzdělávání tuto příležitost poskytuje – přirozeně vedou žáky k vnitřní proměně, a v některých případech nacvičují i plánování a uskutečňování změn vnějších. Vše se děje hravou formou, za odborného vedení, případné chyby jsou zdrojem učení, nikoli selháním. Průběh a dopad žákovských aktivit je sledován a nakonec oceněn – mají pocit, že jejich práce měla „smysl“. Tak tomu bylo (nejen) v případě projektů think-tanku – závěrečná prezentace TT v DOXu ovšem měla značný dopad i navenek.

Při realizaci změn se rozvíjejí kompetence udržitelnosti, důležité je především **přesvědčení o vlastním vlivu**. Je patrná souvislost těmito kompetencemi a vyslyšením „hlasu dítěte“. Také další (například akční) kompetence, o kterých výpovědi aktérů explicitně nevypovídaly, souvisejí se schopností plánovat, prosazovat a uskutečňovat svá rozhodnutí – byly tak často (neuvědomělou) součástí projektů.

Zlepšení podmínek pro vzdělávání

Kreativní vzdělávání vytvořilo prostředí vhodné pro rozvoj výše zmíněných schopností a kompetencí. Otevřelo prostor svobody, kde žáci mohli vystupovat sami za sebe, formulovat svůj názor a vyjadřovat jej přiměřenou (uměleckou) formou; přitom si byli vědomi svých kvalit a limitů, a nestyděli se projevit se veřejně. Jednotlivcům zprostředkovalo radost z činnosti, poskytlo příležitost pro hlubší zamyšlení a sebevyjádření. Mělo příznivý dopad na kolektiv – to byl přínos, který učitelé i KK oceňovali nejvíce.

Fenomén	Popis na základě zkušenosti z projektu
Fungování třídy (HFC)	Prostředí pro spolupráci; svobodné a tvůrčí prostředí; integrace; uspořádání prostoru a časového plánu; atmosféra ve třídě; dynamika skupiny
Wellbeing	Odolnost; motivace/flow; hravost/radost; možnost zazářit/poznat žáky; bezpečná/nesoutěžní angažovanost; integrace

Zajistit, aby v projektech všechny tyto přínosy našly své místo, znamenalo značné změny v organizaci výuky/učení. Dokonce i žáci si uvědomovali, že projekty probíhaly jinak, než na co jsou ze školy zvyklí (výsledek mind mappingu).

Celkově lze říci, že právě toto prostředí pomohlo zajistit dopad ve sledovaných oblastech – bez tvůrčí svobody, flexibilního uspořádání, a reorganizace vztahů mezi žáky a učitelem by například rozvoj sebeuvědomění nebo vyslyšení hlasu dítěte nebylo možné. Tím, že při stanovení vzdělávacích cílů byly zohledněny kreativní návyky myslí, se učení mohlo systematicky posouvat do afektivní a sociálně behaviorální sféry, pracovat více s hodnotami žáků, což se příznivě projevilo v posilování angažovanosti a připravenosti na společenskou změnu. Wellbeing, zde chápáný jako emocionální souznění s cíli a průběhem projektů, pak byl hlavním **motivačním faktorem učitelů/žáků** pro zapojení do projektu, který je podporoval při práci na jeho (často náročných) aktivitách, a tím příznivě utvářel procesy učení. Dá se říci, že jím byla naplněna zásada „škola hrou“, která se při důrazu na znalostní cíle ve vzdělávání může vytrácet. V představeném projektu tato „hravost“ nejen posílila zájem žáků o učení, pomohla také zvýšit jejich odolnost a **vytrvalost** při překonávání překážek.

Nezanedbatelným výsledkem využití kreativních přístupů je **všeobecná inkluze** (zaznělo v části hlas dítěte) a **integrace** (jak vidíme v této části). Kreativní vzdělávání je nesoutěžní, žáci se nemusí obávat selhání, šanci zazářit mají i ti, kdo jsou dle standardních měřítek „neúspěšní“. Chyby, „nesprávná“ řešení neexistují – jde vždy o jednu z alternativ, kterou je třeba probrat, a zdroj poučení pro příště. To je i hlavní důvod pro to, aby se žáci **cítili bezpečně** a nebáli se projevit tak, jak je jim přirozené.

