

T A
Č R

Metodika tvorby a využití případových studií ve výuce a formou Open Educational Resources (OER)

Autoři: Jana Dlouhá, Jiří Dlouhý, Dana Kapitulčinová

Návrh metodiky byl zpracován v rámci projektu TD020400 „Využití regionálních případových studií udržitelného rozvoje ve vysokoškolské výuce a pro tvorbu tzv. Open Educational Resources“ v rámci Programu na podporu aplikovaného společenskovedního výzkumu a experimentálního vývoje OMEGA, který byl podpořen Technologickou agenturou ČR v letech 2014–2015.

Centrum pro otázky životního prostředí, Univerzita Karlova v Praze

Oponenti:

Doc. RNDr. Antonín Jančařík, Ph.D., Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze

RNDr. Břetislav Svozil, Ph.D., ředitel ZŠ Deblín, Masarykova univerzita v Brně



Prosinec 2015

Program **Omega**

1. Úvod

Předložená metodika tvorby regionálních případových studií (PS) udržitelného rozvoje pro vysokoškolské vzdělávání má za úkol ukázat, jakým způsobem lze ve výuce využít konkrétní případy z praxe a současně jak rozvíjet výzkumné nástroje relevantní pro místní environmentální problematiku a otázky udržitelného rozvoje území; důraz je přitom kladen na regionální kontext a specifika. Publikace výsledků formou otevřených vzdělávacích zdrojů (tzv. Open Educational Resources, OER) umožní využít tyto materiály pro regionálně orientované školství i na nižších stupních vzdělávacího systému, pro prezentaci regionálních zvláštností, a může sloužit též pro podporu dialogu o rozvoji území mezi různými společenskými aktéry.

V této metodice je uveden postup při tvorbě výukových případových studií a představen způsob jejich využití v procesu výuky na vysoké škole. Protože navržený postup vychází z kvalitativních vědeckých přístupů založených na zkušenosti, jsou zde také zmíněny postupy vedoucí k vytvoření znalostní báze ve formě otevřených vzdělávacích zdrojů (OER), které otevírají možnost kumulace zkušeností. Metodika zohledňuje požadavek návaznosti studia a uvádí stručný přehled uplatnění podobných přístupů, a to i na nižších stupních vzdělávacího systému; ukazuje též uplatnění takto získaných poznatků v praxi. Jejím úkolem je tedy:

- přehledně shrnout předpoklady a východiska výuky problematiky udržitelného rozvoje z regionálního úhlu pohledu, a to na základě zkušenostního způsobu poznávání skutečnosti a prostřednictvím kvalitativních metod zkoumání, které kladou důraz na širší souvislosti zkoumaného problému a místní specifika;
- zrekapitulovat používané metody tvorby a využití případových studií a zhodnotit vlastní praxi v tomto typu výuky;
- nabídnout výsledky této teoretické reflexe a praktického uplatnění postupu využití případových studií ve výuce k širšímu využití pedagogické veřejnosti;
- posílit tak význam situačního porozumění, a to především na vysokoškolské úrovni,
- ukázat přínos publikování formou OER pro kumulaci zkušeností a sdílení výsledků.

1.1. Cíle

Tvorba této metodiky by měla vysokoškolské výuce poskytovat následující přínosy, a to od velmi praktických (popis postupu, kterým lze vyučovat) přes strategické (změna celkových přístupů k výuce/učení a zohlednění možností spolupráce s regiony a místními aktéry) až po teoretické či vědecké (rozvoj kvalitativních metod výzkumu, jejich zohlednění ve výuce a uplatnění pro udržitelný rozvoj v praxi). Z těchto důvodů sleduje tato Metodika následující cíle:

- Předložit ověřený postup výuky založený na práci s informacemi vycházejícími z místního kontextu (dosud nezobecněnými)
- V rámci tohoto postupu zdůraznit kroky, které umožní:
 - pochopit zvláštní charakteristiky určitého prostředí, rozvinout schopnost práce s místně zakotvenou problematikou
 - uvědomit si reduktivní postupy vedoucí k zobecnění poznatků z praxe
 - oba tyto předchozí body mohou vést k reflexi principů vědecké práce
- Ukázat, jak případovou studii vytvořit a jak s ní dále pracovat:
 - představit možné způsoby získávání informací včetně rešerše místních zdrojů a základních kvalitativních postupů výzkumu (např. formou interview)
 - demonstrovat, jak klást relevantní otázky a zajistit spolehlivost informací
 - poukázat na jedinečnou povahu zjištění v místním kontextu a/nebo naopak potřebu reprodukovatelnosti výsledků
 - v jednotlivých krocích rozpracovat postup tvorby „poznámek pro učitele“ – návodu, jak případové studie použít ve výuce

- rozpracovat způsoby interakce a komunikace při tvorbě případových studií – mezi učiteli a studenty i s dalšími případnými aktéry
- shrnout možnosti hodnocení studentů na základě jejich práce
- Zrekapitulovat možnosti publikování případových studií formou OER a výhody z nich vyplývající při:
 - vytváření kumulativní znalostní báze
 - sdílení zkušeností v rámci akademického prostředí (např. mezigeneračně, pro nové studenty, nebo též s dalšími aktéry, např. vystupujícími v případových studiích jako zájmové skupiny)
- Založit tak nové možnosti spolupráce v rámci akademické sféry a také s praxí (spolu s výzkumem místního prostředí se totiž otevírají příležitosti pro zapojení expertů či vědců při tvorbě vizí a strategií budoucnosti).
- Přispět ke změně tradičních postupů ve vysokoškolské výuce – klást větší důraz na kompetence a dialog mezi různými přístupy.

1.2. Komu má Metodika sloužit

Cílovými skupinami, které mohou Metodiku používat pro ně specifickými způsoby, jsou:

Tabulka 1. Cílové skupiny Metodiky a způsoby jejího využití

Cílová skupina	Způsob použití a přínos
vysokoškolští učitelé	tvorba PS a jejich uplatnění ve výuce
studenti VŠ	rozvoj kompetencí orientovaných k praxi – na zkušenostní poznávání, zobecnění zkušeností a případně tvorbu vizí či strategií budoucnosti
učitelé na nižších stupních vzdělávacího systému	využití materiálů, které vznikají na VŠ a jsou publikovány formou OER, pro regionální výuku či místně zakotvené učení
žáci nižších stupňů vzdělávání	pochopení významu regionálně orientované výuky/učení příprava na VŠ, kde se metodika uplatňuje
ředitelé škol	plánování výuky a vyučovacích metod vzhledem k provázanosti vzdělávacích stupňů, potřebám praxe atd.
tvůrci vzdělávací politiky	nástroj pro rozvíjení kompetencí důležitých z hlediska praxe UR
aktéři z praxe (místa či regionu)	možnost získání zpětné vazby a informací z PS o místní situaci, expertního názoru či analýzy možnost uplatnění vlastních poznatků a zkušeností v širším rámci PS
místní politici	získání nástroje a podkladů pro komunikaci s dalšími místními aktéry
pracovníci ve výzkumu	práce s PS ve výuce je první fází výzkumného procesu (na jejich základě je možno vést kvalitativní výzkum a získat tak výsledky); lze tak těžit z výukových PS a materiálů shromážděných studenty.
agentury financování	transparentní ověřování výsledků vzdělávacích projektů či programů; snadná možnost dalšího využití takto vzniklých zdrojů (publikovaných formou OER)

1.3. Předpoklady a potřeby pro využití metodiky

Jak je patrné z předchozího, metodiku jako celek i její jednotlivé části mohou využívat různé cílové skupiny. Je poměrně snadné ji přizpůsobit odborným nárokům či naopak potřebám praxe; případové studie tak mohou být vytvářeny na různé úrovni znalostí a metodické zdatnosti. Rozlišíme zde tedy základní a pokročilé využití metodiky a jejich potřeby; na pokročilé úrovni musí být splněny nároky základní úrovně a ještě něco navíc (vyznačeno @):

Tabulka 2. Přehled požadavků a potřeb pro...

	...základní využití metodiky	...pokročilé využití metodiky
Tvorba případových studií	znalost místního prostředí a zdrojů informací	@ mít přístup ke specifickým informačním zdrojům (muzea, knihovny,...) @ znalost místních aktérů (např. analyzovaných formou analýzy aktérů); schopnost identifikovat důležité aktéry
	schopnost komunikovat s místními aktéry	@ znát metodické postupy při získávání informací, např. interview
	dovednost pracovat informacemi a jejich zpracování do zamýšleného formátu (PS)	@ znát kvalitativní postupy při zpracování informací a metody odborného psaní
Výuka pomocí případových studií	umění připravit PS pro výuku a její sledované cíle	@ upravit si „poznámky pro pedagoga“ pro vlastní potřebu a téma PS
	schopnost zapojit žáky/studenty do práce s PS, diskuzí atd. (dle specifických cílů výuky)	@ procvičovat metody kvalitativního výzkumu a jejich využití pro konkrétní případy
	umění rozvíjet kritické a samostatné myšlení, vést dialog s žáky/studenty, a podporovat další kompetence	@ reflektovat vědecké metody a související postupy (sběr dat)
	počítat s nároky tohoto způsobu výuky oproti tradičním postupům	@ znát, kromě odborných, též pedagogické a psychologické předpoklady VŠ výuky
	schopnost podporovat proces učení a reflektovat jeho výsledky včetně hodnocení	@ průběžně sledovat rozvoj žádoucích kompetencí; umět je hodnotit
Publikování případových studií formou OER	potřeba vybrat z nabízených zdrojů publikovaných různými způsoby formou OER	@ znát různá informační prostředí a jejich výhody; umět v nich publikovat
	znalost souvisejících pravidel, např. co se týče copyrightu	@ publikovat materiály pod vhodným copyrightem, využívat je dle právně zakotvených principů
	jasné vymezení a dodržování principů kvality OER (např. je vyžadovat při využívání elektronických zdrojů pro studium)	@ analyzovat existující OER s ohledem na kvalitu a formulovat její principy; vyznačit kvalitu OER dle sdílených kritérií

Základním využitím se zde myslí použití Metodiky pro výuku na všech stupních vzdělávání (včetně vysokoškolského, kde by byla použita jako prostý návod pro některou ze vzdělávacích aktivit); rozšířené využití znamená, že jde převážně o uplatnění v praxi vysokých škol, a to nejen k čistě vzdělávacím účelům, ale též pro zahájení samostatného výzkumu (studenti pod vedením učitelů).

1.4. Postup poznávání pomocí PS

Za hlavní přínos metody případových studií lze pokládat **samostatnost poznávacího procesu**, který klade důraz na přímou zkušenost a popis skutečnosti (nikoli vytváření teoretických modelů a předpokladů). Takový poznávací proces poskytuje volnost v kladení otázek a celkově jej lze postupně přizpůsobovat nově otevřeným perspektivám, získaným poznatkům (a také otázkám, které se na jejich základě objevují). Klade důraz na kontext, přičemž může zahrnovat různé subjektivní přístupy a preference; díky této své povaze také otevírá možnost nad případem vystavět „příběh“, a tím docílit celostního zobrazení reality. Jeho výsledky jsou hodnotově založené a zahrnují tak potřebu rozhodnout mezi různými pohledy.

Proces poznání je zde důsledně veden **od konkrétního, známého, k abstraktnímu** (což prosazoval již Jan Amos Komenský¹). Je tak možné sledovat věci a jevy v jejich přirozeném prostředí, nejprve bez teoretické zátěže a s plným vědomím jejich složitosti a všech vnějších souvislostí či okolností. Na začátku tohoto procesu se vychází z velmi širokého pohledu a výzkumného zájmu, dále je metodickými kroky kvalitativního popisu vymezen problém, který je teprve postupně zužován do výzkumné otázky, pro jejíž zodpovězení se hledá vhodná metoda (může být i kvantitativní povahy). Postup poznání je podobný přirozenému, kdy se pohled na skutečnost teprve soustřeďuje na určité téma a otázku a přibližuje se jejímu zodpovězení dílčími systematickými kroky, aniž by jej hned redukovalo a použilo již existující metodu ověřenou jinde a platnou pro více případů stejného druhu.

Poznání prostřednictvím případových studií má „**akumulativní charakter** a epistemologii odlišnou od kvantitativních výzkumů, kde je poznání získáváno pomocí měření v daném teoretickém rámci, identifikující standardní, obecné, společné znaky zkoumaných objektů.“ V případových studiích je naproti tomu důležitá „...empatie, porozumění tomu, co [...] je unikátní, individuální, kontextové, ovlivněné zkušeností“ (Walterová, 2006).

„Na rozdíl od jiných výzkumných strategií, s nimiž mohou mít společné cíle, musí splňovat případová studie určité podmínky:

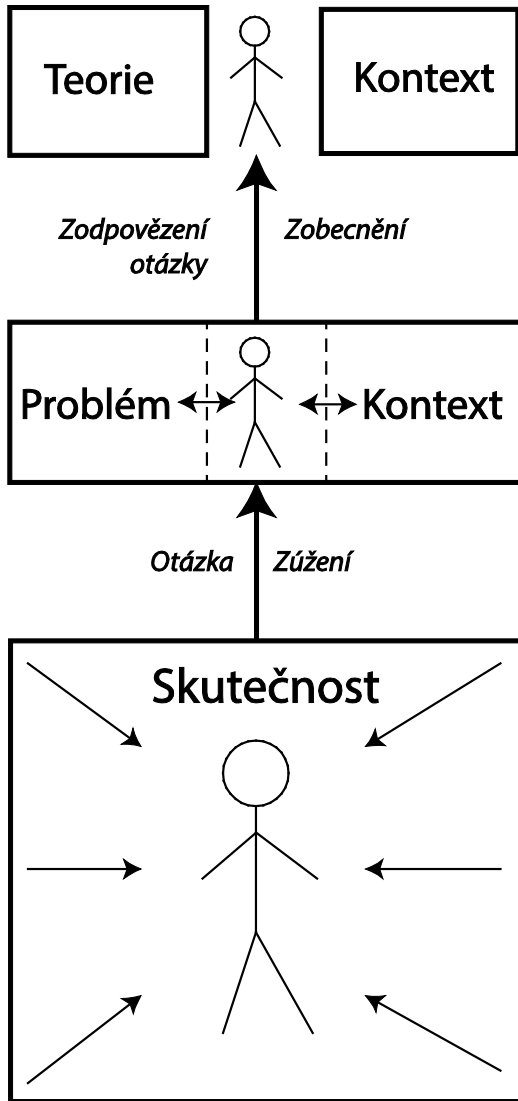
- stanovit typy otázek, na něž bude hledat odpovědi odkryváním zkoumaného případu v terénu
- vymezit roli výzkumníka (výzkumného týmu)
- zvážit, zda bude zkoumat současný stav nebo historii případu.

Každá případová studie má tzv. zakotvenou teorii, tj. svůj vlastní logický rámec, design, akční plán nebo scénář (Walterová 2001). Vývoj teorie je součástí designu, zpravidla jsou také stanoveny určité komponenty nebo jednotky analýzy, okruhy nebo typy zdrojů, získávání dat a způsoby jejich záznamu. Podstatný je výběr případu, který bude zkoumán tak, aby reprezentoval určitý typ nebo skupinu obdobných případů“ (Walterová, 2006).

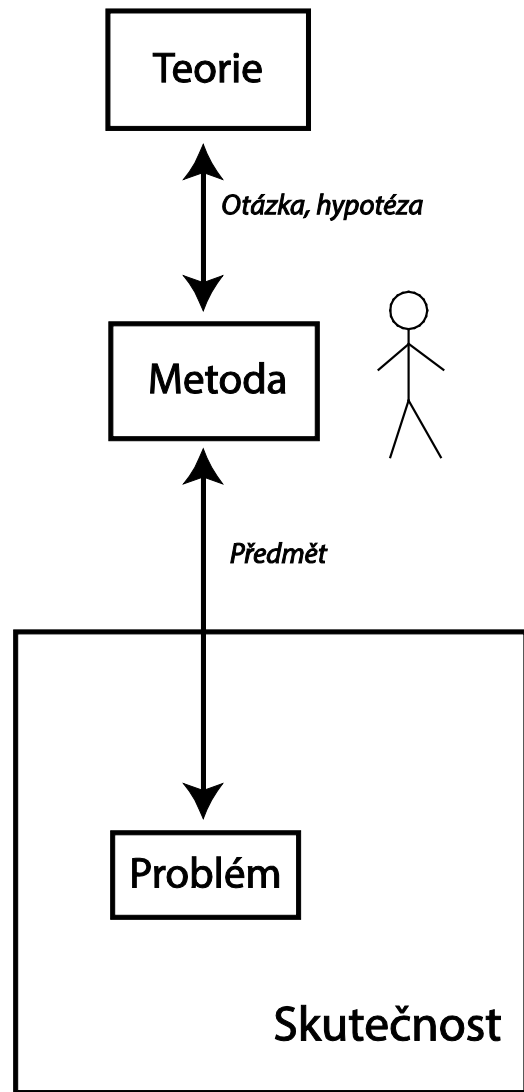
V obecné rovině postup výuky/učení pomocí případových studií pomáhá vytvořit základ pro **výzkumné dovednosti** a rozvíjet jejich další, vyšší úrovně – bez chyb, s nimiž se často setkáváme (někdy vidíme, jak samostatná práce či „výzkum“ začíná od znalosti metody a nalezení předmětu, který jí vyhovuje; takto není ovšem brán v úvahu postup redukce na tento předmět a jeho omezení, jež pak limitují též zobecnitelnost výsledků). Rozdíl v obou přístupech lze srovnat na obrázcích 1 a 2.

¹ „Základním didaktickým zákonem Komenského, který důsledně uplatňoval v celé své nauce, byl požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí, a to na rozdíl od středověkého ustáleného postupu od obecných pravidel ke konkrétnímu příkladu a k praxi. Komenský tak první v pedagogice prosazuje induktivní postup při vzdělávání, tj. důsledně vycházet z poznání bezprostřední skutečnosti, na jehož základě si žák sám za pomoci učitele odvozuje obecný závěr a důsledky vyplývající pro praxi.“ Viz Stručné dějiny pedagogiky, <http://www.fi.muni.cz/~qprokes/pedagogika/dejiny.html>

Obrázek 1. Postup získávání poznatků kvalitativní povahy, kdy prvním krokem je bezprostřední konfrontace se skutečností, zobecnění teprve následuje (souvisí s představenou metodou případových studií).



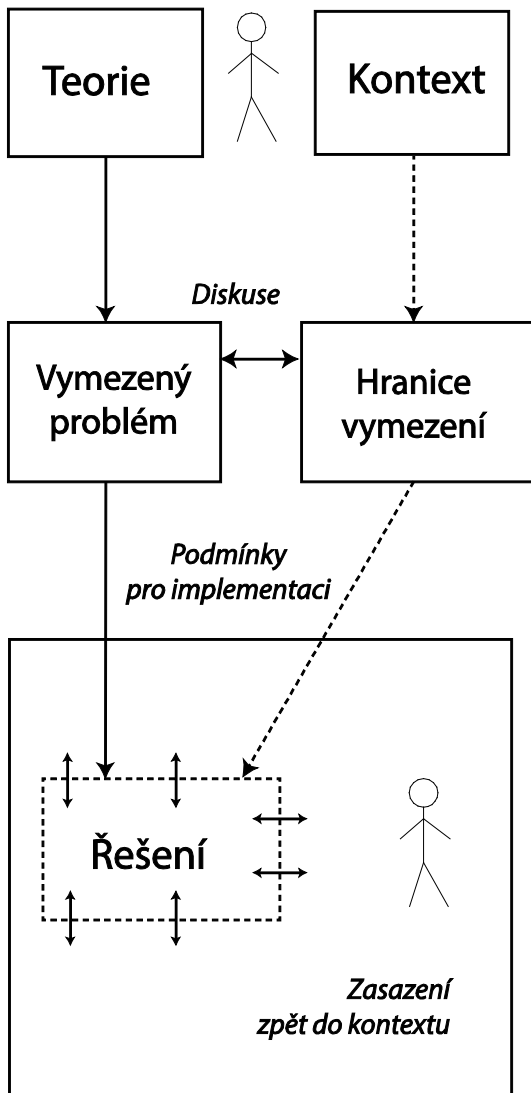
Obrázek 2. Objektivně založený postup zkoumání skutečnosti vedoucí ke kvantitativnímu popisu – zde se abstraktní teoretické poznání od samého počátku konfrontuje se skutečností, aniž by řádně proběhla její „redukce“ na výzkumný problém.



