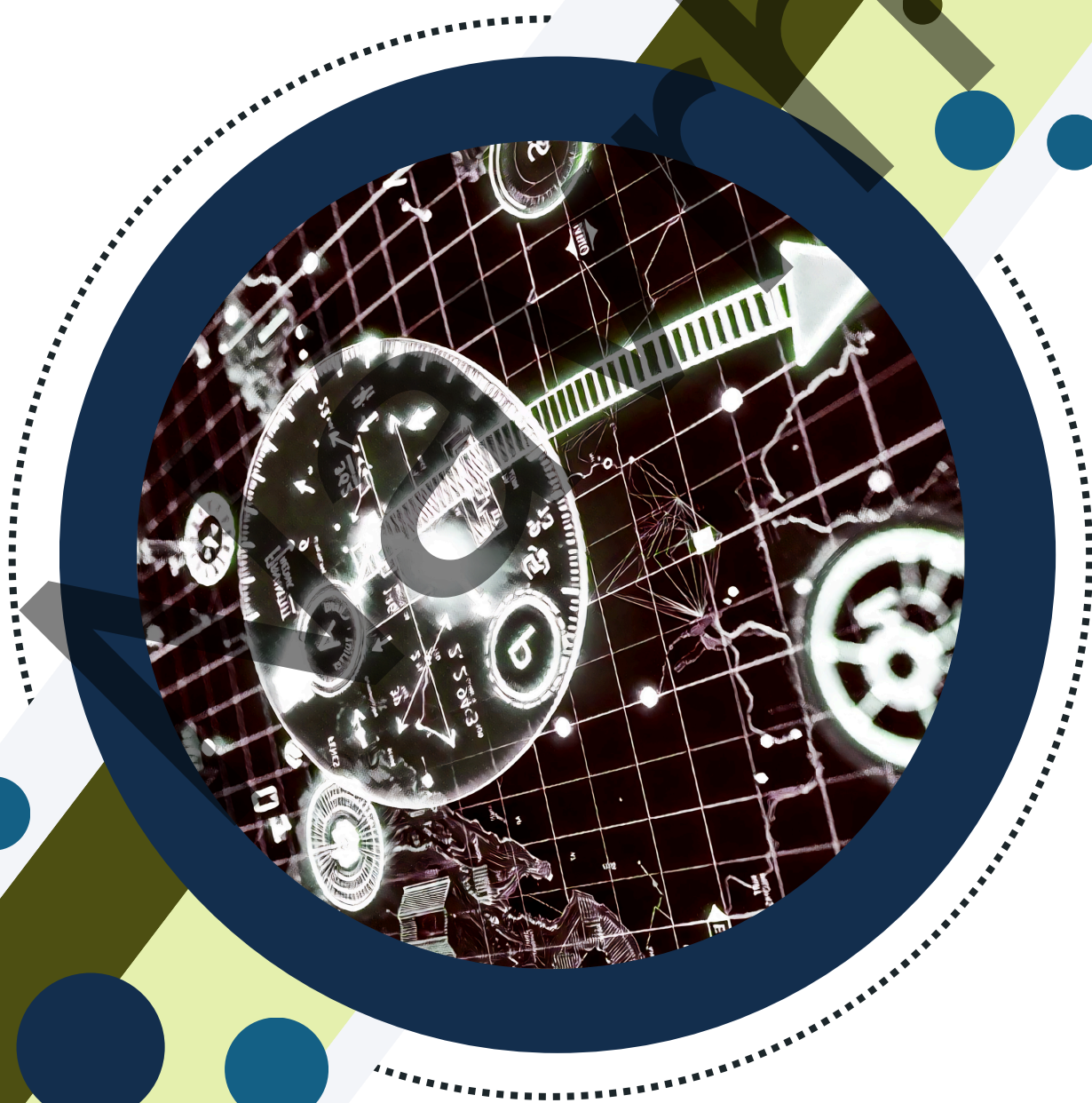


MAP IV BESKYDY VZDĚLÁVÁME PRO ŽIVOT

**Závěrečná
evaluační zpráva**



Návrh

OBSAH

1	Úvod	2
2	Manažerské shrnutí	3
3	Cíl a metodika	5
4	Výchozí situace	13
5	Evaluační zjištění	15
6	Doporučení a poučení	39

1 ÚVOD

Místní akční plán (dále jen „MAP“) je nástrojem horizontální i vertikální koordinace aktivit v oblasti vzdělávání, výchovy a v souvisejících oblastech. Prostřednictvím MAPů by měli aktéři v regionech dosáhnout dohody na prioritách, jednotně komunikovat s hierarchicky výše postavenými orgány veřejné správy a přenášet systémové změny do praxe. Prostřednictvím MAPů by měla být zlepšena komunikace mezi jednotlivými aktéry a plánovací kultura na všech hierarchických úrovních. MAPy se zaměřují primárně na děti a žáky do patnácti let věku a na řešení místně specifických problémů a potřeb v oblasti včasné péče, předškolního, základního, zájmového a neformálního vzdělávání. Jsou nástrojem regionální politiky vzdělávání v jednotlivých regionech a jejich existence je klíčovou podmínkou financování některých záměrů z operačního programu Jan Amos Komenský a z Integrovaného regionálního operačního programu.