Zkušenosti pro praxi

Jednotlivé třídní projekty mohou sloužit jako případové studie pro plánování a realizaci změn ve vzdělávání. Zahrnovaly unikátní zkušenosti – pracovaly s jinými učiteli, třídami, v různých předmětech a v rozdílném celkovém kontextu. Ze zde představených výsledků výzkumu jsou pro praxi zásadní tyto poznatky:

- Při dobrém vedení a organizačním zajištění jsou projekty tohoto typu přínosné z hlediska učení, zvýšení motivace žáků a jejich wellbeingu.
- V pozadí těchto snah, pokud mají být úspěšné, je vždy teoretické zázemí, na základě kterého jsou stanoveny vzdělávací cíle a sledovány procesy učení. Současně zde v praxi hraje roli i zkušenost/odbornost všech (dalších) zapojených aktérů, kteří se stávají partnery učitele.
- Samotná realizace projektů, pokud má být na profesionální úrovni, vyžaduje značnou investici energie „navíc“ – zde hrají důležitou roli „mimoškolní“ aktéři (umělci, konzultanti kreativity), kteří jsou do výuky zapojeni nad její běžný rámeček. Přinášejí nové prvky a úhly pohledu, sledují účinek nově uplatňovaných metod a přístupů, celkově usměrňují procesy učení. Tento „energetický vklad“ se ovšem vyplatí – žáci se cítí bezpečně (pod odborným vedením) a mají radost z výsledků (které mají profesionální formu). Nejde pak tedy již jen o dobrovolnou

činnost, kterou je pro její víceméně náhodný charakter třeba vykázat do mimoškolní oblasti. Zde představený přístup by tedy bylo možné s výhodou použít v tzv. průřezových tématech v rámci kurikula; zde totiž dosud není počítáno s aktérem, který by „průřezovost“ zajistil – a tento cíl tak nemá kdo naplňovat.

- Nezbytnou součástí projektů tohoto typu je i pravidelná reflexe, soustavná konfrontace s teorií a dialog o zkušenostech mezi všemi zapojenými aktéry. To umožňuje pružné přizpůsobování se okolnostem, vede ke schopnosti zvládat nepředvídatelné situace a v rámci projektů je i využívat ve prospěch žáků – jak se ukázalo v období krize COVID 19, kde projekty často nahrazovaly chybějící osobní kontakty.
- Nakonec je důležité zajistit, aby práce žáků měla zamýšlený dopad a byla náležitě oceněna. V projektu ŠpB k tomu sloužily závěrečné veřejné prezentace projektů, které byly též zdokumentovány.
- „Vysoce funkční prostředí“, jehož vytvoření ve třídách bylo jedním z důležitých a všemi aktéry zdůrazňovaných cílů projektu, musí fungovat i v rámci realizačního týmu. I zde je nutno se vyhnout formalismu, rozvíjet autentické vztahy a činnosti organizovat flexibilně. Vzájemná podpora je zvláště důležitá u projektů, které si kladou za cíl určité systémové změny – to vždy naráží na odpor ze strany značně setrvačného vzdělávacího systému, což členům týmu „bere energii“ a mohlo by vést i k jejich vyhoření.
- Praktickým cílem projektu ŠpB tak bylo navrhnout a ověřit inovace ve vzdělávání, které by mohly fungovat systémově – zobecnění zkušeností (cíle této zprávy) vycházelo z teoretických základů, podrobně však analyzovalo obsáhlou dokumentaci projektu, která zaznamenala podrobnosti při realizaci dílčích aktivit projektu a jejich výsledky.

Z hlediska praxe je možné se nejen inspirovat zkušenostmi projektu ŠpB, ale při jejich případné aplikaci v jiných kontextech je třeba též sledovat současný stav poznání – jen tak lze zajistit originalitu, a přitom funkčnost (z hlediska cílů vzdělávání) použitých přístupů.

Výsledky dalších použitých analytických postupů, jejichž cílem bylo analyzovat již dříve teoreticky vymezené jevy v různých výpovědích žáků, jsou uvedeny v příloze této zprávy.