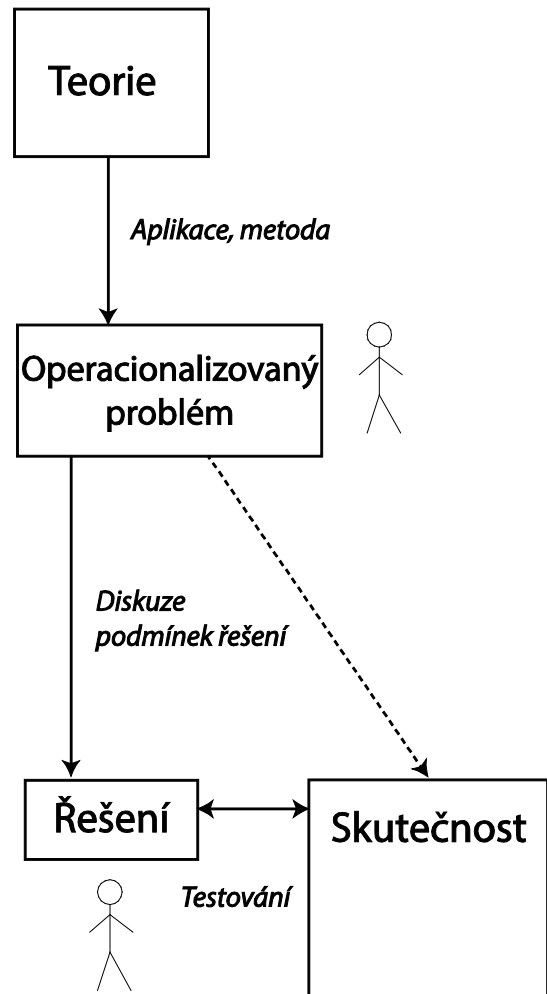
Jak je patrné, v prvním případě hrají podstatně větší roli konkrétní okolnosti a místní podmínky, jejichž složité působení je teprve postupně ze zkoumaného předmětu vytěšňováno (reduktivním postupem, který by měl být reflektovaný). Při zpětném hledání praktického uplatnění získaných poznatků je tak snadnější tyto složité okolnosti vzít opět v potaz (viz obr. 3).

Obecně lze říci, že smyslem případové studie je zkoumat aktuální problém (na rozdíl od historických metod uplatňovaných na problémy minulosti) v jeho kontextu; tento popis lze navíc ustavičně pozměňovat pomocí nových informací (v procesu neustálého prepisování). Nasbíraný materiál a data by však měly být dostatečně spolehlivé, aby mohly posloužit v debatě se skutečnými aktéry, nebo započít proces analýzy a výzkumu v budoucnu.

Obrázek 3. Uplatnění poznatků pro řešení problémů z praxe související s představenou kvalitativní metodou případových studií



Obrázek 4. Postup uplatnění poznatků pro řešení problémů z praxe na základě kvantitativního abstraktního teoretického poznání a jeho aplikace na skutečnost



Jak je patrné z obrázků 3 a 4, jde o dva odlišné přístupy, které se liší způsobem aplikace poznatků: v prvním případě je možné poměrně snadné zasazení nalezeného řešení zpět do skutečnosti; ve druhém je problém od samého počátku vytržen ze skutečnosti a jeho řešení tak na ni – ve fázi aplikace do praxe – působí do jisté míry nepředvídatelně; podmínky pro jeho uplatnění se teprve ukazují.

Potenciální přínosy pro výuku/učení na vysokoškolské úrovni

Využití metody výuky pomocí případových studií může přinést následující výhody:

Nové možnosti v mezioborové výuce: na vysokoškolské úrovni je oborové dělení základem systému vzdělávání v České republice: oborově jsou členěny fakulty vysokých škol, ale též katedry v rámci pedagogických fakult atd. Ačkoli kurikulum základních a středních škol s určitou formou spolupráce mezi obory počítá (průřezová témata v rámci RVP), **mezioborové přístupy** ani zde nemají dlouhou tradici a uznání. Na vysokoškolském stupni výuka probíhá podle disciplinárních linií (některé se pak s ohledem na prakticky formulované cíle kombinují), protože hybnou silou je zde potřeba soustředit se na metodologické zvládnutí oboru, což je náročnější právě na vyšších úrovních vzdělávání.

Pochopení kvalitativních přístupů a jejich relevance: pro první kroky při řešení složitých případů z praxe jsou kvalitativní metody zkoumání velmi vhodné, protože předcházejí chybám při kladení výzkumných otázek, což pak vede ke zbytečné genezi dat a výsledků, jež k řešení problému nemohou přispět. Základy této metody je možné položit velmi výhodně právě v regionálně orientované výuce, kde umožní sledovat jevy související s udržitelným rozvojem, a potom případně rozvinout v plnohodnotnou výzkumnou metodu s širokým spektrem uplatnění.

Zvýšení možností komunikace a spolupráce napříč obory a s praxí: případovou studii lze pokládat za společné téma či předmět zájmu², pomocí kterého lze odbourat bariéry nedorozumění mezi obory a mezi akademickou sférou a praxí. Díky své často narativní povaze v počátečních stádiích svého vzniku (od obecného popisu jevů v jejich složitosti se výzkum teprve postupně dostává do stadia položení výzkumné otázky a metodického zkoumání) může pomoci také překlenout rozdílné úrovně znalostí, například v navazujících stupních vzdělání. Napomáhá tak propojení vědy a praxe, může mít přínosy pro praktickou sféru, zprostředkuje zapojení expertů do řešení situací, které mají povahu každodennosti.

Rozvoj kompetencí důležitých z hlediska UR: případová studie (použitá ve vysokoškolské výuce), jejímž cílem je zkoumat aktuální problém, může například sloužit v debatě se skutečnými aktéry. Jedním z (žádoucích) výstupů procesu práce na ní je tak rozvoj určitých dovedností, jež jsou nezbytné k účinnému řešení problémů (k nimž patří i komunikace o potenciálních řešeních se zainteresovanými aktéry), ale také vznik „společensví zájmu“ o dané téma.

Kritika a možná nebezpečí

Pokud si učitelé neuvědomí nároky kladené na proces výuky pomocí případových studií a zapojení studentů do jejich tvorby, mohou být výsledky nejasné či kontraproduktivní. Zásadou je proto velmi pečlivá příprava a „design“ procesu výuky i samotných případových studií v jejím rámci – především stanovení jasných cílů výuky a zajištění dostatečného času i dalších podmínek k jejich dosažení. Samotné zadání musí být velmi jasně specifikováno a studenti musí mít k dispozici vhodné informace a musí znát metody jejich získávání. Výukovým cílem může být například vytvoření nové případové studie nebo jen její určité části v rámci spolupráce; musí však být předem jasné, co se při její tvorbě mají studenti naučit a jak to bude hodnoceno (rozvoj kompetencí s cílovou úrovní přiměřenou výchozímu stavu). Obecně lze říci, že celý proces je poměrně náročný a přináší výsledky v dlouhodobém horizontu (některé ze získaných kompetencí tak lze jen obtížně zachytit a hodnotit), a pro celkový proces poznávání (pochopení hlubších principů vědeckého přístupu). Přehled rizik a způsobů jejich řešení podáváme v tabulce 3:

² Odborně se tomu říká „hraniční objekt“ u jehož studia či praktických řešení se mohou sejít různí společensví aktéři.

Tabulka 3. Kritika případových studií, snížení rizik a možné přínosy této metody.

	Rizika a kritizované vlastnosti PS a jejich využití ve výuce	Snížení rizik a/nebo výhody PS
Tvorba případových studií	složitost případu a nezbytnost celostního pohledu na skutečnost	stanovení hranic případu je třeba věnovat pozornost: případ je totiž „jednotkou analýzy“, která musí být vymezena v souvislosti s položenou otázkou (Yin, 2014)
	nejistoty a potíže při vymezení sledovaného jevu (Dillon a Reid, 2004)	
	subjektivní povaha případů (popis, interpretace, zobecnitelnost) (Writing@CSU, 2014)	to souvisí s povahou kvalitativní metody; zobecnění je možné až v posledních stadiích zkoumání případu či vyplývá z jejich srovnání
	malá spolehlivost PS jako metody pro hodnocení nebo předvídání současného nebo budoucího stavu	z jedinečné („subjektivní“) povahy PS vyplývá ale na druhé straně, že bere v úvahu reálný kontext popisovaného jevu (Flyvbjerg, 2004) a dovoluje jeho hluboké, bezprostřední zkoumání (Merriam et al., 1985)
Výuka pomocí případových studií	složitost případu a nezbytnost celostního pohledu na skutečnost	je vhodné využít metody ověřování informací platné pro kvalitativní výzkum: triangulace, zpětné ověřování atd.
	výsledky procesu učení = kompetence	lze použít v kombinaci s kvantitativními metodami (případová studie v rámci šetření, šetření v rámci případové studie) (Yin, 2014: 66).
	složité způsoby hodnocení výsledku	potřeba zodpovědného vedení studentů; akcent na rozvíjení schopností klást otázky, vymežit problém, metodicky zužovat oblast zájmu
Publikování případových studií formou OER	neochota či malá schopnost pracovat v ICT prostředí	nutnost pečlivě stanovit výukové cíle pro jednotlivé fáze výuky/učení a určit metody jejich průběžného sledování
	nedůvěra k OER	najít a rozvinout nové metody hodnocení
	relativní složitost publikačního procesu	rozvoj ICT kompetencí jako součást VŠ výuky
	nevhodné praktiky při využívání volně dostupných elektronických zdrojů (upřednostnění dostupnosti před kvalitou, plagiátorství)	výhody publikování formou OER, především co se týče sdílení zkušeností vytvoření systému rozlišování OER dle kvality
		decentralizace procesu publikování
		nastavení pravidel pro publikování a využívání volně dostupných elektronických zdrojů & prosazení jejich dodržování

2. Metodický postup tvorby a využití případových studií ve výuce

V této části ukážeme základní východiska a postupy při využití metodiky případových studií, v našem případě vytvořených pro účely zkoumání tématu regionální udržitelnosti. Představíme model učení vycházející ze zkušeností v reálném kontextu. Případové studie lze pokládat za specifickou metodu, kterou lze použít jako východisko pro výzkum i při výuce. Z tohoto pohledu jsou zde popsány základní principy tvorby případových studií a též možnosti jejich interpretace a využití ve vzdělávání.

Nejprve bychom měli porozumět metodice případových studií se všemi jejími zvláštnostmi v různých oblastech, kde jsou případové studie využívány. Představená metoda případových studií slouží jako nástroj k získání analytického přehledu o určitém problému, kterému je třeba porozumět a následně jej prakticky řešit; jak uvidíme, lze tento postup rovněž s úspěchem využít ve výuce. Následuje popis postupu ve 3 fázích: příprava případové studie učitelem (v této části jsou představeny hlavní zásady tvorby regionálně zaměřených výukových materiálů); její využití ve výuce založené na případových studiích na vysokoškolské úrovni; poslední částí je metodika publikace formou otevřených vzdělávacích zdrojů uvádějící všechna pravidla a výhody s tím spojené.

Východiska a základní pojmy

Postup zde představený vychází z holistické filosofie: má na mysli ucelenost vzdělávání, tedy rozvíjení schopnosti vidět problémy reálného světa v širších souvislostech, což vede k pochopení smyslu událostí i jejich směřování (budoucích možností). Současně ovšem tento přístup má za cíl takové poznání „redukovat“ či „operacionalizovat“ na teoreticky či prakticky řešitelné úlohy. Využití Metodiky tak má napomoci tomu, aby vzdělání vedlo k lepší orientaci v dnešním světě, a také mohlo přispět k řešení jeho problémů.

Pojmy související s využitím případových studií:

Aktivní učení – na rozdíl od transmisivního způsobu vzdělávání (kdy vyučující předává znalosti, například v podobě přednášky, a studující je přijímá) vyžaduje samostatnou aktivitu studenta. Nejde tedy jen o osvojení si již existujících (a určitým způsobem uspořádaných) poznatků, ale o samostatné vytváření těchto poznatků podle určité metody, a následné hledání teoretických rámců, kam mohou být začleněny. V souvislosti s případovými studii lze hovořit o samostatném vyhledávání informací o případu (nebo kvalitativním výzkumu jevů, které v něm figurují), jejich interpretaci a zobecňování.

Kvalitativní pohled/výzkum: metody kvalitativního výzkumu umožňují formulovat otázky, jež se mají řešit exaktněji. Použití kvalitativních metod se pojí s aktivní konstrukcí. Zatímco kvantitativní metody vysvětlují (soustředí se na vztahy příčiny a následku a jejich smyslem je dedukce), kvalitativní metody hledají pochopení (upřednostňují otázky „jak“ a „proč“). V rámci šetření se vyvažuje analýza a syntéza dat a teprve se odhaluje význam – tím vědomosti spíše vznikají než by se předkládaly jako hotové. Dobré výsledky kvalitativních metod souvisí s reprodukovatelností získaných zkušeností; to pro výzkumníka představuje významnou výzvu (Writing@CSU, 2014; Harling, 2002). Na rozdíl od pozitivistického nebo kvantitativního přístupu, jenž se zabývá měřitelnými jevy a jediným významem, se kvalitativní přístupy zabývají „vícerou konstrukcemi a interpretacemi reality, jež v čase procházejí neustálými proměnami“ (Merriam et al., 2002: 3–4). Výzkumní pracovníci pak přijímají *interpretační kvalitativní přístup* (mají-li zájem o zkušenosti a jejich význam pro jednotlivce), *kritický kvalitativní přístup* (zabývají-li se vlivem širšího politického a společenského kontextu na individuální pojetí reality), nebo *postmoderní/poststrukturalistický přístup* (pracují-li s výrazně pluralitními významy) (ibid.).

Při kvalitativním postupu výzkumu se procvičují důležité myšlenkové operace (vyšší kognitivní a metakognitivní dovednosti, například schopnost konstruovat, hodnotit, integrovat či vyhledat; viz též (Hynek et al., 2015, str. 6)); je tak možno rozvinout první předpoklady vědeckého myšlení a učit se lépe chápat jeho omezení. Kvalitativní a kvantitativní pohled na skutečnost jsou vzájemně se doplňující perspektivy, které by měly být (na vyšších, rozhodně ale i na nižších stupních vzdělání) rozvíjeny stejnou

měrou – k jejich oddělování má docházet účelově (pro řešení konkrétních problémů), nikoli při utváření názoru na svět. Zatímco kvantitativní metody lze realizovat rutinně, výzkum pomocí případových studií se často uskutečňuje v nepředvídatelných situacích, tedy zabývá se nejistotou, tvořivostí a inovací (Writing@CSU, 2014). Ve specifickém kontextu regionálního rozvoje poskytují kvalitativní metody společenského výzkumu lepší přehled o problematice, než pokud se výzkumník snaží o „objektivní popis“, protože mohou zohlednit např. různé pohledy jednotlivých zapojených aktérů. To pak má význam pro debaty o udržitelnosti, kde je důležité hledisko budoucnosti a podíl lidí na ní, mj. jejich účast v rozhodovacích procesech; tato rozhodnutí je totiž nutno teprve vyjednat mezi velkým množstvím aktérů. Další koncept vzdělávání úzce spjatý se zkušenostmi s lokálním kontextem je **místně zakotvené učení**, které pracuje s místním potenciálem, například při hledání udržitelných řešení nebo pokusech o snižování nerovností plynoucích z globalizačních procesů (Smith a Sobel, 2014). Konkrétní cíle vzdělávání založeného na místě, upravené pro vysokoškolský stupeň vzdělávání, jsou zde formulovány následovně:

- naučit se kvalitativní metody zkoumání, formulovat výzkumné otázky pro hlubší pochopení jevů (nad rámec základních požadavků ve výuce);
- přispívat k udržitelným řešením – být aktivní, zapojovat se do místního dění;
- pracovat s místními znalostmi a zainteresovanými stranami, zkoumat rozličné pohledy a vyjasňovat si své hodnoty;
- pěstovat myšlení zaměřené na budoucnost – učení tak má podporovat tvorbu vizí a scénářů;
- procvičovat sociální učení v rámci reálných nebo simulovaných interakcí.

Případová studie (PS) je empirický popis skutečnosti, a to z celkového úhlu pohledu (což s sebou nese složitost, komplexitu případu). Pojem PS souvisí s metodou kvalitativního zkoumání, které se zabývá skutečnými jevy v jejich přirozeném prostředí (Harling, 2002). Zásady tvorby a využití případových studií jsou následující (Yin, 2014):

- Jedná se o pokus pochopit složité společenské jevy a získat reálné zkušenosti.
- Případová studie se zaměřuje na aktuální téma a zkoumá jej detailně.
- Výzkumník nemá nad událostmi případu kontrolu, nijak je neovlivňuje.
- Otázky, které PS pomáhá odpovědět, jsou tyto: „jak“ a „proč“ daný společenský jev funguje.
- Kontext je téměř neoddělitelný od problému a hranice nejsou zřetelné.
- Zpravidla existuje mnoho sledovaných jevů, proměnných; řešitel pracuje s různými zdroji
- Interpretovat PS jako zobecnění lze jen omezeně (není též smyslem zpracování PS).

Rozlišujeme případové studie sloužící výzkumným, anebo vzdělávacím účelům. Případová studie jakožto **forma výzkumu**, může přinášet jedinečné poznatky nebo sloužit jako přípravná fáze širšího kvantitativního šetření; použití pro **výukové účely** se uvádí v souvislosti s konkrétním přístupem (problémově orientované učení) a specifickými výukovými materiály. Podle Harlinga (2002) není velkého rozdílu mezi případovými studii vzniklými k výzkumným a výukovým účelům (produkt – výzkumný či výukový případ – je víceméně tentýž a rozdíl je především ve způsobu jeho prezentace). Metoda případové studie (spolu s dalšími kvalitativními výzkumnými přístupy, jako jsou pozorování, rozhovory, analýza textů a dokumentů) může při vhodném použití naplnit metodické požadavky ve výzkumu i vzdělávání, zejména tam, kde je (na úrovni vyššího vzdělávání) žádoucí aktivní zkoumání tématu ze strany studentů.

Výukové případové studie – výzkumné případové studie pomáhají racionálně rozvíjet stávající poznání, kdežto *výukový případ* slouží k nácvičení empirických metod poznávání skutečnosti. Výzkumný i výukový případ mohou vznikat podobně, avšak pro výuku je třeba skrýt část informací (či analýzy a interpretace dat) – na jejich odhalení totiž mohou pracovat sami studenti. Jejich úkolem je tedy případovou studii v určitém ohledu doplnit, přičemž tímto procesem poznání či výzkumu je musí vést učitel; zcela samostatná práce na PS může být úkolem až v pokročilejších fázích výuky kvalitativních metod. Výukový případ bývá proto doplněn o poznámky pro učitele, jež jsou k dispozici pouze jemu a obsahují chybějící

informace či řešení. Někdy má popsáný případ pouze vytvořit rámec pro diskuse studentů – pak nemusí výuková PS tak pečlivě zacházet s údaji a důkazy o skutečných událostech a jevech, a podstatně se v tomto ohledu liší od výzkumné případové studie (Yin, 2014).

Rozvoj kompetencí je hlavním vzdělávacím cílem tohoto typu výuky. Kompetence lze definovat jako přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost; v tomto smyslu bývají definovány především klíčové kompetence (EC, 2006). Jak konstatovali ministři školství zemí OECD, s rozvojem kompetencí celé naší populace „významně souvisí udržitelný rozvoj a sociální koheze“ (OECD, 2005). Kompetence jsou tedy důležitým, avšak často opomíjeným vzdělávacím cílem; mají význam především z hlediska uplatnění poznatků v praxi. V tomto ohledu mohou případové studie poskytnout příležitost k jejich procvičování – protože vyžadují samostatné vyhledávání a práci s informacemi, a kromě toho jsou často založeny na přímém kontaktu s praxí, je tento typ výuky/učení nepostradatelnou součástí řešení problémů či úkolů. Učitel si může navrhnout soubor žádoucích kompetencí a následně sledovat míru jejich dosažení v procesu výuky/učení – a to podle vlastních, pro daný typ výuky specifických vzdělávacích cílů. Následující dva příklady rámců, v nichž lze kompetence konkrétně pojmenovat, jsou uvedeny pro inspiraci.

1. příklad. Žádoucí kompetence z hlediska občanské angažovanosti lze též odvodit z principů vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR) přehledně shrnutých v Tabulce 4, anebo podobně, jako byly navrženy kompetence pro učitele v oblasti UR (UNECE, 2011) a popsány u vysokoškolských učitelů (UE4SD, 2015; viz též Dlouhá, Dlouhý, 2015).