Náměty pro další výzkum

Stávající výzkum teprve vytvořil podklady pro příští podrobné zkoumání změn, které podobné programy do vzdělávání přinášejí – s jeho pomocí bylo určeno, co konkrétně se má změnit ve stávajících vzdělávacích přístupech, v čem a jak mohou tyto žádoucí změny proběhnout v různých kontextech, a to s využitím know how projektu. Obecné vzdělávací cíle sice projekt Školy pro budoucnost stanovil od samého počátku, ale jednotliví aktéři je interpretovali a v praxi prosazovali různými způsoby, a často je tak modifikovali dle okolností, v konkrétních podmínkách totiž dávají různé výsledky. Výsledky zahrnují tato hlediska jednotlivých

aktérů – vyplynuly z nich realistické a v praxi sledované cíle projektu, s dokladem o tom, jak různě jsou různými aktéry naplňovány. Celkově tak výzkum ukazoval, **jak může projekt, který vznikl na základě zahraničních zkušeností, být přenositelný do českých podmínek**, na jaké naše specifické výzvy reaguje, a co lze reálně s využitím přístupu zde prosazovaného dosáhnout. Tomu odpovídaly použité kvalitativní metody analýzy, které pomohly odhalit často nečekané jevy a souvislosti. Z hlediska vyhodnocení jejich dopadu na celkovou očekávanou změnu však mohl mít tento přístup určité limity.

V dalším výzkumu lze **využít teorii změny** ke zjištění, do jaké míry vzdělávací projekt vytčené cíle a s nimi související změny naplňuje. Pomocí nástrojů, které zde byly vytvořeny, se může soustředit na kvantitativní analýzu míry dosažení těchto cílů.

Dalšími dosud neřešenými otázkami je způsob uplatnění a přínos projektu v jednotlivých předmětech, tedy jak jej použít v přírodních vědách, matematice, atd., a jak například může podpořit mezipředmětové vztahy. Právě pro **formování těchto průřezových témat** by mohly zde popsané zkušenosti být zásadní inspirací.

Literatura

CASEL (2016). Advancing Social, and Emotional Learning. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Online www.casel.org, accessed January, 17, 2017.

Catterall, C. S., & Waldorf, L. (1999). Chicago arts partnerships in education: Summary evaluation in EB Fiske (Ed.) Champions of change: The impact of the arts on learning. The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and the Humanities. Washington, DC. Online <https://eric.ed.gov/?id=ED435581>.

CCE (2012). Creative Partnerships: Changing Young Lives. Creativity, Culture and Education, Newcastle. Online <http://old.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/Changing-Young-Lives-2012.pdf>

Česká školní inspekce (2019). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 Výroční zpráva České školní inspekce https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/V%C3%BDro%C4%8Dn%C3%AD%20zpr%C3%A1vy/VZ-CI-2018-2019.pdf

Demlová, Z., Dlouhá, J., Henderson, L. (2022). Hodnocení vlivu kreativního vzdělávání na rozvoj participace a kompetencí žáků. Metodika pro projekt Školy pro budoucnost. COŽP UK, Praha. ISBN: 978-80-87076-32-3.

Dewey, J. (2005). Art as experience. Penguin.

Dlouhá, J., Heras, R., Mulà, I., Salgado, F. P., & Henderson, L. (2019). Competences to Address SDGs in Higher Education—A Reflection on the Equilibrium between Systemic and Personal Approaches to Achieve Transformative Action. Sustainability, 11(13), 3664, <https://doi.org/10.3390/su11133664>

Dlouhá, J., Henderson, L., Kroufek, R., Jančaříková, K., & Neprašová, S. (2020). Udržitelná spotřeba a životní styl jako vzdělávací téma: Jaké vzdělávací cíle si stanovit, když chceme předjímat společenské změny? (Sustainable Consumption and Lifestyle as a theme in education. What educational goals do we set when we want to anticipate social change?) Envigogika, 15(1). DOI: <https://doi.org/10.14712/18023061.608>

Dlouhá, J., Henderson, L., Kroufek, R., Jančaříková, K., & Neprašová, S. (2021). Vzdělání k udržitelné spotřebě a životnímu stylu—cíle a výstupy. Envigogika, 16(1). DOI: <https://doi.org/10.14712/18023061.619>

Dlouhá, J., Henderson, L. (2022a). Kreativita ve vzdělávání – jak ovlivňuje procesy učení a jejich výsledky. Výzkumná zpráva projektu Školy pro budoucnost. COŽP UK, Praha. ISBN: 978-80-87076-31-6.

Dlouhá, J., Henderson, L. (2022b). Analýza pohledu a postojů žáků v projektu Školy pro budoucnost. Příloha 2 výzkumné zprávy projektu Školy pro budoucnost. COŽP UK, Praha. ISBN: 978-80-87076-33-0

Eduzměna (2019). Analýza výzev vzdělávání v České republice

Efland, A. (2002). Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum. Teachers College Press.

Everett, L., Noone, G., Brooks, M., & Littledyke, R. (2015). Sustainability and the creative arts. In *Educating for Sustainability in Primary Schools* (pp. 221-245). Brill.

Gidley, J., Bateman, D., & Smith, C. (2004). *Futures in Education: Principles, practices and potential*, (Monograph No 5; The Strategic Foresight Monograph Series

Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5-16.

Greene, M. (1995). Art and imagination: reclaiming the sense of possibility, *The Phi Delta Kappan*, vol. 76, no. 5, pp. 378-82.

Henderson, L., Dlouhá, J. (2021). Myšlení budoucnosti a potřebnost transformativního přístupu ve vzdělávání. *Envigogika*, 16(1). DOI: 10.14712/18023061.621

Henderson, L., Kuříková, M. (2021). *Kreativní vzdělávání pro udržitelnou budoucnost. Metodické inspirace projektu vzdělávání pro budoucnost.* SpKV a COŽP UK, Praha. ISBN 978-80-87076-23-1

Henderson, L., Dlouhá, J. (2022). *Východiska a teoretické koncepty projektu Školy pro budoucnost. Příloha 1 projektu Školy pro budoucnost.* COŽP UK, Praha. ISBN: 978-80-87076-34-7

Hetland, L., & Winner, E. (2001). The arts and academic achievement: What the evidence shows. *Arts education policy review*, 102(5), 3-6.

Hewes, J. (2014). Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children*, 1(3), 280-301.

Hunter, M. A., Aprill, A., Hill, A., & Emery, S. (2018). *Education, arts and sustainability: Emerging practice for a changing world.* Springer.

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

JSNS (2020). Jaký pohled na svět mají dnešní studenti? Výzkum postojů středoškoláků v ČR 2020. Online <https://www.clovekvtisni.cz/jaky-pohled-na-svet-maji-studenti-vyzkum-2020-7339gp>

Kennan, D., Forkan, C. and Brady, B. (2017) Children and Young People's Participation in Decision-Making within Tusla: A Baseline Assessment Prior to the Implementation of the Programme for Prevention, Partnership and Family Support. Galway: UNESCO Child and Family Research Centre, National University of Ireland, Galway.

Korbel, V., & Paulus, M. (2018). Do teaching practices impact socio-emotional skills?. *Education Economics*, 26(4), 337–355.

Lucas, B., Claxton, G., & Spencer, E. (2014). Progression in student creativity in school: First steps towards new forms of formative assessments. *Contemp. Readings L. & Soc. Just.*, 6, 81.

Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>

Marshall, J. (2005). Connecting art, learning, and creativity: A case for curriculum integration. *Studies in art Education*, 46(3), 227–241.

McLellan, R., Galton, M., Steward, S. and Page, C. (2012). The impact of creative initiatives on wellbeing: a literature review. Newcastle: CCE

OECD (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>. Online <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264273856-en.pdf?expires=1656922506&id=id&accname=guest&checksum=89D63F3F2535E86B0608760DE6F3FB29>

Ofsted. (2006). Creative partnerships: Initiative and impact. Ofsted, London.