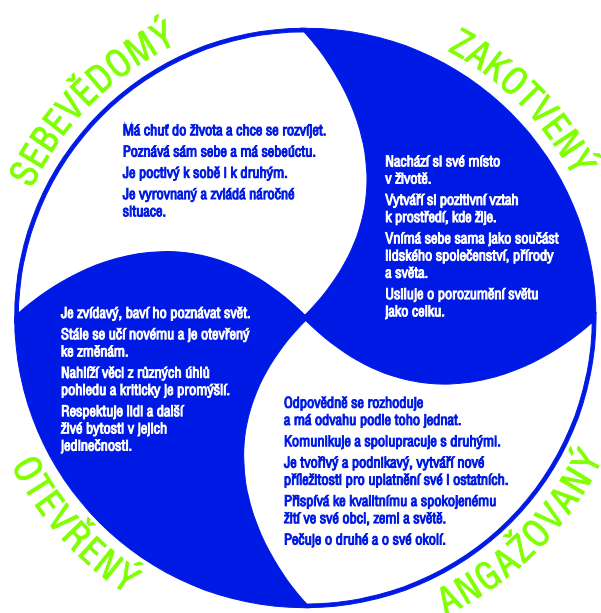
Tabulka 4. Základ pro rozvíjení kompetencí pomocí výuky případových studií – nejdůležitější principy VUR dle (Tilbury & Mulà, 2009).

Myšlení pro budoucnost	Vede k vytváření vize budoucnosti a pochopení různých představ o ní; rozvíjí pocit odpovědnosti za tuto budoucnost.
Kritické a kreativní myšlení	Zahrnuje nové způsoby myšlení a jednání, schopnost přijímat informovaná rozhodnutí, která nekopírují současné zvyklosti; včetně úvah o vzájemných vztazích, kulturních souvislostech, a nových možnostech soužití.
Účast a participativní učení	Angažovanost je předpokladem udržitelné budoucnosti. Důležité je zapojení různých zainteresovaných aktérů a komunit, protože je tak možno vést dialog mezi různými pohledy a přístupy. Účast (a participativní učení) má také význam pro pocit odpovědnosti a sounáležitosti.
Partnerství	Partnerství motivují ke změně, pomáhají k zapojení do rozhodovacích procesů a vytváření kapacit v oblasti (udržitelného) rozvoje; zahrnují mezikulturní partnerství.
Systémové myšlení	Systémové myšlení je základem celkového pohledu a praktických přístupů, které jdou nad rámec řešení jednotlivých problémů a / nebo jejich příčin a následků.

2. příklad. Univerzální soubor kompetencí pro celoživotní vzdělávání byl v roce 2015 vytvořen též pro specifické podmínky České republiky – vznikl po dlouhých diskuzích mezi akademiky, nevládními organizacemi a dalšími společenskými aktéry³; jeho výslednou podobu ukazuje obr.

³ Vizi vzdělávání pro Česko společně vytvořili zástupci těchto organizací a oborových platform: Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy v Praze, Člověk v tísni, o. p. s., EDUin, o. p. s., České fórum pro rozvojovou spolupráci FoRS, Glopolis, o. p. s., Informační centrum OSN v Praze, NaZemi, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Sdružení Tereza, Středisko ekologické výchovy a etiky Rýchory SEVER, Zelený kruh.

3 (viz též Dlouhá, 2015). Diagram může sloužit jako rámec pro posuzování vzdělávacích přístupů; jeho předností je vyváženost. Ve vztahu k vysokoškolské výuce poukazuje na potřebu komplexního rozvoje kompetencí včetně „angažovanosti“ či „zakotvenosti“, které by na této úrovni vzdělávání mohly být opomíjeny.



Sociální učení – souvisí s rozvojem kompetencí nezbytných pro praxi. Sociální učení je součástí praxe udržitelného rozvoje, což by se mělo zohlednit i ve vzdělávání, přinejmenším vysokoškolském. V reálné situaci toto učení představuje proces, v němž se lidé setkávají, naslouchají si, učí se jeden od druhého a mohou kriticky uvažovat o svých původních předpokladech a názorech – důsledkem je výměna a celkový růst znalostí v souvislostech konkrétní situace; takových, která podporují vznik nových řešení, jež jsou přijatelnější pro většinu zainteresovaných stran. Vzhledem k tomu, že povaha procesu sociálního učení je velice závislá na kontextu a neoddelitelná od situace, v níž k učení dochází, je možno je popsat pouze v rámci reálných případů (např. při vyjednávání na regionální úrovni).

Proces sociálního učení se v praxi spojuje s takovou správou věcí veřejných, jež zohledňuje zpětnou vazbu od rozmanitých aktérů a vyžaduje polycentrickou tvorbu politik (Bagheri, Hjorth, 2007; Zahradník a kol., 2014). Politické koncepce, jež počítají s demokratickým rozhodováním, považují sociální učení za jednu z jeho klíčových součástí; toto pojetí se rovněž uplatňuje především tam, kde se zdůrazňuje role zájmových skupin, politických stran a dalších hráčů mimo státní moc (Hall, 1993: 276). V tomto pohledu mají veškeré skutečné procesy vyjednávání a rokování rozměr učení; ke vzniku pozitivních výsledků je zde nutná určitá angažovanost a vzájemná důvěra; ty pak mohou vést k přehodnocení původního přístupu nebo strategie (Sol a kol., 2013). Sociální učení lze tedy rozpoznat, diskutovat a analyzovat v rámci velmi rozmanitých procesů komunikace.

Procesy sociálního učení souvisí s určitými kompetencemi – obecně se jim tak dostává stále větší pozornosti v diskursu vzdělávání pro udržitelnost. Tento druh učení umožňuje analyzovat rozdílnost v názorech a pomáhá moderovat dialog mezi zainteresovanými aktéry. Jelikož se považuje za důležitou součást konceptu udržitelnosti, vysokoškolské instituce mohou jeho pomocí ovlivnit jak praxi regionálního rozvoje, tak také celkovou proměnu výukových metod a přístupů s ním souvisejících.

Pojmy související s **otevřenými vzdělávacími zdroji** (OER) budou představeny samostatně v části 2.3. Publikování případových studií formou OER.

2.1. Tvorba případových studií

Celý proces výuky pomocí případových studií musí být řádně rozmyšlen, a to vzhledem k vzdělávacím cílům (rozvoj kompetencí, nácvik kvalitativních metod výzkumu), prostředí a podmínkám výuky (nároky a úroveň studijního programu) a dalším okolnostem (času, který je k dispozici, formě výuky, např. frontální výuka, e-learning, výuka v rámci letní školy či kombinace těchto forem). Před zahájením výuky je třeba mít plán zahrnující všechny fáze výuky až po její cíl (rozvíjené znalosti a kompetence) a výstupy (jak má vypadat případová studie po zpracování studenty), včetně hodnocení (kdy a v jakých fázích bude prováděno, co má ověřovat). Tento plán by měl být realistický a zahrnovat rozvahu nad jednotlivými úkoly i počtem hodin, které jsou zapotřebí k jejich splnění. Protože ne všichni studenti postupují stejně rychle, musí tato rozvaha klást přiměřené nároky.

Příprava případové studie pro výuku

V rámci přípravy výuky pomocí případových studií (podobně jako kterékoli jiné) je třeba dbát na výběr výchozích studijních materiálů. Studentům nelze pouze poskytnout metodický návod a oblast, kterou by měli zkoumat; je třeba jim též předložit již vytvořené vzory a/nebo základ nové případové studie v určité fázi rozpracování, takže ji pak dokončí nebo obohatí o další informace či data. Rozvaha o podkladech pro práci studentů (míře rozpracovanosti PS atd.) je pak součástí celkového designu výuky.

Poznámky pro pedagoga

Za účelem dostatečného metodického vedení procesu „výzkumu“, kterým studenti procházejí víceméně samostatně, by měly společně s případovou studií vzniknout i poznámky pro pedagoga. Jde o dokument, jenž by měl doplňovat případovou studii; je ale k dispozici pouze pedagogům a obsahuje informace nezbytné ke zpracování případu (lze jej však tvořivě upravit podle konkrétních potřeb dané výuky). Tvorbou poznámek pro pedagoga je zajištěno, že s případem a/nebo jeho daty může pracovat kdokoli jiný, kdo si klade podobné otázky. Harling (1998) navrhuje, aby poznámky pro pedagoga obsahovaly následujících osm částí, jež nastiňují kontext a metody použití případové studie ve výuce:

1. Kde a kdy případovou studii použít (nástin kurzů, v nichž by mohla být použita a její možné úpravy),
2. Možné poučení z případové studie (příklady poučení, jichž se lze případovou studií dopracovat),
3. Úvodní poznámky (shrnutí významu studie),
4. Přehled o případu (souhrn případu, jež slouží jako předmluva),
5. Studijní otázky (pomáhají položit „výzkumnou“ otázku a měly by se přizpůsobit zkušenostem a schopnostem studentů),
6. Výukové strategie (pokyny k analýze případu),
7. Doplňkový materiál (další informace, jež by mohly případ ilustrovat),
8. Pokračování případu (co se stalo ve skutečnosti po skončení případu – pomáhá při diskusi o zjištěních studentů).

Poznámky pro pedagoga mohou vzniknout před napsáním vlastní případové studie (výhodou je, že struktura případu pak vyhovuje účelům výuky), po napsání studie (ve výuce se tak dobře zohlední již získané zkušenosti z případu), nebo v iterativním procesu souběžně s psáním studie, což se doporučuje nejvíce (Harling, 1998). Ukázka toho, jak lze navrhnout poznámky pro pedagoga, viz (Dlouhá, 2014); konkrétní příklad, jak mohou vypadat ve výuce jedné z případových studií, viz (Dlouhá, Barton, 2014).

Psaní případové studie

Práce na případové studii se podobá odbornému psaní v každém jiném akademickém diskursu; rozdíl je v metodě práce s daty či informacemi. Jednotlivé kroky lze popsat ve struktuře případové studie, která tak může být návodem k postupu. Typicky obsahuje úvod, kde se nastíní účel případové studie, dále popis kontextu, hlavní část, v níž se objasní „příběh“ případu (případně zde autor uvede data pro další analýzu – uspořádané tak, aby se odhalil jejich význam), diskusi (zde by mohlo být důležité

zohlednit subjektivní pohledy a/nebo vyzdvihnout kritické prvky), a závěr. Je vhodné poskytnout studentům žádoucí strukturu případové studie s popisem jednotlivých částí, jak je patrné z boxu 1.

Box 1. Obsahová struktura případové studie regionálního udržitelného rozvoje, viz Enviwiki, http://www.enviwiki.cz/wiki/N%C3%A1pov%C4%9Bda:Region%C3%A1ln%C3%AD_p%C5%99%C3%ADpadov%C3%A9_studie_%E2%80%93obsahov%C3%A1_struktura

Úvod

Popis regionálního kontextu a možností udržitelného rozvoje v jeho rámci.

Výběr a stručné vymezení regionálního (environmentálně relevantního) problému, možné alternativní přístupy k řešení. Z hlediska životního prostředí nás zajímají rizika a ohrožení na regionální úrovni, a/nebo možné aktivity směřující k udržitelnému rozvoji. Jedná se o aktivity, které jsou realizované v daném regionu, nemusí však nutně řešit pouze konkrétní místní problém.

Příkladem je environmentální kauza, jež je specifická pro zcela konkrétní (regionální) kontext, její význam je ale ideálně nadregionální – jako například kůrovec na Šumavě, nebo tradiční hospodaření v Hostětíně.

Vymezení tématu / problému

Toto je nejdůležitější část práce – autor si musí položit „výzkumnou“ otázku, kolem které další popis rozvine, na základě které jej uchopí. Otázka by měla specifikovat problém tak, aby další části práce směřovaly k jeho analýze či vysvětlení.

Na základě této otázky pak jsou shromažďovány další informace o (regionálně relevantním) kontextu, např. stručná historie, stav před vznikem problému a příčiny jeho vzniku.

Metoda

Zde je třeba popsat způsob shromažďování informací a výběru těch, které směřují k odpovědím na výzkumnou otázku, např.:

Hlavní události a současný stav „řešení“ problému

S ohledem na Vámi zvolenou otázku prosím popište vymezený problém v historických souvislostech. Ukažte, jak se vyvíjely události s ním související, okolnosti zvláštních situací, vliv na život obyvatel, pokuste se najít kauzální souvislosti, popište, jak se vaše kauza postupně měnila v čase a jaká je situace v současnosti. Pokud možno, zdůrazněte různé pohledy a zájmy, které se u problému střetávají – inspiруйте se otázkami v analytické části.

Diskuse

Tato část analyzuje vliv různých faktorů na tento vývoj – roli společenských aktérů, působení prostředí, (omezenosti) zdrojů, dopad politiky nadregionálního dosahu... Současně také reflektuje metodu a spolehlivost výsledků, které poskytuje.

Závěr

Zde (znovu) popište výsledný stav, rekapitulujte milníky, zdůrazněte sporné body, způsob komunikace o problému a jeho výsledky. Specifikujte vliv jednotlivých aktérů na vývoj situace, jejich (nevyužitý potenciální) přínos (zkušeností, expertiza atd.).

Zdůrazněte hlavní pozitiva a negativa současného řešení a předpokládaný vliv na budoucnost. Můžete ukázat perspektivy či navrhnout scénáře budoucího vývoje a posoudit je ve světle zkušeností získaných v případové studii.

Jaké jsou nejdůležitější zkušenosti v rámci dosavadního řešení kauzy? Existují jinde podobné případy, se kterými lze případovou studii srovnat?

Při psaní případové studie je značný prostor pro tvořivost: učitel může například navrhnout techniky psaní, jež umožňují vytvořit „příběh“ s dramatickou zápletkou (lze použít postavy a dialogy, jež dodávají lidský rozměr, a další stylistické prvky). Obecně platí, že žádná část případové studie by neměla být přehlcena informacemi, neboť je důležité od začátku až do konce udržet pozornost čtenáře (srov. Harling, 1998).

V případové studii, kde je třeba popsat regionální aktéry vzhledem k jejich zvyklostem a komunikační praxi, je možno pracovat s názory jednotlivých těchto aktérů, například přiřadit studentům jejich role a vybědnout je, aby pracovali s různými subjektivními pohledy (ovšem měli by je umět odlišit od jiných názorů či pohledů, které je třeba považovat za obecně platná fakta). Celkově by měly být dodrženy následující zásady (upraveno podle Corcoran et al., 2004); je totiž třeba:

- zvolit lokální téma, kde je možno zodpovědět některé z výzkumných otázek, např. týkající se role aktérů v regionálních případech udržitelnosti;
- vyjádřit „povahu“ případu, např. principy spolupráce nebo konfliktu;
- důležitý je důkladný popis kontextu (kulturního, historického, právního, ekonomického, politického, estetického, podle potřeby);
- závěry by mohly být do určité míry zobecněny; tím je umožněno porovnání s podobnými případy ve světě (obecně toto není cílem PS).

Učitel by při tvorbě výukové případové studie neměl odhalovat svou analytickou činnost s daty, neboť rozvoj této výzkumné dovednosti je jedním ze vzdělávacích cílů; do analýzy a interpretace by se totiž měli zapojit sami studenti. Pokyny k psaní (poznámky pro pedagoga) proto vycházejí z následujících principů:

- případová studie by měla mít jednoznačný účel a měla by jej zohlednit – psaní případové studie není prostý popis situace;
- je důležité, aby případová studie zahrnovala všechny aktéry představující všechny potenciálně odlišné zájmy a aby jejich role popisovala;
- mělo by se vysvětlit, jak daná případová studie může být užitečná pro situace mimo vlastní kontext (určitá snaha o zobecnění).

Příklady případových studií používaných při výuce ve vysokoškolských programech i určité metodické podklady pro jejich tvorbu lze nalézt v interaktivním studentském prostoru VCSEwiki (VCSEwiki, online), jehož smyslem je spolupráce v kurzech zaměřených na případové studie (srov. Dlouhá a kol., 2013). Případové studie se zde nepoužívají jako výzkumný nástroj – takto vzniklo několik případových studií pro výukové účely, jež umožňují na základě popsané zkušenosti procvičovat určité znalosti.

Tvorba analytické případové studie

Pokud chceme případové studie využít pro hlubší analýzu jedné případové studie nebo srovnání více případů, lze tyto cíle zohlednit již v požadované struktuře. Formulář takové studie pro metaanalýzu případů z hlediska aktérů viz box 2.

The image shows a screenshot of a web form titled "Formulář případu" (Case Form). The form is organized into several sections with blue headers:

- Podklady případu** (Case Background): Includes fields for "Cíle a otázky" (Goals and questions), "Popis situace" (Description of the situation), and "Aktéři" (Actors).
- Metodika** (Methodology): Includes fields for "Metodika" (Methodology) and "Učební cíle" (Learning objectives).
- Učební cíle a otázky** (Learning objectives and questions): Includes fields for "Učební cíle" (Learning objectives) and "Otázky" (Questions).
- Způsob** (Method): Includes fields for "Způsob" (Method) and "Učební cíle" (Learning objectives).
- Odraz (Literatura)** (Reflection/Literature): Includes a field for "Odraz (Literatura)" (Reflection/Literature).

The form is designed for detailed data entry related to a case study, with specific instructions and labels for each section.

Box 2. Osnova případové studie pro metaanalýzu souboru případů sledujících podobné jevy. V částech „Komunikace“ a „Úloha vědy a vědců“, které mají být podrobněji zpracovány, je naznačeno téma analýzy. Viz též Enviwiki, http://www.enviwiki.cz/wiki/Formul%C3%A1%C5%99_p%C5%99%C3%ADpadu

Podstata případu

Co se stalo, odkud a kam to vedlo

O co v PS jde a z jakého úhlu případ popisujeme

Průběh (stručně)

Aktéři – místní hráči

vyjmenovat a stručně popsat: roztrídění primárně podle vztahu k řešení = jejich zájmu a cíle:

pozitivní/negativní dopad na žp nebo regionální rozvoj (předmět kauzy)

+ nevyhranění (ambivalentní), zdůraznit roli aktérů, pokud to lze identifikace: 1. iniciátora řešení a 2. toho, kdo má pravomoc rozhodnout

Komunikace

mezi jednotlivými aktéry (mezi aktérem, který má moc rozhodnout a ostatními aktéry), stručně popsat, či rozlišit například v těchto kategoriích:

a) probíhá/neprobíhá

b) konstruktivní/smíšená/konfliktní

c) forma: tváří v tvář / zprostředkovaná (např. přes média, protestní akce – srážky znesvářených skupin se nepovažují za komunikaci tváří v tvář)

Úloha vědy a vědců

stručně popsat, například: aktivní zapojení v rozhodovacím procesu (ať už v jeho zprostředkování nebo přímá účast na rozhodování) / omezené zapojení – dodání informací, úloha poradců a konzultantů / bez možnosti zapojení, ovlivnění rozhodování, nejsou přizváni (i když mají zájem)

Závěr

Popsat výsledný stav kauzy: dopady na životní prostředí, region a místní komunitu, vč. pozitivních a negativních aspektů UR

Opět možno kategorizovat, například takto:

a) kauza dořešená/nedořešená

b) pozitivní/smíšený/negativní dopad na žp (zejména na ochranu žp)

c) pozitivní/smíšený/negativní dopad na místní komunitu (sociální = zda byl konflikt vyřešen, přetrvává, nebo dokonce prohlouben či vyvstal nový)

Podstatné a nepodstatné faktory, které ovlivnily současný stav

Případně srovnání s obdobnými případy

Odkazy/Literatura

(zde je možno rozšířit popis případu – v PS na web je tak možno se soustředit na role aktérů)

Postup při analýze a srovnání souboru těchto případových studií viz (Dlouhá, Zahradník, 2015).

2.2. Výuka pomocí případových studií

Využití případových studií v rámci procesu výuky a učení má za cíl rozvíjet pochopení určitého typu problémů. Případové studie by se obecně měly konstruovat tak, aby byly „šité na míru“ určité otázce či souboru otázek; proces jejich zodpovídání je však při použití výukových případových studií třeba projít spolu se studenty. Obecně studenti v rámci procesu výuky/učení procházejí jednotlivými fázemi „výzkumu“; zvolený postup souvisí se způsobem jejich zapojení do tématu a též případně podobou spolupráce a rozdělení zodpovědností v rámci týmu (srov. Fry a kol. 1999). Následný popis a reflexe přínosů tohoto výukového/učebního přístupu by měla usnadnit a rozšířit jeho využitelnost napříč různými kontexty vysokoškolského vzdělávání.

Vzdělávací zásady při uplatnění případových studií

V kontextu výuky by případové studie mohly sloužit k získání „reálných“ zkušeností a zajištění informací či dat pro další kvalitativní analýzu; mohou také být pouze podkladem pro diskuse při samotné výuce, což napomáhá aktivnímu pochopení situace a utváření kritického pohledu na věc. Při zkoumání skutečnosti pomocí případových studií jsou studenti uvnitř problému, který řeší, zaujímají postoj aktivního učení a přijímají roli řešitelů problému (Lane, 2007). V rámci procesu učení pak také často vznikají specifické formy spolupráce – diskuse a vzájemné podněcování nápadů pomáhají rozvíjet vlastní zodpovědnost za učení. Společnou práci na případových studiích se studentům rovněž dostává nezprostředkovaných zkušeností se sociálním učním, jež je konceptualizováno jako učení prostřednictvím interakcí, vzájemné výměny zkušeností, chápání situace nebo názorů atd.