Partnerství pro vzdělávání 2030+, 2021, Rozšířená definice wellbeingu. Online https://partnerstvi2030.cz/wp-content/uploads/2021/05/Well-being_Rozsirena_definice_brezen_2021_A4-3.pdf

Platforma uMĚNÍM (2021). Online <https://umenim.cz/kreativni-vzdelavani/>

PricewaterhouseCoopers (2010) The Costs and Benefits of Creative Partnerships. Newcastle: Creativity, Culture and Education. Online <https://www.creativitycultureeducation.org/publication/the-costs-and->

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in Education for Sustainable Development. *Issues and trends in education for sustainable development*, 39, 39–59.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (ed.) (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, The University of Rochester Press, 3–33.

Scripp, L., & Yung-Chin Paradis, L. (2013). Meeting the burden of proof: Statistical evidence for the impact of arts integration based on causal links among teacher professional development, arts learning and academic outcomes. CAPE. Online <http://capechicago.org/wp-content/uploads/2016/11/PAIR-Abridged-Report-CAPE.pdf>

UNESCO. (2017). Education for Sustainable Development Goals Learning Objectives. UNESCO. Online <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf>

UNESCO, 2020. COVID-19 Education Response Education Sector issue notes Issue note n°1.2. Online <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271>

Úřad vlády České republiky (2015). Strategický rámec Česká republika 2030. ÚV ČR, Odbor pro udržitelný rozvoj. online <https://www.cr2030.cz/strategie/kapitoly-strategie/lide-a-spolecnost/1-4-vzdelavani/>

Výbor OSN pro práva dítěte (2013) Obecný komentář č. 17 (2013) o právu dítěte na odpočinek, volný čas, hru, rekreaci, kulturní život a umění (článek 31). Ženeva: Výbor pro práva dítěte. Online <https://www.vlada.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>

Wang, S., & Aamodt, S. (2012, September). Play, stress, and the learning brain. In *Cerebrum: the Dana forum on brain science* (Vol. 2012). Dana Foundation.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play*. University of Cambridge, Toy Industries of Europe. The importance of play. Online https://www.waldorf-resources.org/fileadmin/files/pictures/Early_Childhood/dr_david_whitebread_-_the_importance_of_play.pdf

Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake?: The impact of arts education*. OECD publishing.

World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report*. WEF, Geneva. Online <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>

Příloha 1: Přehled projektů

I. cyklus					
Škola	Třída	Učitel	Umělec	Konzultant	Projekt
ZŠ Eden	1.A	Zuzana Cháberová	David Bosh	Andrea Benková	Malí detektivové
ZŠ Eden	3.A	Jitka Čalová	Jaroslav Dolejší	Lucie Vojtíšková	Cirkusové naDĚLENÍ
ZŠ Eden	4.B	Gabriela Kotmanová	Eva Stejskalová	Lucie Vojtíšková	Město, moře, kuře - na výtvarné šňůře
ZŠ Eden	1.B	Marcela Ritterová	Lukáš Borik	Andrea Benková	Pavilon hmyzích a jiných havětí
ZŠ Strossmayerovo nám.	8.A	Martin Provazník	Aneta Pavlová	Marianna Sršňová	Cesta
ZŠ Strossmayerovo nám.	7.A	Marcel Gabriel	Jan Pfeiffer	Marianna Sršňová	Já a prostor ve kterém žiji. Prostor, ve kterém žiji a já.
ZŠ Strossmayerovo nám.	6.C	Lucie Jirásková	Máša Hilcisin	Michaela Kuříková	Osobní příběhy
ZŠ Angel	3.D	Eva Cupalová	Michal Heriban	Monika Pulišová	Já a můj svět
ZŠ Angel	5.E	Eva Cupalová + Kateřina Vodičková	Michal Blahovec	Monika Pulišová	Módní transformace
ZŠ prof. Švejcara	2.C	Lenka Němcová	Michal Blahovec	Michaela Kuříková	Očima dětí
ZŠ Zárubova	6.A	Dagmar Hůlová, 2x	Eva Matoušová	Marie Pánková	Magic future
ZŠ Zárubova	5.A		Jolana Lažová	Marie Pánková	Autorská kniha - kreslené příběhy ze života
ZŠ Zárubova	7.A	Lucie Strejčková, 2x	Daniela Klimešová	Marie Pánková	Magická knihovna
ZŠ Zárubova	8.A		Josef Koblic, Martina Walterová	Marie Pánková	Satirický karneval
ZŠ Na Beránku	I.T žlutá	Karin Korčáková	Jiřina Vacková	Veronika Křištofová	Vzkaz do budoucnosti
ZŠ Na Beránku	II.T oranžová	Tereza Eiseltová	Petr Šmíd	Veronika Křištofová	Vzkaz do budoucnosti
ZŠ Na Beránku	III.T modrá	Jana Sokolová	Anežka Hessová	Veronika Křištofová	Vzkaz do budoucnosti
ZŠ Na Beránku	IV.T bílá	Kateřina Johanidesová	Jan Dužda	Veronika Křištofová	Vzkaz do budoucnosti
ZŠ Na Beránku	7.A	Jana Janoušková	Ondřej Černý	Monika Pulišová	Nejsilnější hybná síla ve vesmíru