Tuto poptávku po zohledňování rozmanitosti naplňují případové studie v oblasti regionální udržitelnosti, jež je možno konstruovat jako „hraniční objekt“ pro komunikaci, přičemž každý z aktérů může přispět svým vlastním pohledem na věc. Každá případová studie se soustředí na určité téma, nad kterým se tito aktéři mohou sejít a diskutovat jej s cílem identifikovat možné synergie nebo vzájemné rozpory a zároveň navrhnout možná všestranně přijatelná řešení. Výzkumník při analýze situace začíná pracovat s mnoha subjektivními popisy daného případu, po nichž teprve se objevují možnosti hledat společné („objektivně“ přijatelné) úhly pohledu a řešení.

Postup výuky

Je třeba postupovat podle úvodního designu výuky, a využívat poznámky pedagoga. Výuka je zahájena představením PS jako zvláštní metody poznávání/výzkumu, předmětu/oblasti zkoumání a informačních zdrojů, které jsou k dispozici, a metody jejich získávání. Pro samotný postup psaní případové studie v jednotlivých stadiích včetně způsobu vyhledávání dalších zdrojů a posuzování jejich kvality slouží Metodika tvorby textů v otevřeném internetovém prostoru, která obsahuje obecné zásady odborného psaní a jednu kapitolu věnovanou tvorbě PS (Dlouhá et al., 2011a).

Postup má silný komunikační rozměr – jeho součástí může být nácvik sociálního učení. Tento aspekt může být prohlouben vytvořením týmů studentů spolupracujících na případu či jeho určitých stránkách. Pro nastavení efektivních forem spolupráce lze využít Metodiku týmové spolupráce a tvorby týmů pro vysokoškolské vzdělávání (Dlouhá et al., 2011b).

Protože výuka vede k výsledku, jehož podoba není předem známa (případová studie), je třeba postup reflektovat ve všech fázích a důležitých bodech. K tomu slouží například tyto postupy:

- **Zápisník studenta:** studenti jsou vyzváni, aby formou odpovědí na položené otázky či volnou úvahou reflektovali téma případové studie, způsob jejího zpracování/výzkumu, i veškeré okolnosti výuky. Zápisník by měl být dostupný učiteli, aby získal zpětnou vazbu o procesu učení a jeho případných potížích.
- **Platforma či prostor pro diskusi** – pokud je k dispozici elektronická platforma, je možno zkušenosti a ohlasy zde zveřejněné též využít pro zpětnou vazbu o výuce.
- **Možnost sebehodnocení nebo vzájemného hodnocení** – studenti mohou reflektovat svůj postup vzhledem k transparentně stanoveným kritériím.

Případové studie jsou specifickým žánrem, který lze dovést do podoby výzkumné zprávy, což nemusí (ale může) být cílem výuky na vysokoškolské úrovni. Protože jde o kvalitativní přístup ke zkoumání skutečnosti, je v této oblasti „postup vpřed“ založen na hromadění a kritické reflexi existující zkušenosti.

Hodnocení dosažení vzdělávacích cílů

Případové studie se píšou s cílem doložit nějaký rys konkrétního příkladu a umožnit přenos zkušeností do jiných kontextů. Kvalitní případová studie naplňuje cíle, pro které byla napsána. Její posouzení pedagogem by mělo být založeno na obecných kritériích, jež je vhodné předem transparentně popsat (a dát studentům předem k dispozici, aby je mohli využít pro zlepšení kvality své případové studie). Vysvětlí-

li se takto kritéria kvality, je též možné (a vhodné) zapojit do posouzení i studenty – lze tak učinit v rámci procesu vzájemného odborného posouzení.

Kritéria hodnocení

Hodnocení kvality textu vytvořeného studenty dle předem známých kritérií a požadavků. Při tomto způsobu hodnocení pracuje učitel se samotným textem, může jej však podrobit simulovanému procesu peer-review, a to například i mezi studenty navzájem. Je totiž žádoucí získat více pohledů na samotný obsah PS, relevanci z hlediska zadání, i formální náležitosti. Kromě kvalit textu tak lze odvodit též znalosti či kompetence studentů, kteří jej vytvořili (viz tabulka 5, poslední sloupec).

Tabulka 5. Hodnocení kvality textu – kritériální tabulka

Kritéria/míra naplnění	10 bodů	0 bodů	Znalosti a kompetence
Obsah	kvalita zdrojů & podložená argumentace:	informace jsou omezené; argumenty nejsou objektivní	Znalosti (hluboké)
Specifické zaměření	silná výzkumná otázka, silné závěry, jasné hodnoty	špatně specifikovaná výzkumná otázka, nejasné, slabé závěry	Porozumění (výzkumná otázka)
Kontext	široký kontext & podstata problému byla identifikována...	úzký kontext, problémy nejsou provázané	Znalosti (široké)
Jasnost	logická struktura textu...	myšlenky nejasné, nesouvislé, text má špatnou strukturu	Management informací
Kritický přístup	vyvážený text: prezentace různých hledisek	jednostranné, demagogické	Kritické myšlení
Odpovědnost	etika (proces psaní) & délka textu)...	etické principy nedostatečně respektovány	Hodnoty
Individuální vklad & převzetí rizika	Iniciativa ve výzkumu tématu: originalita...	žádné nové perspektivy; závěry nejsou originální...	Akční kompetence

Hodnocení znalostí získaných studenty při psaní případové studie. Pokud bylo cílem psaní PS získat či upevnit (například pomocí příkladu z praxe, v diskusi nebo vzájemném posuzování) obecné poznatky určitého oboru, mělo by hodnocení studenta zahrnovat též složku znalostní. Je možné využít klasické postupy hodnocení (například test nebo zkouška), nebo lze získané znalosti posoudit například v rámci strukturované prezentace případové studie. Pokud se tento typ výuky odehrává v online prostředí, je možno využít též například záznamů z diskusního fóra – studenti ale musí být s touto skutečností předem seznámeni.

Hodnocení kompetencí, které student rozvinul v souvislosti s psaním případové studie. Jde o nejdůležitější přínos využití metody PS, současně však jsou metody hodnocení kompetencí dosud (i v teoretické rovině) málo rozpracované. Pro hodnocení kompetencí je podstatné, že byly od počátku formulovány jako vzdělávací cíl (například: student pozná relevantní a kvalitní zdroje; bude s nimi pracovat samostatně), jejich „nácik“ souvisí s konkrétní činností v určité fázi postupu psaní PS (například: v zadání je jasně formulován požadavek na samostatné vyhledání určitých zdrojů, a to dle vyspělosti studentů – základní zdroje by měly být poskytnuty a je dobré též naznačit oblasti vyhledávání); hodnocení kompetencí tak lze provést dle míry úspěšnosti v dané činnosti (například vyhledány zdroje poskytující vhodné informace, které se staly součástí PS). Současně s tímto hodnocením je možné nechat samotné studenty reflektovat svůj pokrok – tedy je požádat o vyplnění dotazníku týkajícího se jimi nabytých kompetencí. Příklad dotazníku viz tab. 6; protože žádoucí kompetence se liší podle konkrétních vzdělávacích cílů a obsahů, měl by si jejich „sadu“ vytvořit každý učitel pro své potřeby sám.

Tabulka 6. Kompetence rozvíjené v procesu výuky + jejich hodnocení z pohledu studentů (5 položek Likertovy škály: 1 = naprosto nesouhlasím, 3 = nemohu se rozhodnout, 5 = naprosto souhlasím).

	Výsledky učení
Kompetence	<i>Uveďte, do jaké míry souhlasíte s následujícím tvrzením:</i>
Celkové porozumění	Budu schopen vysvětlit hlavní téma výuky třetí osobě
Různé perspektivy	Zvýšila se moje schopnost porozumět a interpretovat globální problémy z různých perspektiv (na základě oborových přístupů, např. sociologie, ekonomie, filosofie atd.).
Přesvědčivá argumentace	Posílil jsem důvěru ve svou schopnost vyjadřovat své vlastní dobře informované argumenty v rámci debat o globalizaci a udržitelném rozvoji.
Plánování a studium	Zvýšil jsem schopnost plánovat svůj čas a studovat samostatně.
Odborné psaní	Rozvinul jsem schopnost psát texty, které jasně vyjadřují podstatné argumenty.
Vyhodnocení informací	Zlepšil jsem svou dovednost vyhodnotit, zda jsou informace zkreslené nebo důvěryhodné.
Informační a komunikační technologie (ICT)	Rozvinul jsem své počítačové dovednosti.
Mezinárodní komunikace	Posílil jsem svou schopnost komunikovat s lidmi z jiných zemí.
Interdisciplinární komunikace	Zlepšil jsem své dovednosti studovat a komunikovat s lidmi z jiných vědních oborů.
Konstruktivní kritika	Umím lépe poskytovat konstruktivní kritiku k práci svých kolegů.
Reflexe na vlastní práci	Rozvinul jsem svou schopnost reflektovat kvalitu mé vlastní práce.

	Proces učení
Kompetence	<i>Uveďte, do jaké míry souhlasíte s následujícím tvrzením ...</i>
Komunikace – studenti	Přišel jsem na nové myšlenky a naučil se nové informace prostřednictvím komunikace se svými spolužáky.
Diskuse – učitelé	Rozvinul jsem nové myšlenky a naučil se nové informace prostřednictvím diskuse se svými lektory.
Studium – poskytnuté materiály	Rozvinul jsem nové myšlenky a naučil se nové informace prostřednictvím čtení poskytnutých materiálů.
Vlastní výzkum	Rozvinul jsem nové myšlenky a naučil se nové informace prostřednictvím hledání témat svého vlastního zájmu v rámci kurzu.
Podpora učitele	Můj učitel (tutor) mi pomohl najít své vlastní odpovědi týkající se obsahu kurzu, když jsem to potřeboval.
Instrukce ze strany učitele	Můj učitel (tutor) přinesl odpovědi týkající se obsahu kurzu, když jsem to potřeboval.

Sebehodnocení a vzájemné hodnocení PS

Podobně jako při hodnocení učitelem, je nutno i tyto způsoby hodnocení zařadit do výuky transparentně (studenti ví předem, kdy a na základě čeho bude sebehodnocení či vzájemné hodnocení prováděno). Důležitá jsou tedy kritéria kvality výsledných případových studií: v tomto ohledu lze:

- vytvořit si soubor pravidel vlastních (např. v českých kurzech bylo autory postupováno na základě analýzy textu: http://www.enviwiki.cz/wiki/N%C3%A1pov%C4%9Bda:Anal%C3%BDza_textu),
- použít systém posuzování uplatněný například ve Wikipedii, kde jsou [dobré články](#) vybírány mj. podle [kritérií kvality](#),
- podstoupit standardní proces posuzování, který musí podstoupit kterýkoli jiný odborný text např. v rámci procesu [peer review](#) (na uvedeném odkazu jsou shrnuta pravidla pro posuzování a hodnocení textů po odborné a formální stránce).

- při použití wiki lze kritické poznámky i výslednou peer review uplatnit v [diskusní části stránky](#).

Studenti mohou tato kritéria uplatnit jak na vlastní texty při jejich revizi, tak také na práci svých kolegů. V jakémkoli hodnocení se vždy odrazí konkrétní výukové cíle (dosažení určitého poznání, bez ohledu na použitou metodu).

Hodnocení procesu výuky/učení představuje důležitou, avšak často opomíjenou zpětnou vazbu. Zde je možné použít standardizovaných postupů například s využitím dotazníků ověřených na velkých souborech respondentů. Takové hodnocení má jednak formativní povahu (na jeho základě lze výuku do budoucna vylepšovat), jednak lze s jejich pomocí sledovat důležité parametry procesu učení (např. hluboké versus povrchní učení, viz též (Dlouhá et al., 2011c; Dlouhá, Burandt, 2015)). Na tomto základě lze též srovnávat různé kurzy mezi sebou a reflektovat přínos či nedostatky metody výuky pomocí případových studií například ve srovnání s jinými běžnými přístupy v daném oboru.

Tabulka 7. Příklad výsledků získaných v závěrečném dotazníkovém šetření používajícím standardizovaný dotazník Zkušenosti s výukou a učením (ETLQ): DA = Deep approach (hluboký přístup), MS = Monitoring studying (monitorované studium), OS = Organized studying and effort management (organizované, efektivní studium), SA = Surface approach (povrchní přístup). Bylo využito 5 položek Likertovy škály: 1 = naprosto nesouhlasím, 3 = nemohu se rozhodnout, 5 = naprosto souhlasím.

Prokázaný přístup k učení (2009/2010 – 12 studentů)	Data: me- dián	Do jaké míry souhlasíte s následujícím tvrzením?
DA: Touha samostatně porozumět	4	<i>Obvykle jsem se snažil/a pochopit sám pro sebe smysl toho, co jsme se měli naučit.</i>
DA: Touha samostatně porozumět	4	<i>Při čtení materiálů pro tento kurz jsem se snažil/a zjistit sám pro sebe přesně, co tím autor míní.</i>
DA: Propojování myšlenek (konstruktivismus v učení)	4	<i>Při hledání významu nových myšlenek jsem je často uváděl/a do souvislosti s praktickými nebo reálnými životními situacemi.</i>
DA: Propojování myšlenek (konstruktivismus v učení)	3.5	<i>Myšlenky, se kterými jsem se setkal/a při čtení odborných textů, mě často přivedly na dlouhé řetězce úvah.</i>
DA: Využití důkazů	4	<i>Sledoval/a jsem se důkazy pečlivě, abych si mohl/a vytvořit svůj vlastní závěr o tom, co studuji.</i>
DA: Využití důkazů	4.5	<i>Bylo pro mě důležité sledovat argumenty nebo se zabývat příčinami jevů.</i>
MS: Samostatný rozvoj všeobecných dovedností	4	<i>Když jsem se snažil/a komunikovat své myšlenky, přemýšlel/a jsem o tom, jak dobře jsem vystihl/a důležité body (takže ostatní pochopili).</i>
MS: Samostatný rozvoj všeobecných dovedností	3	<i>Snažil/a jsem se najít lepší způsoby, jak pátrání po relevantních informacích o daném předmětu.</i>
MS: Samostatný rozvoj porozumění	4	<i>Prováděl/a jsem revizi své práce, abych kontroloval/a své úvahy a viděl/a, že dávají smysl.</i>
MS: Samostatný rozvoj porozumění	4	<i>Pokud jsem nepochopil/a věci dobře dost při studiu, pokusil/a jsem se o jiný přístup</i>
OS: Soustředění	4	<i>Soustředit se bylo obvykle pro mě snadné, pokud jsem nebyl/a opravdu unavený/á</i>
OS: Úsilí	5	<i>Obvykle do svého studia dávám hodně úsilí</i>
OS: Organizované studium	4	<i>Celkově pracuji v rámci svého studia systematicky a organizovaně</i>
OS: Organizace času	4	<i>Organizoval/a jsem svůj studijní čas pečlivě, aby byl co nejlépe využit</i>
SA: Útržkovité znalosti	2	<i>Hodně z toho, co jsem se naučil/a, se zdá být jen spoustou nesouvislých útržků v mé mysli</i>
SA: Memorování bez porozumění	2.5	<i>Často jsem měl/a problémy při pochopení smyslu věcí, které jsem si měl/a pamatovat</i>
SA: Nereflektované studium	2	<i>Procházel/a jsem jednotlivými fázemi studia, aniž bych věděl/a, kam směřuji</i>
SA: Bezmyšlenkovité přijetí	2	<i>Spíše jsem přijímal/a, co jsme se učili, jako zaručené, aniž bych to příliš zpochybňoval/a</i>

2.3. Publikování případových studií formou OER

Přínosem metody případových studií pro vysokoškolskou výuku je především rozvoj určitých kompetencí; hodnocení výsledků učení by se tedy mělo soustředit na tento aspekt. Další přínosy souvisejí s publikací PS formou otevřených vzdělávacích zdrojů, OER.

Otevřené vzdělávací zdroje (anglicky Open Educational Resources – OER) jsou volně přístupné, otevřeně licencované dokumenty a média, která jsou využívána pro výuku, učení a hodnocení, jakož i pro výzkumné účely. V důsledku hnutí za otevřenost se jedná o převládající trend v oblasti distančního, resp. otevřeného a distančního vzdělávání (Bozkurt et al., 2015). Rozvoj a podpora otevřených vzdělávacích zdrojů jsou často motivovány touhou omezit komodifikaci znalostí, a poskytnout alternativní či vylepšené vzdělávací paradigma (Kauppinen, 2014).

Definice UNESCO říká, že se „výukové, učební a výzkumné materiály na jakémkoliv médiu, v digitální či jiné podobě, které jsou licencovány jako veřejné vlastnictví nebo pod jinou otevřenou licenci, která umožňuje neplacený přístup, používání, adaptaci a další šíření dalšími uživateli buď zcela bez omezení, nebo s malým omezením. Otevřená licence je postavena ve stávajícím rámci práv duševního vlastnictví dle příslušných mezinárodních úmluv a respektuje autorství práce“ (Creative Commons, 2015).

I když ve většině definicí OER to není explicitně zmíněno, pro tuto metodiku jsou relevantní především elektronické zdroje; v jiných případech lze využít i například tištěné materiály, vydané pod příslušnou autorskou licenci. V našem případě by ovšem takové užití nepřineslo podstatné výhody.

Koncept **Otevřených vzdělávacích postupů (OEP)** je předpokladem pro efektivní začlenění OER do vzdělávacího procesu; aby materiály OER plnily svou funkci v plné šíři, je třeba změnit adekvátním způsobem též postupy výuky/učení. Popis těchto změn je v následujících odstavcích.

OER ve výuce

V souvislosti s používáním internetu dochází k celkové změně kultury nejen učení, ale i čtení a předávání informací. Tato změna se týká i většiny aspektů vzdělávacího procesu: jinak jsou formulovány vzdělávací cíle, stanoveny postupy a metody výuky, odlišným způsobem je třeba utvářet vzdělávací prostředí, jiný je také přístup k hodnocení atd. (viz Dlouhá & Burandt, 2015; Dlouhá et al., 2011a, c). Jelikož základním předpokladem toho, že se informace postupně transformují v poznatky, je vzájemné vyjasňování pojmů, diskuse, interakce, musí se s těmito faktory počítat i ve virtuálním prostředí – jsou zde obzvláště důležité. Pro tyto virtuální interakce zde existují specifické nástroje, které je možné v praxi využít (Zahradník & Pachmanová, 2009). Nejprve se však samozřejmě vzdělavatelé musí s těmito nástroji dostatečně seznámit, což může v počátečních fázích představovat jednu z bariér k jejich efektivnímu využití.

Otevření informačního prostředí může mít velké výhody, pokud se mu ovšem přizpůsobí výukové postupy (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Se snadným přístupem k informacím může stoupat celková úroveň znalostí, je ale třeba učit nové kompetence práce s nimi, například co se týče posuzování kvality zdrojů (Dlouhá et al., 2011). Samotný výběr vhodných materiálů pro výuku ještě nenastartuje efektivní proces učení; zde platí, že způsob používání elektronických zdrojů musí být v souladu s jejich zvláštní povahou. Předpokladem efektivní výuky je tak především interaktivní prostředí, jehož možností je přiměřeně využíváno (Hill et al., 2004).

OER aktivně mění vzdělávací prostředí směrem k větší otevřenosti - to pak má vliv na aktéry vzdělávání: jejich vztahy, role a způsoby komunikace či interakce (Atkins et al., 2007); přirozeně se tak mění též procesy učení. Aby zavádění OER nebylo nesystémové a odsouzené k nezdaru, je nutné si uvědomit, že OER jsou pouze nástrojem pro zkvalitnění vzdělávání a nikoli vlastním cílem. Fungující systém výuky učení pomocí OER musí zahrnovat nejen požadavek jejich kvality, ale též důraz na uplatnění nových přístupů k výuce/učení (Open Educational Practices, OEP); to by mohlo do budoucna značně proměnit vzdělávací systémy jako takové.

Inovace výuky související s použitím OER jsou zvláště vhodné, pokud se spojí s postupy tvorby a využití případových studií – vycházejí z podobných principů aktivního postoje ke skutečnosti a vzájemně se tak mohou podporovat.

Výhody a nevýhody používání OER

Využívání OER má nepochybně velké potenciální přínosy a mnoho organizací podporuje jejich rozvoj. Na druhou stranu se v diskuzích o OER – jako u jakéhokoli nového vzdělávacího konceptu - začínají do popředí také neodmyslitelně dostávat kritické názory na určité aspekty využívání OER. Přínosy jsou následující:

- Největší výhoda *elektronických OER* spočívá v tom, že tak lze naplno uplatnit možnost materiálu **šířit a dále adaptovat**, což je podstatné pro kumulaci zkušeností; navíc jsou prakticky **dostupné uživatelům** 24 hodin denně, 7 dnů v týdnu. Proti jiným formám jsou také **nízké náklady** na jejich publikování, resp. pro autora i uživatele velmi často nulové, odpadají náklady na dopravu a prostorové nároky jsou minimální. Kromě toho zde hraje roli **snadná tvorba** elektronických zdrojů, která často v dnešních moderních elektronických publikačních systémech vyžaduje pouze minimální počítačové znalosti pro autory těchto zdrojů. Tyto výhody jsou specificky zmíněny v kapitole Ekonomické přínosy.
- Další velmi podstatnou výhodou elektronických OER je, že mohou také **pokrývat tzv. oblast „dlouhého chvostu“**, tedy vědní a znalostní oblasti, které by klasickými publikačními prostředky nikdy nebyly pokryty (Dix, 2010).
- Specifickými přednostmi elektronických OER jsou pak **„elektronické vlastnosti“** – indexování různými vyhledávači, možnosti využívání propojování různých dokumentů pomocí hyperlinků, kategorizace atd. atd.
- Elektronické zdroje umožňují zároveň zcela **nové metody práce** – především kolektivní spolupráci různých autorů buď s rozdělením odpovědnosti či v rámci postupného doplňování, rozšiřování a aktualizace.

Výše zmíněné výhody elektronických OER však mohou být také jejich závažnými nevýhodami – to, že jsou texty publikovány jako OER, neznamená automaticky, že se jedná o kvalitní, o vědecké a vůbec o pravdivé texty (Richter, 2011; Haug, 2013) a vyhledávače velmi často nejsou schopny rozpoznat kvalitu publikovaných textů, i když vědecké vyhledávače už se tento problém snaží řešit (Beel & Gipp, 2010). Otázka kvality je pak podstatná pro důvěru v jejich používání, a tedy i v ochotu publikovat touto formou a doporučovat je ke studiu atd. (viz též Dlouhá et al., 2015). Mezi nevýhody patří dále:

- **Námítky rázu obecného, především z hlediska autorů a odborné veřejnosti.** Se všeobecnou dostupností materiálů pro každého souvisí v obecném povědomí popření jejich výjimečnosti a často i kvality. Jedním z hlavních témat diskuzí ohledně OER je tedy **otázka kvality** a její zajištění v rámci kvalitního vzdělávání. Na úrovni Evropské komise se v roce 2014 zabývala otázkou kvality rozsáhlá zpráva *State of the Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER)*.
- Kromě nutnosti zajištění kvality pro efektivní využití OER ve vzdělávání je dalším kritickým aspektem **ochota vzdělavatelů dále sdílet své vytvořené materiály**. Na úrovni základních, středních a vysokých škol se touto otázkou zabývala například studie z roku 2014 provedená v Holandsku, kde je již koncept OER poměrně dobře rozšířený (Van Acker et al., 2014). Výsledky této studie ukázaly, že ačkoli většina učitelů sdílela své OER, bylo toto sdílení omezeno spíše na materiály s nízkou komplexitou (např. texty či obrázky) a docházelo k němu převážně osobně v rámci jednotlivých institucí spíše než online. Jedním z důležitých aspektů v ochotě ke sdílení je důvěra v kvalitu materiálů, a to jak na straně autorů, tak na straně dalších uživatelů.
- Neochota sdílet vlastní výukové materiály ze strany učitelů odráží **obecnou nedůvěru v používání volně dostupných zdrojů** i ze strany dalších účastníků publikačního a vzdělávacího procesu (Davis et al., 2010). Přestože je tedy informačně bohaté prostředí internetu dnes v mnoha

oborech lidské činnosti nepostradatelné, je stále velkou pedagogickou výzvou naučit (se) v něm pracovat tak, aby výhody byly maximálně využity a nevýhody omezeny na minimum.

- **Nevýhody pro studenta.** Pro využívání OER umístěných na veřejné doméně je většinou potřeba, aby si studenti vlastní procesy učení sami (dle svých schopností) řídili, uměli si stanovit priority, organizovat svůj čas a dovedli rozpoznat a ocenit určitou kvalitu poskytnutých materiálů. Pokud však studenti z jakéhokoli důvodu nemají potřebné schopnosti k samostudiu, pouhé poskytnutí OER k nabytí nových poznatků nepřispěje. Jedním z kritizovaných aspektů konceptu OER je proto snižující se role pedagogů ve vzdělávacím procesu, kteří by studentům poskytli potřebnou podporu (Knox, 2013). Z tohoto důvodu také vznikl koncept otevřených vzdělávacích postupů (OEP), který klade důraz na praktické postupy využití OER ve výuce.
- **Nevýhody z pohledu učitele** souvisí s celkovou změnou kultury učení a nutností se jí přizpůsobit či spíše ji efektivně předvídat.

Protože pro samotné publikování formou OER do značné míry slouží již dříve publikovaná Metodika využití Wiki (Dlouhý, Dlouhá, 2011), zaměříme se zde na otázky kvality OER, které jsou pro možnosti rozšíření těchto postupů (na vysokoškolské úrovni i jinde) určující.

Otázky kvality

Vzhledem k principu otevřenosti ve vytváření, využívání a šíření OER je velmi důležitým aspektem práce s OER posuzování jejich kvality. Oproti klasickým vzdělávacím materiálům se totiž tradiční posloupnost kroků při vzniku OER může různě měnit (například může docházet k několika kolům editace a evaluace materiálu) a jednotlivé kroky již typicky nekontroluje jen omezený počet kvalifikovaných pracovníků, ale může docházet ke kolektivnímu procesu tvorby, editace i evaluace. Z tohoto důvodu vznikají vedle tradičních postupů zajišťování kvality, jako je například recenze obsahu odborníkem (tj. proces peer-review), také další systémy hodnocení kvality založené na větších skupinách hodnotitelů, mezi které se řadí například „peer assistance“ či „social rating“ (Camilleri et al., 2014).

Je však nutné podotknout, že systémy zajišťování kvality OER se v současné době spolu s konceptem OER teprve rozvíjejí a zatím tedy neexistuje mezi výzkumníky ani praktiky konsensus ohledně toho, jakým způsobem kvalitu OER hodnotit. Vznikají první rámce a podpůrné strategie a politiky (Camilleri et al., 2014; Kawachi, 2013; Kawachi, 2015), které se do budoucna mohou stát určitým základem pro rozlišení OER dle kvality, což umožní jejich širší využívání ve vzdělávacích systémech. V následujících odstavcích si ukážeme, jak je možno postupovat a čeho si všimnout při hodnocení kvality OER z pohledu různých aktérů.

Zajištění kvality z pohledu tvůrce OER

Jedním z existujících nástrojů pro posouzení kvality OER z pohledu tvůrce je tzv. TIPS rámeček, který zohledňuje různé aspekty kvality, jimž je třeba věnovat pozornost během procesu tvorby OER, a to ve čtyřech oblastech (Kawachi, 2013):

(T) Procesy výuky a učení (Teaching and learning processes)

(I) Informace a obsah materiálu (Information and material content)

(P) Prezentace, produkt a formát (Presentation, product and format)

(S) Systém, technologie a technické informace (System, technical and technology)

V každé z těchto čtyř oblastí je pak možno využít některé z 38 doporučení pro tvorbu nového OER, jak je představuje Kawachi (2013). Tento TIPS rámeček od svého vzniku prošel prvotní fází validace, kdy byl konzultován s různými aktéry ve vzdělávání (odborníci, učitelé, studenti) a dle zpětné vazby upraven (Kawachi, 2015). Nebyl ovšem zatím testován v prostředí vysokého školství, ale do budoucna by mohl posloužit jako dobrý základ pro tvorbu standardů pro zajištění kvality i na této úrovni.

Posuzování kvality z pohledu uživatele OER

Z pohledu uživatele je jedním z nejdůležitějších aspektů v posuzování kvality otázka toho, **kdo daný materiál vytvořil a jakým způsobem.**

OER je tak možné rozdělit **dle množství přispěvatelů** na materiály vytvořené:

- a. jedním autorem či malou skupinou autorů („individually-authored“)
- b. širší základnou přispěvatelů („peer-produced“) - sem spadá například Wikipedie

Dále se OER mohou rozlišovat **dle zázemí autorů** (Weller, 2010) na:

- c. „velké OER“ - typicky vytvořené v rámci tradiční vzdělávací instituce („big OER“)
- d. „malé OER“ - typicky vytvořené jednotlivcem bez institucionálního zaštitění („little OER“)

Možnosti využití tradičních i nových systémů pro posouzení kvality z pohledu uživatele OER tedy do velké míry závisí na tom, jaký charakter má vytvořený materiál. Pro některé typy OER jsou vhodné již existující systémy zaručení kvality (např. kvalita materiálu vytvořeného úzkou skupinou autorů na uznávané vzdělávací instituci může být zajištěna v procesu peer-review), ale určité typy OER vyžadují také nové přístupy v hodnocení (např. článek vytvořený na Wikipedii bude hodnocen a korigován velkým množstvím různých přispěvatelů v procesu „peer-assistance“).

Všeobecně se ukazuje, že „velké OER“ mají konzistentně vysokou kvalitu, kdežto kvalita „malých OER“ je velmi různorodá (Camilleri et al., 2014). Na úrovni vysokého školství tak může být z pohledu uživatele dostatečnou zárukou kvality „velkých OER“ to, že daný zdroj byl vytvořen uznávanou vzdělávací institucí, která využívá svých ověřených postupů tvorby vzdělávacích materiálů. U „malých OER“ však musí být uživatel obezřetnější. K zajištění kvality „malých OER“ totiž často nedochází ihned po vytvoření materiálu před jeho zveřejněním, ale často až například správcem repozitáře OER či uživatelskou komunitou. Oproti „velkým OER“ tak většinou dochází ke kontrole kvality až v pozdějších fázích a jejich uživatelé by si toho měli být vědomi.

Postupem využitelným pro označení kvality již existujících OER je takzvaný „**social rating**“ (nebo také „social tagging“), což je forma peer-review od velkého množství uživatelů (tzv. „crowd-sourced peer-review“). Pro tento způsob neexistují žádná předem daná pravidla a slouží převážně pro informování dalších uživatelů. Důležitým hlediskem při takovémto hodnocení je celkové množství uživatelů a hodnotitelů – v malých počtech není zaručena dostatečná spolehlivost, kdežto velké množství hodnotitelů již poskytuje poměrně dobrou představu o kvalitě zdroje. Proto je třeba v různých fázích „životního cyklu OER“ využívat různé postupy: social rating má význam až v době, kdy je zdroj již k dispozici velkému množství uživatelů (Camilleri et al., 2014).

Obecně jsou při posuzování kvality OER velmi důležité informace ohledně podmínek vzniku materiálu (jeho autorů), a dále procesů a výsledků případného hodnocení (zde jsou relevantní např. informace, že materiál prošel recenzním řízením, či že jeho kvalitu posoudilo určité množství předchozích uživatelů).

Pro základní posouzení kvality OER z pohledu uživatele tedy navrhuje vždy zvážit následující otázky:

1. Kdo materiál vytvořil a jakým způsobem?
2. Prošel materiál nějakým systémem hodnocení kvality (recenze, hodnocení uživatelů, atp.)?
3. Jsou výsledky hodnocení kvality dostupné?

Tyto otázky představují pouze základní aspekty, které by měl každý uživatel OER vést v patrnosti. Při posuzování kvality OER pro vysokoškolskou výuku mohou uživatelé těchto zdrojů (tj. vysokoškolští pedagogové a studenti) využít i další jejich charakteristiky, například: označení copyrightu, autorství, data publikování, řádného citování, provedení recenze a vyznačení jejího výsledku (kvality materiálu); (srov. Dlouhá et al., 2015). Pro vytvoření více propracovaného rámce hodnocení je třeba dalšího výzkumu v této oblasti a zejména pak také testování takto vzniklých kritérií a zpětná vazba z praxe.

Kvalita OER jako výsledek standardního postupu jeho hodnocení by měla být vyznačena viditelně: příkladem v **prostředí Wiki** je způsob navržený v Metodice využití Wiki - část „Ověřování stránek“, kde

byl využit systém pro recenzní řízení jednotlivých stránek, který řídí celý recenzní proces a na stránce se projevuje jako jednoduchý grafický systém zobrazující, zda byla kvalita obsahu stránky posouzena z hlediska využitelnosti, kvality obsahu a formy (Dlouhý, Dlouhá, 2011, viz http://www.en-viwiki.cz/wiki/N%C3%A1pov%C4%Bda:Ov%C4%B%C5%99ov%C3%A1n%C3%AD_str%C3%A1nek). Tento přístup může být aplikován na jakékoli materiály vytvořené v prostředí Wiki, včetně vytvořených případových studií.

Příkladem jiného postupu jsou WikiSkripta, <http://www.wikiskripta.eu> – zde jsou články zkontrolované učiteli označeny jednoduchou šablonou „Zkontrolováno“, která ukazuje čtenářům, kdo a kdy kontrolu provedl. Vložení šablony není omezeno technicky, ale pouze pravidly serveru a je pravidelně kontrolováno redaktory Wikiskript.

Zohlednění kvality OER ve výuce

Ukazuje se, že nedůvěra v používání OER zdrojů souvisí s obecně rozšířeným názorem, že prostředí internetu neposkytuje kvalitní materiály pro studium; na druhé straně jsou tyto snadno dostupné zdroje studenty často využívány. V procesu výuky/učení hraje obecně roli jak výběr používaných materiálů, tak i to, jak jsou dodržovány další etické principy – tak, aby se přebírání informací řídilo zásadami správného citování a nevedlo k plagiátorství. Stávající postupy při práci se zdroji, ať již pro studium či další publikaci, jsou ale v současné době v České republice málo kontrolované, a v praxi bývají často neuvědomělé až nelegální (srov. Dlouhá et al., 2015). Aby se tedy předešlo nejistotám, které tak vznikají na straně tvůrců a uživatelů elektronických otevřených zdrojů, je třeba posuzování kvality OER věnovat náležitou pozornost.

Způsoby publikování elektronických OER

Na internetu máme dnes obrovské množství možností, jakým způsobem publikovat elektronické zdroje – od prostého uložení jednoduchého html textu, přes různé blogy, které poskytují různé organizace, velmi často zdarma, sofistikované redakční systémy (Joomla, typo3, Wordpress...) až po pokročilé systémy, umožňující kolektivní práci na jednotlivých souborech (Wikimedia, SourceForge...). Při výběru možnosti publikování OER je nutné se řídit několika aspekty, jako nejdůležitější jsou následující:

- 1) Majetková práva k zveřejněným materiálům – při zveřejňování materiálů na různých „veřejných webových stránkách“ často předáváte majetková práva k materiálu provozovateli webu a také mu při registraci dáváte různá další práva k materiálům. V případě vzdělávacích institucí není většinou velký problém zveřejňování dat na vlastních webových stránkách. Toto lze také doporučit z hlediska důvěry uživatelů v zveřejněné materiály.
- 2) Autorská práva k zveřejněným materiálům – pokud chceme materiály zveřejňovat jako OER, je třeba, aby byla díla zveřejněna pod takovou autorskou licenci, která umožňuje sdílení a další využití díla. Velmi vhodné je dnes využití svobodných licencí v rámci systému Creative Commons.
- 3) Vlastní technický systém zveřejňování materiálů – v současnosti jsou uživatelům dostupné různé systémy na publikování na internetu – mnoho těchto systémů, které jsou na dobré technické úrovni je dnes dostupných uživatelům zdarma a ani jejich instalace nevyžaduje příliš velké nároky na počítačové znalosti správce. Při výběru systému velmi záleží na konkrétních podmínkách.

V případě případových studií se bude jednat především o textové materiály, které mohou být doplněny obrazovými materiály a případně také videi. Pro zveřejňování OER textů bývají používány Systémy pro správu obsahu (Content Management Systems – CMS), Systémy pro správu výuky (Learning Management Systems) a Wiki software.

S ohledem na již zmíněné velké množství způsobů publikování se tato metodika zaměřuje na jeden způsob publikování – a to pomocí Wiki software Media Wiki. Postupy dále popsané lze obdobně použít i ve většině jiných softwarových systémů.

Publikování PS v prostředí MediaWiki

Při naší práci jsme našli několik podstatných důvodů, které nás vedly k publikování PS v prostředí MediaWiki

- Prostředí MediaWiki funguje na vyzkoušeném spolehlivém software, který je dostupný zdarma a s ohledem na fakt, že se jedná o stejný software, na kterém běží Wikipedie, jedná se o software, který má prakticky zaručenou dlouhodobou životnost včetně aktualizací
- Instalace i aktualizace tohoto software jsou velmi jednoduché
- Uživatelské rozhraní Mediawiki je velmi jednoduché a po krátkém zaučení je použitelné pro všechny uživatele, navíc je do budoucna možné nasazení tzv. Visual Editoru, v současné době zaváděném na Wikipedii, který ještě zjednoduší uživatelské rozhraní
- S výhodou lze použít jak velmi jednoduché propojení na další stránky daného serveru a také na stránky jak české, tak i anglické Wikipedie, které umožní velmi snadné vysvětlení různých pojmů v transdisciplinárním kontextu.
- Do jednotlivých PS lze velmi snadno vkládat jakékoliv fotografie a další grafiky z Wikimedia Commons (mnoho miliónů souborů), tak také lze použít vlastní soubory.
- Jednou z vlastností MediaWiki (velmi výhodnou pro případové studie) jsou kategorie. Každou „kartu“ (samotnou případovou studii) lze zařadit do libovolného množství různých hierarchicky řazených kategorií.
- Prostředí MediaWiki dovoluje velmi snadnou spolupráci více autorů, prostředí zaznamenává veškeré úpravy, lze se kdykoliv vrátit k libovolné předchozí verzi textu, lze sledovat kdo a kolik přispěl k danému textu.
- Prostředí MediaWiki umožňuje velmi snadné licencování správnou Creative Commons licencí.

Pro využívání tohoto software pro výukové zdroje byla vyvinuta podrobná metodika, která je bez úprav použitelná i pro Případové studie (Dlouhý, Dlouhá, 2011 – http://www.enviwiki.cz/wiki/Wiki_-_metodika)

Příklady OER vytvořených studenty a jejich učiteli viz v části 5.1. Příklady uplatnění Metodiky na vysokoškolské úrovni.

3. Ekonomické aspekty tvorby a využití PS formou OER

Samotná tvorba případových studií a jejich využití ve výuce může přinést ekonomické výhody pouze v dlouhodobém horizontu – podobně jako kterákoli jiná výuková metoda.

Naopak aplikace konceptu OER (a následně i OEP) ve vzdělávací praxi přináší řadu potenciálních výhod okamžitě: například COL a UNESCO vidí hlavní potenciál OER ve zlepšení kvality a efektivity vzdělávání. Svou podporu rozvoje OER na vysokých školách shrnuly tyto instituce do několika oblastí přínosů, které využívání OER ve výuce může zajistit (Butcher, 2011; COL & UNESCO, 2011):

- **Lepší finanční efektivita a příprava studentů do budoucna:** Se zvyšující se poptávkou po vysokoškolském studiu hledají vzdělávací instituce efektivnější formy zajištění kvalitního servisu pro studenty a jejich přípravu pro budoucí potřeby společnosti. Mnoho vzdělávacích institucí vidí potenciál právě v efektivnějším využívání ICT. Využívání OER je také jednou z možností, jak si studenti mohou osvojit potřebné digitální schopnosti a kompetence a připravit se tak na postupující digitalizaci naší společnosti.
- **Zlepšení reputace a přilákání nových studentů:** Ukazuje se, že veřejné zpřístupnění kvalitních vzdělávacích kurzů a materiálů může vzdělávací instituci přilákat nové studenty, zlepšit reputaci a také jejich službu veřejnosti. Předpokládá se, že takovéto instituce mohou také získat lepší pozici pro šíření výsledků svého výzkumu a dosáhnout tak na další finanční zdroje.
- **Snadné sdílení materiálů a obohacení kurikula:** Nové ICT technologie ve vzdělávání umožňují studentům snadnější sdílení materiálů a přispívají tak k celkovému obohacení kurikula. Protože vstup do otevřeného informačního prostředí podporuje také demokratizaci výuky, je v podstatně větší míře možno uplatnit vlastní kreativitu: texty lze nejen konzumovat, ale vytvářet (a publikovat) vlastní. Při této tvorbě mohou navíc studenti různými způsoby spolupracovat, a to jak vzájemně, tak i s učiteli (postupy této spolupráce mohou například simulovat zavedené publikační postupy – viz Dlouhá et al., 2013). To vše rozvíjí širokou škálu kompetencí, které se studenti učí spolu se vzdělávacími obsahy. Používání OER může přinášet četné další výhody, především co se týče posílení sociálních aspektů učení (viz Hemetsberger & Reinhardt, 2006).
- **Rozvoj individuálního vzdělávání a inovace v pedagogice:** Online přístup k OER umožnil další rozvoj individuálního vzdělávání. Student má možnost cíleně a snadno vyhledávat informace relevantní k jeho předmětu zájmu, které staví již na existujících vědomostech. Vyučující mohou tedy v daleko větší míře ponechat studentům autonomii ve vyhledávání vlastních zdrojů dle specifických studijních potřeb. Spolu s přístupem na sociální sítě a ke kolaborativnímu vzdělávání vznikly z toho vyplývající příležitosti k inovacím v pedagogice.
- **Profesní rozvoj vyučujících:** Vzdělávací instituce mohou podporovat vyučující ve vytváření a užívání kvalitních a efektivních výukových materiálů, tedy například nových OER, v rámci svého profesního rozvoje.
- **Nový model duševního vlastnictví:** Digitalizace informací, kombinovaná s jejich rostoucí disseminací, se stala podstatným problémem ve vztahu k současným modelům duševního vlastnictví, jako je například copyright. Vznikly proto nové formy licencí autorských práv (viz např. Dlouhá et al., 2015).