II. cyklus

Škola	Třída	Učitel	Umělec	Konzultant	Projekt
ZŠ Eden	2.A	Zuzana Cháberová	Alžběta Nováková	Andrea Benková	Vyprávění dětí dětem
ZŠ Eden	2.B	Marcela Ritterová	Lukáš Karásek	Andrea Benková	Malé horory
ZŠ Eden	1.A	Jitka Čalová	Jaroslav Dolejší	Lucie Vojtíšková	Co všechno se může odehrát v dětském pokoji, když se zrovna nedíváme.
ZŠ Eden	5.B	Gabriela Kotmanová	Matěj Devera	Lucie Vojtíšková	Parkour
ZŠ prof. Švejcara	3.C	Lenka Němcová	Michal Blahovec	Michaela Kuřiková	KNIHA DĚTI DĚTEM
ZŠ Angel	4.D	Eva Cupalová	Matěj Smetana, Jan Waldhauser	Monika Pulišová	Co se děje v trávě
ZŠ Angel	6.E	Eva Cupalová, Tomáš Čížek	Jiří Klabal	Monika Pulišová	Evoluce
ZŠ Na Beránku	I.T žlutá	Karin Korčáková	Jiřina Vacková	Kateřina Švejdová/ Romana Packová	Nech brouky žít
ZŠ Na Beránku	III.T modrá	Jana Sokolová	Anežka Hessová	Kateřina Švejdová/ Romana Packová	Modrá je dobrá – porozumění, soulad, souznění.
ZŠ Na Beránku	II.T oranžová	Tereza Eiseltová	Petr Šmíd	Kateřina Švejdová/ Romana Packová	Jak se dělá film
ZŠ Na Beránku	IV.T bílá	Kateřina	Jan Dužda	Kateřina Švedová / Marie Pánková	Jsme parta
ZŠ Na Beránku	8.B	Jana Janoušková	Jan Miko	Monika Pulišová	Fyzikální streetart
ZŠ Angel	5.D	Kateřina Vodičková	Matěj Smetana	Monika Pulišová	Živá planeta
ZŠ Stross	7.C	Lucie Jirásková, Martin Provnaznik	Máša Hilcisin	Michaela Kuřiková	Kým jsem
ZŠ Zárubova	7.A	Dagmar Hůlová	Eva Matoušová, Máša Hilcisin	Michaela Kuřiková	7.A-nimation
ZŠ Zárubova	6.A	Dagmar Hůlová	Jolana Lažová	Michaela Kuřiková	Na našem okolí nám záleží
ZŠ Zárubova	8.A	Lucie Strejčková		Andrea Benková	Wellbeing
ZŠ Strossmayerovo nám.	8.A	Marcel Gabriel	Klára Břicháčková, Matěj Smetana	Romana Packova	Jak lepší svět
ZŠ Na Beránku	8.A	Jana Janoušková	Jan Miko	Monika Pulišová	Fyzikální streetart
ZŠ Eden	4.B	David Zahradníček	Viktor Dobrovolný	Lucie Vojtíšková	Čeština hrou



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Praha – pól růstu ČR



spkv  **SPOLEČNOST PRO KREATIVITU
VE VZDĚLÁVÁNÍ**
education



UNIVERZITA KARLOVA
Centrum pro otázky
životního prostředí



ISBN: 978-80-87076-31-6