4. Přehled přínosů, srovnání „novosti postupů“

Výuka pomocí případových studií

Jak na vysokoškolské úrovni, tak i na nižších vzdělávacích stupních se „kvalitativní“ pohled na skutečnost prosazuje těžko – tento přístup totiž nepodává tak dobré výsledky v konkurenčním, znalostně orientovaném vzdělávacím prostředí. Cílem zde představeného postupu poznávání je naopak vytvořit podmínky pro spolupráci a tvůrčí prostředí vzájemné podpory; přesto jej autoři této metodiky nepovažují za hlavní metodu, které by se žáci/studenti měli učit. Podle jejich názoru je ale nezbytným doplňkem stávajících přístupů, protože umožňuje orientaci ve světě každodennosti, a je přínosný také pro praxi, kde příznivě působí na racionální přijetí a prosazování vlastní aktivní role při snaze o udržitelný rozvoj na různých úrovních.

Předložená metodika přímo navazuje na předchozí tři metodiky zpracované autory (Dlouhý, Dlouhá, 2011; Dlouhá, J. a kol. 2011a; Dlouhá, J., a kol. 2011b)¹. Využívá zkušenosti s výukou vedenou podle těchto dřívějších metodik a specifikuje zásady v nich uvedené pro konkrétní typ výuky: využití případových studií udržitelného rozvoje. V tomto ohledu jsou její principy, cíle a přínosy následující:

Principy

- Poznávání jevů od konkrétního k obecnému
- Uvažování v souvislostech a místním kontextu
- Relevance pro osobní život
- Situovanost (prostředí hraje roli z hlediska poznávání i praxe)
- Člověk součástí situace, má v ní určitou úlohu, reflektuje ji, učí se „v akci“
- Role sociálního prostředí (interakce s aktéry, společné aktivity)

Cíle poznávacího procesu

- Působit na kognitivní, ale též **afektivní a konativní složku** osobnosti
- Předávat znalosti spolu s pochopením vzájemných souvislostí a vztahů (**holisticky**)
- Pěstovat **akční dovednosti**
- Používat **znalosti o místě** pro výchovné účely: v rámci vzájemné spolupráce a interakce se společenskými aktéry, k vytváření vztahů a pěstování angažovanosti
- Na VŠ úrovni: rozvinout a procvičit kvalitativní metody zkoumání problémů praxe, aplikovat obecné znalosti v **konkrétním kontextu**

Přístupy výuky/učení

- Pozornost je věnována **místním poznatkům** – krajovým specifikům
- Cílem je rozvíjet **situační porozumění** – aplikuje se zde „učení s dvojitou zpětnou vazbou“
- Je kladen důraz na **sociální učení** (v rámci interakce mezi účastníky či aktéry)
- Na nižších stupních vzdělávání lze využít principů **místně zakotveného učení**
- Na VŠ úrovni jsou relevantní metody **kvalitativního výzkumu** a znalost způsobů jejich použití
- Poznátky jsou shromažďovány **metodou případové studie** (kvalitativní výzkum)
- Využití případových studií vede k samostatnému řešení problému a následně též učení (jsou pěstovány **výzkumné dovednosti**)

Přínosy

- Zvnitřněné učení – relevance poznatků pro vlastní osobu
- Nový vztah učitele a žáka/studenta

- Zapojení dalších společenských aktérů
- Vazby k okolí – zdroj aktivit, inspirace, spolupráce, projektů, možnosti aplikací dalších poznatků...
- Provázanost, vztahy a spolupráce uvnitř i vně školy, sociální učení
- Související rozvoj kompetencí, kreativity atd.
- Procvičení metodologie kvalitativního výzkumu – od vymezení problému, položení výzkumné otázky přes volbu metod a systematický postup odpovídání

V českém prostředí slouží případové studie například v oblasti pedagogického výzkumu, kde je třeba popsat dobrou praxi např. pro zlepšování kvality kurikula (Píšová, M. et al., 2011) nebo při konfrontaci pohledů aktérů respektive institucí na problematiku výchovy a jejích hodnot (Vojtíšková, 2009). Někteří autoři se zamýšlejí nad jejich uplatněním na vysokoškolské úrovni, kde mohou poskytovat dobrý nástroj výuky/učení především tam, kde vyučovaná látka zahrnuje nějaké rozhodování lidí na různých pozicích (Šauer, Lisa, 2007). Využití případových studií jako prostředku výuky regionální problematiky však autorům této Metodiky není známo.

Přínosy a novost v oblasti OER

Obecně jsou Otevřené vzdělávací zdroje (OER) relativně novým fenoménem ve vzdělávání, který si zatím vysloužil pozornost zejména v USA a západní Evropě, kde koncept vznikl a byl dosud utvářen a využíván. Jejich vznik je důsledkem „hnutí za otevřenost“, které se snaží o změnu přístupů v oblasti distančního, resp. otevřeného a distančního vzdělávání (Bozkurt et al., 2015). V současné době však začínají být OER viditelným tématem diskuzí v rámci využívání moderních ICT metod ve vzdělávání i v dalších evropských zemích, včetně České republiky. Díky množství potenciálních pozitivních dopadů na současné vzdělávací systémy je rozvoj OER podporován širokou komunitou vzdělávacích organizací, institucí i jednotlivců. Z pohledu vzdělavatelů se mezi nejpodstatnějšími výhodami uvádí zejména zvýšení kvality vzdělávacích obsahů, zlepšení institucionální reputace, efektivnější využití finančních prostředků a vytvoření prostoru pro pedagogické inovace. Z pohledu studenta pak mohou být OER atraktivní zejména díky možnosti přizpůsobovat výuku specifickým potřebám a získat tak větší autonomii ve vyhledávání vlastních vzdělávacích zdrojů dle svých studijních potřeb.

Přes dobrou konzistenci konceptů OER a OEP se současnými trendy ve světě je nutné zmínit, že dle některých odborníků zatím nebylo využito maximálního možného potenciálu uplatnění na vysokých školách a ke vzdělávání dospělých všeobecně (Ehlers, 2011). Jedním z možných důvodů je zaměření převážně na rozšiřování přístupu k digitálnímu obsahu (OER) bez ohledu na to, zda se tím podpoří vzdělávací postupy (OEP) a dojde ke zlepšení kvality a inovací ve výuce a učení (ibid.). V současnosti totiž zejména vznikají nové OER, ale nedochází k dostatečné podpoře vzdělavatelů, aby si byli schopni tyto materiály osvojit a začlenit je do vzdělávacího procesu (Andrade et al., 2011). Odborníci se shodují, že dalším potřebným krokem po zajištění otevřeného přístupu k OER je právě jejich lepší zakotvení do výukových a učebních postupů, tj. otevřených vzdělávacích postupů (Open Educational Practices, OEP) (Andrade et al., 2011, Camilleri et al., 2014, Ehlers, 2011).

Jednou z mezinárodních iniciativ, která je částečně financována Evropskou komisí a snaží se o prosazování většího zájmu v oblasti OEP je Open Educational Quality Initiative (OPAL). Iniciativu vede Univerzita v Duisburgu-Essenu v Německu a spolupracuje s mnoha vysokými školami, evropskými institucemi a mezinárodními organizacemi zabývajícími se vzděláváním, včetně UNESCO. Hlavní snahou iniciativy je posouvat zájem od otázky pouhého přístupu uživatelů k OER k otázce inovací a kvality ve využívání OER právě rozvojem otevřených vzdělávacích postupů. Zvýšením kvality a inovací v rámci OEP chce vybudovat důvěru učitelů i studentů ve využívání kvalitních OER pro vzdělávací účely.

Pokud se zaměříme na otázku budoucího vývoje v oblasti OER a OEP v ČR, můžeme na základě současných mezinárodních trendů předpokládat, že zde v následujících letech dojde k vyššímu zájmu o otevřené materiály a formy vzdělávání, tj. bude se pravděpodobně rozšiřovat nabídka online vzdělávání a dostupnost OER, ale také se začne více diskutovat o začleňování do současných systémů výuky

a učení formou OEP. První zásadní kroky pro hlubší zapojení konceptu OER a OEP již v tomto směru ČR na národní úrovni učinila a to přípravou strategických dokumentů vztahujících se k digitálnímu vzdělávání na všech úrovních vzdělávacího systému. Relevantní přístupy jsou zmíněny např. ve Strategii digitálního vzdělávání do roku 2020⁴ a Strategii digitální gramotnosti⁵. V současné době o jejich systémové zavedení v ČR usiluje tzv. Aliance pro otevřené vzdělávání⁶, která vytváří síť příznivců otevřeného vzdělávání v ČR a snaží se napojovat se na mezinárodní dění. Má rovněž ambice působit na vzdělávací politiky a k tomuto cíli vytvořila Chartu otevřeného vzdělávání⁷, jejímž cílem je stručně shrnout principy OER a získat pro jejich využívání co nejširší podporu (viz též Dlouhá, Dlouhý, 2015). Otázkou samozřejmě zůstává, jakým způsobem na vývoj v tomto směru budou reagovat sami vzdělavaatelé a do jaké míry budou moci proces změn ovlivňovat i samotní studenti a další významní aktéři ve vzdělávání.

Cílem této Metodiky s ohledem na OER je reflektovat předchozí zkušenosti autorů s tvorbou a využitím tohoto typu zdrojů ve výuce a nabídnout je k širšímu používání – ukazuje jeden z možných vzdělávacích postupů (OEP) včetně principů, na kterých je založen. Co se týče principů práce s OER, jsou zde zvláště diskutovány otázky kvality, pro kterou dosud neexistuje soubor obecně přijatých kritérií (viz též Dlouhá et al. 2015).

⁴ Strategie byla schválena vládou v listopadu 2014; mj. říká: „Bude v něm zajištěn přístup ke sdílené vzdělávací infrastruktuře (...) a ke kvalitním vzdělávacím zdrojům (otevřeným vzdělávacím zdrojům, digitálním učebním materiálům a dalším zdrojům, které lze pro vzdělávání využít).“

⁵ vládou schválená v červenci 2015

⁶ V červnu 2015 se téměř tři desítky podporovatelů otevřeného vzdělávání z různých institucí sešly, aby společně probraly, jak co nejlépe uskutečňovat podporu a propagaci otevřeného vzdělávání jako významné možnosti snižování nerovností v přístupu ke vzdělávacím zdrojům. Jako jeden z prvních cílů aliance má být ovlivnění harmonizace autorského práva v zemích Evropské unie. Viz <http://www.ceskaskola.cz/2015/09/ondrej-neumajer-otevrene-vzdelavani.html>

⁷ Prozatímní odkaz: https://docs.google.com/document/d/1c9Z_AfO2d6vBQNDZGksoCKjtZhyOA-pE9GJaSkGT-gNM/edit?pli=1

5. Možnosti využití PS v kontextu regionálně orientované výuky

Metodika naplňuje požadavek vznesený Akčním plánem Strategie VUR pro roky 2011-2012 která byla přijata dne 23. února 2011 usnesením vlády ČR č. 143 (jako Opatření vlády č.j. 1266/10 - Opatření pro roky 2011 a 2012 ke Strategii vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 - 2015)). Tento dokument reagoval na aktuální potřebu (chybějící výuku tohoto typu a její vhodnost z hlediska cílů VUR); současně ji začleňoval do kontextu vzdělávání pro udržitelný rozvoj s jeho požadavky a principy. Plnění Akčního plánu se vyhodnocuje teprve v roce 2015, a další dokumenty tohoto typu nebyly prozatím schváleny.

V tomto Akčním plánu je cíl vytvořit metodiku pro výuku k řešení regionálních problémů zmíněn v souvislosti s klíčovým tématem „Rozvoj občanské participace a dobrovolnictví“. Reaguje na potřebu „rozvinutí takových výchovně vzdělávacích strategií, které vybaví cílové skupiny potřebnými akčními kompetencemi jako je relevantní znalost, motivace a odhodlání k řešení, schopnost formulovat vize budoucího vývoje a zkušenosti, kooperativní a výzkumné dovednosti či schopnost kritického myšlení, komunikace a vyjednávání“.

Konkrétní podoba naplnění této potřeby je popsána v rámci...:

...1. cíle: Veřejnost se zapojuje do rozhodování o svém regionu.

Aktivity	Indikátory	Gesce	Způsob finančního zabezpečení
2. Podporovat existující výchovně vzdělávací a osvětové programy zapojující žáky, studenty a veřejnost do analýzy a řešení problémů udržitelného rozvoje, vyhodnocovat jejich úspěšnost a podporovat informovanost o nich.	Do r. 2012 budou formou článků v odborných časopisech, studií či metodických materiálů publikovány nejméně tři původní české vzdělávací programy či případové studie vytvořené vzdělávacími organizacemi či školami, zaměřené na analýzu a řešení regionálních problémů . Pro každý z programů bude provedeno vyhodnocení úspěšnosti pomocí standardních evaluačních metod.	MŠMT	V rámci stávajících kapacit Projekty OP VK/ Prioritní osa 1/ oblast podpory 1.2, 1.3 Hrazeno z prostředků ESF – podle rozsahu schválených projektů

5.1. Příklady uplatnění Metodiky na vysokoškolské úrovni

Použití případových studií ve vysokoškolské výuce, jak bylo popsáno v této Metodice, je specifické a známo jen z výukových programů autorů – to je dáno povahou vysokoškolské výuky, jež je formována nejen potřebami, ale i osobností učitele. Sdílení zkušeností se děje na základě reflexe (odborné články) – ta v ČR zatím ve větší míře ohledně VŠ výuky neprobíhá.

Metodický postup zde představený vznikl na základě dlouhodobého ověřování metody v mezinárodní e-learningové výuce, pro kterou vzniklo prostředí otevřených zdrojů (OER) s názvem VCSEwiki, http://vcsewiki.czp.cuni.cz/wiki/Student_Area. Pro výuku a ve spolupráci se studenty zde vznikly především případové studie ke globální rozvojové problematice (viz http://vcsewiki.czp.cuni.cz/wiki/Globalization_Case_Studies), které ukazují globální rozvojové problémy na konkrétních příkladech z Ghany, Etiopie, Nového Zélandu a podobně. Zkušenosti s výukou tohoto typu shrnují publikace, které vznikly v rámci tohoto projektu TAČR TD020400 (Dlouhá, 2014; Dlouhá, Barton, 2014). Součástí

přípravy na tvorbu metodiky byla důkladná analýza různých aspektů výuky a některé z realizovaných kurzů byly reflektovány již dříve, a to například z hlediska zapojení více institucí do procesu mezinárodní výuky (Dlouhá et al., 2013) anebo s ohledem na možnosti hodnocení kompetencí a přístupu k učení vzhledem ke vzdělávacím cílům (Dlouhá, Burandt, 2015).



Ghana: Gold Mining Resurgence

Introduction

The theme of developing countries is important in the globalisation debate – they are often considered to be beneficiaries or victims, depending on one's perspective, of global economic development fuelled by multinational corporations. Mineral resources are traditional sources of income in these countries that do not require a great deal of know-how to profit from its exploitation and export. In this case study, we will examine how the global imperative to seek rapid economic development measured by growth in Gross Domestic Product (GDP) via the extraction of valuable mineral resources has impacted the economy, the environment and social life in the developing West African state of Ghana.

Globalisation

This is a complex phenomenon and can be viewed from different (disciplinary) perspectives. Our viewpoint: direct impact at the local level – on the quality of life in diverse parts of the world.



Volta view of the dam

The economy is the driving force of globalisation processes. However, the economy looks different from both a global and local perspective as a result of on-going trade liberalisation and increasing opportunities for investment across national borders, the global production and distribution network that has become even more interconnected, the higher efficiency, and the lesser importance of boundaries and borders, the globalised economic drive to maximise profit but also deliver cheap goods to underdeveloped regions. However, from a local perspective, globalisation of economic processes might look local initiatives as a neglects local specifics – social, cultural and political conditions, and of course the traditional economy based on those same conditions. In the past, tariffs would have been imposed on imports in developing countries in order to nurture and incubate local industry and hence protect it from foreign competition, just as new industries had once been protected in developed societies, but the demands of the global economy and the World Trade Organization require opening up markets in developing nations to the full force of global competition. Globalisation in a certain sense means universalisation, and its economic imperatives destroy local diversity, which often means neglecting local consumption needs or patterns. Local people are perceived as part of the global 'labour force' often working primarily toward the benefit of the wealthy 'north' and absorbing their externalities – economic characteristics are important but traditional skills are no longer valued.

Thus an economy which is a driving force for development in terms of GDP growth is not usually accompanied by cultural development, which is a local matter, but generates educated and motivated citizens to cope with its challenges. The global economic paradigm in which multinational corporations (MNCs) operate is thus an external 'engine' for development – if it is 'applied' where political, social and other conditions have not been prepared then local development could be substantially distorted. Some developing countries have experienced a so-called 'Dutch Disease', which is the name applied to the phenomenon experienced by countries which have a rich endowment of minerals, the result of which is that the economy of the country becomes heavily reliant upon the revenues received from mineral sales, at the expense of the growth of other industries.^[1] From the point of view of business, including mining companies, the following factors are important for the predictability of investment outcomes (and are also indicators of countries' economic performance): international competitiveness; efficient bureaucracy; a good tax system; good training systems; a wide pool of human resources; exchange controls; labour productivity; government spending; levels of corruption; infrastructural development; economic stability; crime; political stability.^[1]

The Dutch Disease phenomenon has often been applied by economists and researchers to many individual cases on the African continent where 60% of countries rely on the mining industry as their largest sector; the mining exports of 13 of these countries comprise between 25% and 90% of annual export earnings.^[2] Related to this phenomenon, especially in association with the energy and mining sectors of mineral-rich developing countries, is the 'enclave economy' or 'enclave export mode' thesis. This holds that a particular sector has more external (foreign) linkages than internal (domestic) linkages and where most inputs are imported and most exports are unprocessed. In the mining sector, for example, extracted ores do not contribute to the development of the economy other than to be sent abroad to generate foreign exchange.^[3] It is also often used to describe post-colonial dependency relations in the developing world. Some factors that contribute to Dutch Disease or an enclave economy are visible under the local circumstances of this case study. Ghana is rich in natural resources but has low technological capacity to develop its mining industry. Large mining companies can bring in the technological innovation needed but their operations should ideally be regulated and controlled by national institutions. If these are not fully functional in terms of administrative capability and transparent governance, then there is the risk that the environmental and other consequences of mining activities may be considered 'externalities' and therefore will not be adequately addressed by foreign companies. In some cases, the local economy may not have the capacity to absorb large amounts of income from mining activities, which may in turn fuel corruption.^[4] Moreover, if the legal framework that establishes the administrative and regulatory conditions in which foreign companies operate is weak or poorly enforced, then it creates an environment conducive not only to corruption, but also to penetration by actors involved in the 'black' economy. What actually constitutes a black economy is a distinctly grey area in developing countries where survival and subsistence living obviously takes precedence over strict adherence to government-imposed regulations, but 'illegal' economic activity can have far-reaching negative impacts on the natural environment when allowed to go unchecked. We will see an example of this in the Ghanaian gold mining sector where legal and semi-legal activity by small-scale miners has wrought considerable damage to both the local environment and human health. Ghana has gone through rapid economic development (based on the resurgence of its mining industry since 1989) that was based on liberalisation of the environment for private (foreign) investments. It has in particular been a beneficiary of a huge increase in the world price of gold in the last few decades. While production, for example, increased about 700% from 1980 to 2000, the gold price began surging soon after it rose from approximately \$300/oz. in early 2002 to over \$1,900/oz. in September 2012.^[5] In 2009, gold accounted for 43% of Ghana's exports. Mining's share of GDP, of which gold represents 95%, was 5.9% that same year, which is higher than Ghana's other chief export commodities, cocoa (3.9%) and forestry (3.2%). Staying in 2009, Ghana was the world's ninth largest producer of gold (3.9% of global production). By 2012, Ghana had climbed the production rankings to number six, with an output of 96.3 tonnes, with total revenue from gold at over US\$5.2 billion.^[6]

On the face of it, there have been very clear fiscal benefits to Ghana from the mining of gold. However, despite the rapid growth in gold exports and a concomitant growth in GDP, there have also been considerable social costs associated with this development (growing conflicts with local mining communities), as well as huge environmental costs (read pp. 3–4). But before we look more closely at what these individuals costs have been, we need to understand the various stages in the development of the Ghanaian mining sector and especially how it has experienced a major resurgence in recent years.

Ghana & mining

Ghana's history is very closely connected with mining – from ancient times to the colonial period up to the present day when economic transformation (and income) is largely based on the mining industry. Ghana's official name until its independence in 1957 was the Gold Coast, reflecting the fact that gold was the most important and widespread mineral resource, with large-scale industrial mining for the mineral dating back to the last quarter of the 19th century. It is currently the second biggest producer of gold on the African continent after South Africa. Gold was discovered in importance by bauxite and manganese only in the last century. Many wars for control over its gold deposits occurred throughout its history, followed by economic



Ghana Map



Kallam

Vznikla také česká verze otevřených zdrojů (OER) s databází případových studií udržitelného rozvoje na Enviwiki: http://www.enviwiki.cz/wiki/Kategorie:P%C5%99%C3%ADpady_kauz_uds%C5%BEiteln%C3%A9ho_rozvoje – ta je prozatím využívána spíše k analytickým účelům, pro rozvinutí metody analýzy aktérů (viz Dlouhá, Zahradník, 2015).



Podtata příjmu

Účel: Podtata příjmu je součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb. Podtata příjmu je součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb. Podtata příjmu je součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb.

Adresy - místní banky

Účel: Adresy - místní banky jsou součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb. Adresy - místní banky jsou součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb.

Komunikační

Účel: Komunikační jsou součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb. Komunikační jsou součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb.

Účel výuky a školení

Účel: Účel výuky a školení je součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb. Účel výuky a školení je součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb.

Záměr

Účel: Záměr je součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb. Záměr je součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb.

Objekt Účelů

Účel: Objekt Účelů je součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb. Objekt Účelů je součástí příjmu občanských sdružení, které jsou založeny za účelem poskytnutí občanských, kulturních, společenských, sportovních, vzdělávacích, zdravotních, ekologických a jiných služeb.

Uplatnění Metodiky v rámci tohoto projektu TAČR TD020400 proběhlo v mezinárodní e-learningové výuce European Virtual Seminar, která se uskutečnila v letech 2014/2015 (zimní a letní semestr), pro kterou byla vytvořena a studenty dopracována případová studie Černý trojúhelník, viz http://vcse-wiki.czp.cuni.cz/wiki/Black_Triangle_case_study. Závěrečná práce studentů je k dispozici jako příloha této Metodiky.

Podobný typ výuky, zaměřený ovšem na poznání geografických reálií a udržitelný rozvoj regionu, realizuje Masarykova univerzita v Brně spolu s místní základní školou v Deblíně (Hynek et al., 2009; Hynek et al., 2011; Hynek et al., 2015). Tito autoři ukazují, jak efektivně propojit činnost vysoké školy s aktivitami přímo v konkrétním místě, navíc v tomto případě ve spolupráci se základní školou a v rámci její výuky.

Tato Metodika či zdroje publikované formou OER mohou sloužit (po nezbytném zjednodušení) jako inspirace či materiály pro nižší stupně vzdělávání.

5.2. Nižší stupně vzdělávání

Vzdělávací systém má zabezpečit jistou konzistenci a provázanost vzdělávacích stupňů. Vysokoškolské vzdělání je tak završením předchozího poznání, otevírá cesty k jeho uplatnění v teorii nebo praxi. Znalosti a dovednosti potřebné pro vysokoškolské studium mají být pěstovány na nižších stupních vzdělávacího systému – z hlediska výuky pomocí případových studií je zde ekvivalentem především tzv. **místně zakotvené učení**. Přístupy na něm založené vycházejí z českých tradic nebo jsou podobné zahraničním; mají však již oporu v českých vzdělávacích dokumentech. Například podle již zmíněného Akčního plánu Strategie VUR pro roky 2011-2012 „vztah k místu koresponduje s celkovým trendem soustředit se ve výchově ve větší míře na lokální problematiku, prostřednictvím které mohou žáci i široká veřejnost lépe porozumět problematice socioekonomických a environmentálních vazeb, dopadů a vlivů“.

Na nižších stupních vzdělání tak Akční plán prosazuje, že: „**Cílové skupiny se učí podle nových a kvalitních metodik pro formování vztahu k místu**, k okolnímu prostředí a pro environmentální interpretaci“. V tomto smyslu navrhuje:

Aktivity	Indikátory	Gesce	Způsob finančního zabezpečení
1. Podporovat zpřístupnění ověřených domácích i zahraničních metodik zaměřených na formování vztahu k místu a interpretaci přírodního a kulturního dědictví a jejich přizpůsobení podmínkám systému vzdělávání ČR.	Do r. 2012 budou publikovány alespoň dvě publikace (české či překladové) shrnující některé z uvedených metodik	MŽP	V rámci stávajících kapacit.

Vztah k místu (místně zakotvené učení)

Tento koncept se rozvíjí na základní a středoškolské úrovni. Je v centru pozornosti především projektové výuky, která má žákům/studentům zprostředkovat kontakt s místním prostředím, umožnit jejich zapojení do občanských aktivit; přináší také možnost uplatnit poznatky, angažovat se při „strategickém“ plánování budoucnosti a učit se vyjednávat o její konkrétní podobě s různými společenskými skupinami (Kol., 2010). Přispívá ke stanovení konkrétních a přitom společensky přínosných cílů, s nimiž se žáci mohou identifikovat (Kol., 2009); má tak své místo ve výchově pro „udržitelný život“ (Kulichová, Kulich, 2005). Tento typ výuky na rozdíl od tradičního vyučování vede žáky/studenty k samostatnému kladení otázek a výběru tématu, učí je vyhledávat informační zdroje a směřovat k určitému cíli; přispívá tedy k rozvoji důležitých kompetencí: tvořivosti, angažovanosti, spolupráce a v důsledku toho i spolehlivosti a zodpovědnosti (Šťastná, 2014). Jeho součástí je též tzv. situační učení,

kdy se pracuje s potenciálem daného místa - skutečné okolnosti totiž pomáhají navodit určité otázky a také mohou zprostředkovat odpovědi. Princip rozvíjení kompetencí mezi dítětem a okolním prostředím lze tak využívat i na úrovni mateřské školy (Vošahlíková, 2010).

Regionální výuka a učebnice

Opět jde o přístup uplatněný v základním a středoškolském vzdělávání. Zde jsou pro výuku využívány místní zdroje, například shromážděné v muzeích, nebo přírodní a kulturní jevy a zvláštnosti; jsou pak využívány pro ilustraci prvků učiva, které ovšem může být rozšířeno o nová témata. Pro výuku regionálních znalostí jsou vytvářeny zvláštní regionální učebnice, které místní zdroje shromažďují, popisují formou vhodnou pro určitou věkovou kategorii, a dále přizpůsobují nárokům vzdělávacího procesu (například formou úkolů, her nebo dalších aktivit). V tomto duchu vydala v roce 2012 Lipka „Metodiku tvorby regionální učebnice jako výchovně-vzdělávacího prostředku regionální výuky“, navazující na tradice regionální výuky, která byla ještě před časem v naší zemi samozřejmou součástí výchovy a vzdělávání (Zouharová a kol., 2012). Poněkud abstraktní učivo tak může nabývat konkrétního a dětem/mládeži známého obsahu, přičemž do práce s místními zdroji (při jejich popisu nebo zkoumání) mohou být zapojeni například studenti vysokých škol. Často se tak utváří místní komunita s přesahy k regionálním univerzitám nebo výzkumným institucím. Tento přístup rozvíjí též Pedagogická fakulta UK v Praze jako jedno z východisek při výuce environmentalistiky (např. viz (Jančaříková, Pošvicová, (eds.), 2010), nebo v rámci projektu regionální spolupráce Věda do škol (Dlouhá, 2013)).

Regionální zdroje informací

Místní či regionální zdroje se od klasického učiva a výukových materiálů liší tím, že poskytují složitější (komplexnější) pohled na realitu; tato složitost je ovšem vyvážena tím, že se týká věcí důvěrně známých, dostupných přímé zkušenosti. Hodí se tak pro rozvíjení kompetencí nezbytných k řešení složitějších otázek současného světa, například problémů udržitelného rozvoje. Zkušenost, které lze získat přímo v terénu a v kontaktu s místními obyvateli, pak mohou být základem obecných občanských dovedností potřebných pro soukromý život i profesní uplatnitelnost (Kühnlová, 2007).

Přínosy pro nižší stupně vzdělání

Jak upozorňuje Vorlíček a Kabelka (Vorlíček, 2012; Kabelka, Vorlíček, 2012), mnohé z metod poznávání regionu vychází z přirozeného procesu poznávání krajiny – zmíněného již Kamilou Spalovou v roce 1929: „Tento proces obsahuje čtyři kroky: 1. pohled do krajiny (zastav se a rozhlédni se), 2. bádání (přemýšlej), 3. hledání souvislostí (ptej se a diskutuj), 4. vhléd (zamysli se nad významem). Kromě toho je zde důležitý přesah do domova studentů - úkoly naplánované do místa bydliště umožňují objevovat dané jevy i ve vlastním regionu.“ (Spalová, 1929, In Vorlíček, 2012).

Přínosům v podobě rozvoje metodického myšlení na nižších stupních vzdělávacího systému se v této části podrobně nevěnujeme (kvůli značnému rozsahu této problematiky) – jde nicméně o důležitou složku výbavy každého jednotlivce, nezbytnou k tomu, aby jej reduktivní postupy nezavedly ke zjednodušenému, pozitivistickému pohledu na skutečnost (srov. Vorlíček, (ed.) 2011).

Materiály pro tento typ výuky vznikající na vysokoškolské úrovni a publikované formou OER mohou sloužit i na nižších stupních vzdělání – jako vzor pro aktivity (po zjednodušení postupu), jako zdroj informací (využití obsahu), a také jako celková inspirace, jaké kompetence již pro vysokoškolské studium připravovat a rozvíjet (především co se týče kritického posuzování a práce s informačními zdroji, schopnosti vidět problémy v souvislostech, avšak současně být schopen hodnotit jejich hlavní principy a pracovat s nimi v praxi). Navíc tak existuje doklad toho, že postupy aktivního učení jako například regionálně zaměřená výuka, místně zakotvené učení atd., mají svou návaznost na vysokoškolském stupni vzdělávání.

6. Závěr

Soubor znalostí, které škola předává, se vyznačují jistou (poměrně vysokou) úrovní obecnosti – tento trend souvisí s celkovou povahou globalizace a potřebou uplatnění příštích absolventů v různých společenských kontextech. Vzdělání, které se globalizačním trendům takto přizpůsobuje, tyto trendy ovšem na druhé straně též podporuje – pěstuje především takové znalosti a dovednosti, které neposkytují dostatečnou orientaci v lokálním kontextu, takže člověk je do globálního světa často „vyhnán“, aby si v něm hledal své místo dle svých (vzdělávacím systémem rozvíjených) schopností.

Problémy udržitelného rozvoje kladou značné nároky na procesy vzdělávání a jejich výsledky. Metody výuky pomocí případových studií mohou být přínosné pro tematiku udržitelného rozvoje v globálním i regionálním a místním kontextu: může pomoci propojovat zkušenosti z jednotlivých regionů a otevírat je k diskusi o praktických udržitelných postupech za konkrétních kulturních, environmentálních a dalších okolností, čímž se ukáží společné principy a rozdílnosti jednotlivých lokálních případů, a také podpoří využití znalostí v reálných situacích. Kromě toho mají tyto metody své místo v problémově orientovaném učení (nejen na vysokoškolském stupni vzdělávání).

Tato metodika měla ukázat jednu z možností, jak rozvíjet kvalitativní postupy při výuce složitých (mezioborových) problémů na úrovni vysokých škol, a to z hlediska toho, co do výuky přináší (především rozvoj kompetencí) a jejich omezení (hlavně metodologických). Představila obecné zásady regionální výuky a poskytla odkazy na další zdroje, kde lze nalézt podrobnější informace. Jejím cílem bylo mj. naznačit místo kvalitativních postupů ve výuce jako takové; zdůraznit potřebu návaznosti mezi různými vzdělávacími stupni (rozvíjení již existujících přístupů z nižších úrovní ve vysokoškolské výuce); v neposlední řadě též upozornit na relevanci pro praxi (způsoby uplatnění obecných poznatků z oborových studií v rámci vytvořeném pro konkrétní případ). Poukázala na specifika metody zkoumání skutečnosti pomocí případových studií, i na její význam pro oblast (udržitelného) rozvoje společnosti, kde se střetávají různé pohledy a názory, jež je třeba při řešení problémů a tvorbě vizí a budoucích strategií zohlednit. Především však přehledně shrnula východiska, principy, postupy a možné výsledky pro jednu z metod vysokoškolské výuky, která se dosud na úrovni vysokých škol v ČR víceméně nepoužívá – má tak umožnit její zavedení tam, kde je to žádoucí.

Autoři tohoto textu vycházejí z toho, že potřeba místní zakotvenosti je jedním z určujících faktorů rozvoje osobnosti i širšího společenství lidí. Vztah k nejbližším věcem lze budovat na základě zkušenosti, zaujetí, angažovanosti – tedy s využitím afektivní složky učení. Kromě toho je induktivní metoda poznávání tradiční (již J. A. Komenským) zdůrazňovaným principem využívaným ve výuce. Na tomto filosofickém základě pak byly v této metodice shromážděny zkušenosti a poznatky týkající se možností regionální výuky, a to na všech stupních vzdělávacího systému, přičemž těžiště je především ve vysokoškolské výuce (z důvodu zkušeností autorského týmu s tímto typem výuky a také vzhledem k určující povaze vysokoškolského vzdělání pro nižší vzdělávací stupně – reflektované např. ve vstupních v požadavcích pro uchazeče atd.).

Seznam použitých zkratk

CC	Creative Commons (nezisková organizace, která vytvořila sadu různých autorských licencí)
COL	Commonwealth of Learning (mezinárodní instituce)
ICT	Information and Communication Technologies = Informační a komunikační technologie
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development = Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OEP	Open Educational Practices = Otevřené vzdělávací postupy
OER	Open Educational Resources = Otevřené vzdělávací zdroje
PS	případová studie
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation = Organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu
UR	udržitelný rozvoj
VUR	vzdělávání pro udržitelný rozvoj

Poděkování

Přípravné fáze ke zpracování této Metodiky proběhly ve spolupráci českých vysokých škola a v souvislosti s mezinárodní výukou v programu EVS (European Virtual Seminar) realizovanou v projektu MOSUR, OP VK CZ.1.07/2.4.00/17.0130 (2011-2014). Po odborné stránce bylo téma rozpracováno a tato Metodika byla zpracována na základě podpory Technologické agentury ČR v rámci projektu TD020400 „Využití regionálních případových studií udržitelného rozvoje ve vysokoškolské výuce a pro tvorbu tzv. Open Educational Resources“ Programu na podporu aplikovaného společenskovedního výzkumu a experimentálního vývoje OMEGA. Vznik materiálu „Vize vzdělávání pro Česko“ byl finančně podpořen z prostředků České rozvojové agentury a Ministerstva zahraničních věcí České republiky v rámci Programu zahraniční rozvojové spolupráce ČR.

Poděkování patří dále institucím podílejícím se na testování Metodiky (Fakulta humanitních studií UK v Praze, Lipka Brno, aj.) a odborným recenzentům, kteří poskytli cenné rady pro zlepšení a dopracování Metodiky.

7. Literatura

- Andrade, A., Ehlers, U.-D., Caine, A., Carneiro, R., Conole, G., Holmberg, C., Kairamo, A.-K., Koskinen, T., Kretschmer, T., Moe-Pryce, N., Mundin, P., Nozes, J., Policarpo, V., Reinhardt, R., Richter, T., Silva, G. & Varoglu, Z. (2011) OEP Guide, OPAL Initiative, online, dostupné na <http://www.oer-quality.org/publications/guide/>
- Atkins, D. E., Brown, J. S., & Hammond, A. L. (2007). A review of the open educational resources (OER) movement: Achievements, challenges, and new opportunities. Creative common. online, dostupné na <http://www.hewlett.org/uploads/files/ReviewoftheOERMovement.pdf>
- Bagheri, & A., Hjorth, P. (2007). Planning for sustainable development: a paradigm shift towards a process-based approach. *Sustainable Development*, 15(2), 83–96.
- Beel, J., & Gipp, B. (2010). Academic Search Engine Spam and Google Scholar's Resilience Against it. *The Journal of Electronic Publishing*, 13(3). <http://doi.org/10.3998/3336451.0013.305>
- Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., ... Goksel-Canbek, N. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1).
- Butcher, N. (2011). A Basic Guide to Open Educational Resources (OER), Asha Kanwar (Ed., Commonwealth of Learning) and Stamenka Uvalić-Trumbić (Ed., UNESCO), ISBN 978-1-894975-41-4
- Camilleri, A. F., Ehlers, U. D., Pawlowski, J. (2014) State of the Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER), JRC Scientific and Policy Reports, European Commission. Online, dostupné na <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/201405JRC88304.pdf>
- COL & UNESCO (2011) Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education, Commonwealth of Learning & UNESCO
- Corcoran, P. B., Walker, K. E., & Wals, A. E. (2004). Case studies, make-your-case studies, and case stories: a critique of case-study methodology in sustainability in higher education. *Environmental Education Research*, 10(1), 7–21.
- Creative Commons. (2015). What is OER? - Creative Commons. Dostupné 28. říjen 2015, online, dostupné na https://wiki.creativecommons.org/wiki/What_is_OER%3F
- Davis, H. C., Carr, L., Hey, J. M., Howard, Y., Millard, D., Morris, D., & White, S. (2010). Bootstrapping a culture of sharing to facilitate open educational resources, *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 3(2), 96–109
- Dix, A. (2010). Human–computer interaction: A stable discipline, a nascent science, and the growth of the long tail. *Interacting with Computers*, 22(1), 13–27.
- Dlouhá, Jana. Místně zakotvené učení: výuka pomocí regionálních materiálů a případových studií : příručka k projektu Věda do škol. Praha : Praha : UK v Praze, 2013. 49s. ISBN 9788072906857
- Dlouhá, J. a kol. (2011a). Metodika tvorby textů v otevřeném internetovém prostoru. viz. http://www.enviwiki.cz/wiki/Metodika_tvorby_text%C5%AF_v_otev%C5%99en%C3%A9m_internetov%C3%A9m_prostoru (schváleno MŽP ČR 31.1.2012, pod č.j. 5782/ENV/12; 154/320/12)
- Dlouhá, J., Činčera, J., Jančaříková, K., Dlouhý, J., Scholleová, H. (2011b). Metodika týmové spolupráce a tvorby týmů pro vysokoškolské vzdělávání. Viz též *Envigogika*, 2011/VI/1, DOI: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.150>. online, dostupné na <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/150> (schváleno MŽP ČR 31.1.2012 pod č.j. 5782/ENV/12; 154/320/12)
- Dlouhá, J., Dlouhý, J., Zahradník, M. (2011c) Procesy a přístupy k učení – hodnocení práce studentů ve wiki prostředí. In Sojka, P., Kvizda, M. (eds.) Sborník 7. ročníku konference o elektronické podpoře výuky SCO 2011. s. 75–80. ISBN 978-80-210-5528-5
- Dlouhá, J., Dlouhý, J., Zahradník, M. (2011) Procesy a přístupy k učení – hodnocení práce studentů ve wiki prostředí. In Sojka, P., Kvizda, M. (eds.) Sborník 7. ročníku konference o elektronické podpoře výuky SCO 2011. : 2011. s. 75–80. ISBN 978-80-210-5528-5

- Dlouhá, J., Macháčková-Henderson, L., & Dlouhý, J. (2013). Learning networks with involvement of higher education institutions. *Journal of Cleaner Production*, Volume 49, June 2013, pp. 95–104, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.06.009>
- Dlouhá J. (2014). Sustainable development case studies and their use as a teaching method in regionally focused higher education programs. In: Barton, A., Dlouhá, J., eds. (2014). *Exploring regional sustainable development issues. Using the case study approach in higher education*. Grosvenor House Publishing LTD., UK
- Dlouhá J., Barton, A. (2014). Students' exploration of a Brown Coal Mining case study in higher education. In: Barton, A., Dlouhá, J., eds. (2014). *Exploring regional sustainable development issues. Using the case study approach in higher education*. Grosvenor House Publishing LTD., UK
- Dlouhá, J. (2015) Regional Knowledge for Competence Based Teaching: Transformative Processes in the Czech Education Context. In: Fleischmann, O. et al. (eds) *The Teaching Profession*. Zurich: LIT Verlag GmbH & Co. KG Wien, pp. 48–56. ISBN 978-3-643-90 681-6
- Dlouhá, J., & Burandt, S. (2015). Design and evaluation of learning processes in an international sustainability oriented study programme. In search of a new educational quality and assessment method. *Journal of Cleaner Production*, 106, 247–258. <http://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.096>
- Dlouhá, J., & Dlouhý, J. (2015). Competences for sustainable development in higher education - analysis of the Central and Eastern European Region. *Envigogika*, 10(3). <http://doi.org/10.14712/18023061.507>. Online, dostupné na <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/507>
- Dlouhá, J., & Zahradník, M. (2015). Potential for social learning in sustainable regional development: analysis of stakeholder interaction with a focus on the role of scientists (Potenciál pro sociální učení v regionálním udržitelném rozvoji: analýza interakcí aktérů s důrazem na roli vědců). *Envigogika*, 10(1). ISSN 1802-3061. DOI: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.476>. online, dostupné na <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/476>
- Dlouhá, J., Petiška, E., Dlouhý, J., Kapitulčinová, D. (2015). Možnosti a rizika využití otevřených vzdělávacích zdrojů v environmentálních oborech na vysokoškolské úrovni v ČR: kritéria pro posouzení kvality. *Envigogika* 10 (4) DOI: 10.14712/18023061.503. online, dostupné na <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/503>
- Dlouhý, J., Dlouhá, J. (2011). Metodika využití Wiki (Wiki – metodika). viz. http://www.en-viwiki.cz/wiki/Wiki_-_metodika (schváleno MŽP ČR 31.1.2012 pod č.j. 5782/ENV/12; 154/320/12).
- ECA (2013) *Learning Outcomes in Quality Assurance and Accreditation: Principles, Recommendations & Practice* (Project Report). European Consortium for Accreditation in Higher Education
- Ehlers, U.-D. (2011) *Od otevřených vzdělávacích zdrojů k otevřeným vzdělávacím postupům, e-Learning Papers 23, Otevřené vzdělávání: proměny vzdělávacích postupů*, online, dostupné na http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/6_1299765064.pdf
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <http://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 19(2), 219–245. doi: 10.1177/1077800405284363
- Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall S. (1999). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, Glasgow, UK: Kogan Page.
- Hall, P. A. (1993). Policy paradigms, social learning, and the state: the case of economic policymaking in Britain. *Comparative politics*, 25(3), 275–296.
- Harling, K. (2002). An overview of case study. online, dostupné na http://www.farmfoundation.biz/news/articlefiles/1028-1_harling.pdf
- Harling, K., & Misser, E. (1998). Case writing: an art and a science. *The International Food and Agribusiness Management Review*, 1(1), 119–138.

- Haug, C. (2013). The Downside of Open-Access Publishing. *New England Journal of Medicine*, 368(9), 791–793. <http://doi.org/10.1056/NEJMp1214750>
- Hemetsberger, A. & Reinhardt, C. (2006) Learning and knowledge-building in open-source communities a social-experiential approach. *Management learning*, 37(2), 187–214
- Hill, J. R., Wiley, D., Nelson, L. M. & Han, S. (2004). Exploring research on Internet-based learning: From infrastructure to interactions. *Handbook of research on educational communications and technology*, 2, 433–460
- Hynek, A., Svozil, B., Trávníček, J., & Trojan, J. (2009). Trvalá udržitelnost Deblínska: Vzdělávací projekt. *Envigogika*, 4(2). online, dostupné na <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/40>
- Hynek, A., Svozil, B., Trojan, J., & Trávníček, J. (2015). Teoreticko-metodologická reflexe případové studie krajinného projektu Deblínsko. *Envigogika*, 10(1). DOI: 10.14712/18023061.477 Dostupné z <https://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/477>
- Hynek, A., Svozil, B., Vagai, T., Trávníček, J., & Trojan, J. (2011). Sustainability in Practice. *Multi-Actor Learning*, 215-233. online, dostupné na http://www2.leuphana.de/vcse/uploads/media/Multi-Actor_Learning_FINAL.pdf
- Jančaříková, K., Pošvicová, A. (eds) (2010). Informační příručka pro oblast environmentalistiky. Praha : UK v Praze, 62s. ISBN 978-80-7290-730-4.
- Kabelka, K., Vorlíček, J. (2012). Krajinou našeho regionu I. Regionální metodika pro střední školy; Geografické rozhledy č. 3, s. 12–13
- Kauppinen, I. (2014). Different Meanings of „Knowledge as Commodity" in the Context of Higher Education. *Critical Sociology*, 40(3), 393–409. <http://doi.org/10.1177/0896920512471218>
- Kawachi, P. (2013) Quality Assurance Guidelines for Open Educational Resources: TIPS Framework, Version 1.0, Commonwealth of Learning/Commonwealth Educational Media Centre for Asia
- Knox, J. (2013) Five critiques of the open educational resources movement. *Teaching in Higher Education* 18(8), 821–832, DOI:10.1080/13562517.2013.774354
- Kolektiv autorů. Škola pro život II : příručka k realizaci školních programů EV. Praha : SSEV Pavučina, 2009. 260 s. ISBN 978-80-903345-9-5.
- Kolektiv autorů. Učíme se dobře rozhodovat pro budoucnost : Budování vztahů mezi školami, obcemi a správci veřejných pozemků a prostor cestou místně zakotveného učení a zapojování občanů, 1. vydání, Praha : Středisko ekologické výchovy SEVER a PARTNERSTVÍ o.p.s., 2010. 58 s. ISBN 978-80-86838-31-1.
- Kühnlová, H.(2007): Život v našem regionu. Pracovní učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia. 1. vydání, Fraus, Plzeň. 64 s.
- Kulichová, H., Kulich, J. Týden pro udržitelný život, aneb Program Člověk a prostředí: jak připravit kurz (pobytový výukový program) o životním prostředí a udržitelném rozvoji pro žáky 2. stupně ZŠ a studenty SŠ. Horní Maršov : SEVER, 2005. ISBN 80-86838-05-6.
- Lane, J. L. (2007) Case Writing Guide. Schreyer Institute for Teaching Excellence. online, dostupné na <http://www.schreyerinstitute.psu.edu/>
- Merriam, S. B., & others. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*, 3–17. ISBN 0-7879-5895-6. online, dostupné na http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/introduction_to_qualitative_research/introduction_to_qualitative_research.pdf
- OECD (2005) Definition and selection of key competencies – Executive Summary, project DeSeCo, online, dostupné na <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Pířová, M. et al., (2011). Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula: výzkumná zpráva. Výzkumný ústav pedagogický.
- Richter, T. (2011). Barriers and motivators for using OER in schools. *eLearning Papers*, 23, 1–7.
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2014). *Place-and community-based education in schools*. New York: Routledge.

- Sol, J., Beers, P. J., & Wals, A. E. (2013). Social learning in regional innovation networks: trust, commitment and reframing as emergent properties of interaction. *Journal of Cleaner Production*, 49, 35–43. doi: 10.1016/j.jclepro.2012.07.041
- Spalová, K. (1929): Metodika zeměpisu. 3. úplně přepracované vydání. Nakladatelství Aloise Šaška, Velké Meziříčí. 159 s.
- Šauer, P., & Lisa, A. (2007). Využívání výukových případových studií při výuce environmentální ekonomie a politiky. *Envigogika*, 2(2). DOI: <http://dx.doi.org/10.14712/18023061.19>. online, dostupné na <http://envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/19>
- Šťastná, T. (2014) Využití principů místně zakotveného učení při výuce zeměpisu na příkladu města Žďár nad Sázavou. Diplomová práce, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra geografie, vedoucí Mgr. Kateřina Mrázková, Ph.D. Brno, online, dostupné na http://is.muni.cz/th/322284/pepf_m/DP_Bc.Tereza_Stastna_322284.pdf
- Tilbury, D.; Mulà, I. (2009). Review of Education for Sustainable Development Policies from a Cultural Diversity and Intercultural Dialogue: Gaps and Opportunities for Future Action. Paris: UNESCO. online, dostupné na <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002117/211750e.pdf>, p. 5
- UE4SD. (2014). *Mapping opportunities for professional development of university educators in Education for Sustainable Development: A state of the art report across 33 UE4SD partner countries. Authors: Mader, M., Tilbury, D., Dlouhá, J., Benayas, J., Michelsen, G., Mader, C., Burandt, S., Ryan, A., Barton, A., Dlouhý, J., and Alba, D..*, (Roč. 2014). Cheltenham: University of Gloucestershire.
- UNECE (2011) Learning for the future: Competences in Education for Sustainable Development, ECE/CEP/AC.13/2011/6. online, dostupné na https://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf
- Van Acker, F., Vermeulen, M., Kreijns, K., Lutgerink, J., van Buuren, H. (2014) The role of knowledge sharing self-efficacy in sharing Open Educational Resources, *Computers in Human Behavior*, 39, 136-144
- VCSEwiki. (2015) online, dostupné na <http://vcsewiki.czp.cuni.cz>
- Vojtíšková, K. (2009). Děti a jejich rodiče, žáci a jejich učitelé, rodina a škola: Případové studie dvou osmých tříd základních škol v Praze. Sociologický ústav AV ČR, Pracovní texty / Working Papers, No. 17 (2009). online, dostupné na <http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=25052516&filename=WP17-Vojtiskova.pdf>
- Vorlíček, J. (2012). Krajinou našeho regionu III. Regionální metodika pro střední školy; Geografické rozhledy č. 5, s. 18–19
- Vorlíček, J. [ed.] (2011): Krajinou našeho regionu. Moravské Budějovice a okolí: Metodika k poznávání místního regionu nejen pro gymnázia. 1. vyd. Kněžice: Chaloupky, o. p. s., 142 s.
- Vošahlíková, Tereza. Jak vzdělávat pro udržitelný rozvoj. Příručka k projektu Alma Mater Studio-rum. Praha : UK v Praze, 2010. 52s. ISBN 9788072904457. ISBN 978-80-7290-444-0. Online, dostupné na <http://almamater.cuni.cz/seminare/udrzitelny-rozvoj>
- Walterová, E. (2006). Možnosti využití případové studie ve výzkumu školy (Roč. 2006). Kontaktní údaje Mgr. Pavel Vyleťal Pedagogická fakulta UK v Praze, katedra pedagogiky MD Rettigové. online, dostupné na <http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/109/109.pdf>
- Weller, M. (2010). Big and little OER. Presented at the OpenEd, Barcelona. doi:<http://hdl.handle.net/10609/4851>
- Writing@CSU (2014) Writing Guide: Case Studies. *Colorado State University*. Writing Studio Open Educational Resource Project © 1993-2015. [online] [Cit 2014-10-29] dostupné na <http://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=60>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.
- Zahradník, M., & Pachmanová, L. (2009). Příklad využití wiki-prostředí v environmentálním vzdělávání na vysoké škole: hodnocení kurzu Organizace a řízení ochrany životního prostředí. *Envigogika*, 4(3). <http://doi.org/10.14712/18023061.46>
- Zouharová D., a kol. (2012). Metodika tvorby regionální učebnice jako výchovně-vzdělávacího prostředku regionální výuky. Brno: Lipkaⁱⁱ

Vysvětlivky

ⁱ Tato Metodika navazuje na předchozí práce autorů – tyto metodiky:

Metodika tvorby textů v otevřeném internetovém prostoru pro vysokoškolské vzdělávání formou e-learningu, http://www.enviwiki.cz/wiki/Metodika_tvorby_text%C5%AF_v_otev%C5%99en%C3%A9m_internetov%C3%A9m_prostoru

Jana Dlouhá a kol. (Martin Braniš, Jiří Dlouhý, Kateřina Jančaříková, Antonín Jančařík, Petr Šauer)

Metodika tvorby textů v otevřeném internetovém prostoru poskytuje základní teoretický i praktický rámec pro využití otevřeného internetového prostoru jako nástroje pro výuku studentů na vysokých školách, která je vedena formou e-learningu nebo blended learningu, je realizována v různých oborech a s rozmanitými výukovými cíli, které jsou ovšem v souladu s principy aktivního a problémově orientovaného učení. Tento typ výuky podporuje rozvoj klíčových kompetencí, které jsou nezbytné jak pro naplnění tradičních cílů vysokoškolské výuky (tvorba díla), tak také z hlediska aplikačního. Kompetence potřebné a pěstované ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR) mají do značné míry povahu akčních kompetencí, významně jsou zaměřeny na schopnosti *řešení problémů*. V problémově orientovaných výukových situacích, jež jsou žádoucí z hlediska VUR, se pak uplatní takové prostředí, jako je Wiki, nazývané též „sociálním webem“. Tato konkrétní metodika staví na konceptu rozvíjení „akademické gramotnosti“, kde student rozvíjí své dovednosti současně s procesem psaní a prostřednictvím tohoto procesu se také učí. Metoda výuky/učení je úzce spojena s rolí prostředí, ve kterém se student učí - sociálního prostředí akademické komunity.

Metodicky popsaná výuka vedená v prostoru otevřeném pro tvůrčí práci studentů v rámci e-learningových kurzů se řídí zásadami sociálního učení a využívá vlastností wiki prostředí. Tyto technické vlastnosti (založené v tomto případě především na využití Web 2.0 technologií) jsou spojeny s konkrétními požadavky na vedení interdisciplinárního dialogu ve vzdělávání pro udržitelný rozvoj. Software Media-wiki použitý v průběhu celého procesu psaní i pro diskuse a vzájemné hodnocení studentských prací byl zvolen ke stimulaci metakognitivních dovedností, organizaci procesu psaní; současně toto prostředí nabídlo model akademického prostředí včetně procesu peer review. Při využití v praxi se toto prostředí ukázalo jako využitelné právě v interdisciplinární oblasti VUR a poskytlo materiál ze studentských prací, který je „zveřejněn“ ve formě využitelné dalšími generacemi studentů. Primární podobou této metodiky je její elektronická forma v Enviwiki, www.enviwiki.cz.

Metodika týmové spolupráce a tvorby týmů pro vysokoškolské vzdělávání, <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/Envigogika/article/view/150>

Jana Dlouhá, Jan Činčera, Kateřina Jančaříková, Jiří Dlouhý, Hana Scholleová

Cílem metodiky je poskytnout základní teoretický a především praktický rámec pro vysokoškolské učitele, kteří se snaží o zvýšení podílu samostatné práce studentů v procesu učení a využívají aktivní metody výuky a metodické postupy pro kolaborativní práci studentů. Využití těchto metod výuky/učení podporuje rozvoj důležitých dovedností, jako je např. schopnost řešení problémů v teorii i praxi, rozvíjí kritické myšlení a interpersonální komunikaci; může také zvýšit aktivní zapojení studentů i jejich vzájemnou interakci, což jsou všechno dovednosti velmi důležité pro příští úspěšné uplatnění v mezioborové oblasti životního prostředí a udržitelného rozvoje. Ve vysokoškolském studiu v České republice jsou tyto metody využívány prozatím spíše intuitivně – předložená metodika tak má poskytnout

přehled základních pedagogických poznatků a zkušeností, které mohou pomoci jejímu zařazení do výuky ve všech oborech studia.

Metodika se zabývá teorií spolupráce ve skupinách: procesy, vztahy, skupinovou dynamikou, možnými bariérami a riziky, které se s tímto způsobem výuky pojí. Jsou popsány možnosti výběru členů týmu, sociální předpoklady skupinové práce, způsoby budování důvěry a metody facilitace skupinových procesů. Stručně jsou rozebrány zásady pro plánování projektu týmové spolupráce, možnosti hodnocení jeho výsledků; jsou ukázána specifika e-learningového prostředí. Ve výuce formou e-learningu je využít metody týmové spolupráce jednou z možností, jak těžit ze všech interaktivních možností, které poskytuje internet, a podpořit tak prvky komunikace a spolupráce v samotném procesu učení; představuje tak jednu z metod výuky přibližující e-learning potřebám praxe.

V týmové práci, kde je úkolem pedagoga podporovat nejen procesy individuálního učení, ale lze též vytvořit podmínky pro tzv. učení sociální, se utváří sociální prostředí, jež pak vstupuje do procesu učení jako jeden z jeho podstatných faktorů. Vzniká typ kooperativního a kolaborativního učení, který má výrazně transformativní povahu a je využíván všude tam, kde je cílem navodit změnu nejen v oblasti kognitivní, ale působit i na sociální dovednosti studentů a jejich prostřednictvím podpořit změny ve společnosti. Tento vzdělávací aspekt se často diskutuje a uplatňuje právě vzhledem k problematice udržitelného rozvoje, kde koncept sociálního učení hraje stále významnější úlohu.

Metodika využití wiki software ve výuce, [http://www.enviwiki.cz/wiki/Wiki - metodika](http://www.enviwiki.cz/wiki/Wiki_-_metodika)

Jiří Dlouhý, Jana Dlouhá

Metodika využití wiki software ve výuce je určena všem pedagogům, kteří chtějí ve své práci používat prostředí wiki. Seznamuje s charakteristikami wiki prostředí, zabývá se různými možnostmi aktivního využití, přináší návody na využití existujících wiki prostředí i na výběr a instalaci prostředí vlastního včetně některých jeho vylepšení. Zvláštní kapitolu tvoří též rozbor možností využití, jak pasivního, tak i aktivního, elektronické encyklopedie Wikipedie ve výuce.

Do metodiky byla zahrnuta i problematika autorského práva s ohledem na soustavné výrazné podceňování (především v elektronickém prostředí) této problematiky ze strany většiny pedagogů. V metodice je zároveň obsáhlé vysvětleno využívání svobodných autorských licencí, především licencí Creative Commons.

Primární podobou této metodiky je její elektronická forma v Enviwiki www.enviwiki.cz. Metodika je tím volně přístupná všem zájemcům o její využití, jak také odpovídá filosofii výuky v otevřeném informačním prostoru. Je dostupná právě ve wiki, kde jsou také umístěny příklady práce se studenty. Existuje i její tištěná forma, která však neposkytuje všechny funkce a zdroje informací, neboť neumožňuje především přístup k externím zdrojům dostupným v online prostředí, které doplňují informace zpracované autory těchto textů.

Abstrakt

Metodika tvorby regionálních případových studií (PS) udržitelného rozvoje pro vysokoškolské vzdělávání má za cíl podpořit využití konkrétních příkladů z praxe ve výuce a současně vést k rozvíjení

výzkumných nástrojů relevantních pro místní environmentální problematiku a otázky udržitelného rozvoje území, přičemž se tak zdůrazní význam regionálního kontextu a specifík. Publikace výsledků formou otevřených vzdělávacích zdrojů (tzv. Open Educational Resources, OER) umožní zprostředkovat tyto materiály pro regionálně orientované školství i na nižších stupních vzdělávacího systému, pro prezentaci regionálních zvláštností, a může sloužit též pro podporu dialogu o rozvoji území mezi různými společenskými aktéry. V metodice je uveden postup při tvorbě výukových případových studií a představen způsob jejich využití v procesu výuky na vysoké škole. Protože navržený postup vychází z kvalitativních vědeckých přístupů založených na zkušenosti, jsou zde také zmíněny postupy vedoucí k vytvoření znalostní báze ve formě otevřených vzdělávacích zdrojů (OER), které otevírají možnost kumulace zkušeností. Metodika zohledňuje požadavek návaznosti studia a uvádí stručný přehled uplatnění těchto přístupů i na nižších stupních vzdělávacího systému; ukazuje též možnosti využití takto získaných poznatků v praxi. Přehledně shrnuje předpoklady a východiska výuky problematiky udržitelného rozvoje z regionálního úhlu pohledu. Používané metody tvorby a využití případových studií jsou založeny na vlastní praxi v tomto typu výuky i její teoretické reflexi. Metodika nabízí možnost propojení vysokoškolské výuky a výzkumu s praxí, což by mělo vést ke zvýšení schopnosti řešit místní problémy udržitelného rozvoje ve spolupráci s univerzitami.

Abstract

The methodology of development of regional case studies of Sustainable Development for Higher Education is aimed at the promotion of the use of practical cases in teaching; it should lead to the development of research tools relevant to local environmental issues and issues of sustainable development of the region, and thus emphasizes the importance of the regional context and specifics. The publication of the cases in the form of open educational resources (OER) enables access to these materials for regionally oriented education at earlier stages of the education system, and can be used for the presentation of regional specifics, and may also serve to promote dialogue concerning the development of the territory between the different social actors. The methodology outlines the procedure for creating educational case studies and shows how they are used in university teaching. Because the methodology is based on qualitative research methods working with direct experience, discussion also addresses the ways and means of creating a knowledge base as an open educational resources (OER), to facilitate the accumulation of this experience. The methodology takes into account the requirement for continuity of learning at different educational levels and gives a brief overview of similar approaches applied at lower levels of the education system; it also shows how the results can be applied in practice. The methods of case study development and use are based on the authors' own teaching experience, and on its theoretical reflection. The methodology clearly summarizes the assumptions for teaching sustainable development issues from a regional perspective; it offers the possibility of linking university teaching and research with practice, which should lead to an increased competence in addressing local issues of sustainable development in cooperation with universities.