MAP byl ve správním obvodu obce s rozšířenou působností (dále jen „SO“ a „ORP“) Frýdlant nad Ostravicí realizován MAS Frýdlantsko – Beskydy z.s. v rámci projektu MAP IV Beskydy – vzděláváme pro život (dále jen „projekt“) financovaného z operačního programu Jan Amos Komenský.¹ Věcně, organizačně i územní působností projekt navazoval na předchozí projekt MAP III na území Frýdlantsko – Beskydy.² Prostřednictvím tohoto (předchozího) projektu v území vznikly struktury spolupráce a koncepční dokumenty, jichž bylo škoda nevyužít a z nichž tento (navazující) projekt vycházel.

Projekt se zaměřoval na podporu a rozvoj spolupráce školských zařízení, zřizovatelů a dalších aktérů ve vzdělávání dětí a žáků ve SO ORP Frýdlant nad Ostravicí. Důraz kladl na podporu společného plánování, spolupráce aktérů ve vzdělávání a sdílení zkušeností a dobré praxe. Jeho cílem bylo zkvalitňování formálního a neformálního vzdělávání v území.³

Projekt zahrnoval následující klíčové aktivity (dále jen „KA“):

- řízení projektu,
- vnitřní hodnocení projektu,
- rozvoj a aktualizace MAPu,
- implementace akčních plánů.

Hodnocení,⁴ jehož závěrečnou zprávu právě čtete, je výsledkem druhé KA: Vnitřní hodnocení projektu. Zaměřovalo se na vyhodnocení projektu a jeho aktivit z pohledu jeho cílových skupin (dále jen „CS“). Vycházelo z přesvědčení, že bez měření není řízení. Posláním hodnocení nebylo jen kriticky projekt analyzovat, ale především dát jeho realizátorům a jejich sponzorům jeho objektivní posouzení (jako jednoho z mnoha podobných projektů), které jim umožní posunout se ve svých aktivitách dále: k prospěchu dětí, učitelů i neučitelů, vedení škol a dalších organizací působících ve vzdělávání a výchově, rodičů a čínských jednotlivců ... a ve výsledku i k prospěchu realizátorů projektu a jejich sponzorů samotných. Vycházelo z projektových plánů a jejich reálného naplnění a jeho odrazu v očích těch, jimž byl projekt určen.

Území, ve kterém se MAP realizoval, je z jedné strany celkem malé, z druhé strany dost velké a pestré, aby se zde uplatnily desítky aktérů působících v oblasti vzdělávání a výchovy. Každý z těchto aktérů je svým způsobem jiný svět s jinými zkušenostmi, problémy, konkurenčními výhodami a pohledy na věc. Místní akční plánování mělo nelehkou ambici vyjít vstříc ne-li všem, pak alespoň řadě z nich, to vše s objektivně omezenými zdroji. Je třeba mít na paměti, že startovací čára a potřeby každého aktéra jsou různé a soustavně se vyvíjí. Regionální systém vzdělávání, výchovy a souvisejících oblastí je zkrátka složitý systém, který je nesnadné koordinovat, tím spíše, když regionu chybí autorita, která by se tohoto úkolu mohla a chtěla chopit. Tato pestrost je však cenným bohatstvím regionu a dává naději místním aktérům, že se mohou učit jeden od druhého ve věcech, které považují za důležité, a společně tak pozvednout kvalitu vzdělávání a výchovy k prospěchu nejen výše uvedeným, ale také regionu jako celku a každému poslednímu jeho obyvateli.

¹ Registrační číslo CZ.02.02.XX/00/23_017/0008479.

² Registrační číslo CZ.02.3.68/0.0/0.0/20_082/0019932.

³ MAS Frýdlantsko – Beskydy 2024b.

⁴ V textu jsou termíny „hodnocení“ a „evaluační“ a od nich odvozené termíny používány ekvivalentně.

2 MANAŽERSKÉ SHRNUÍ

Cílem vnitřního hodnocení bylo poskytnout realizátorům projektu, spolupracujícím organizacím a řídicímu orgánu operačního programu Jan Amos Komenský zpětnou vazbu z realizace projektu, potřebnou pro plánování dalších aktivit ve vzdělávání a výchově na místní, regionální i národní úrovni. Metodika hodnocení vycházela z pravidel, kterými jsou vázáni žadatelé o podporu a realizátoři projektů MAP (dále jen „pravidla“),⁵ žádosti o podporu (dále jen „žádost“),⁶ z podrobného evaluačního plánu⁷ a z reálných potřeb projektu a místních aktérů.

Hodnocení vychází z toho, že projekt je **komplexní záležitostí, která vyžaduje komplexní přístup**. Tento požadavek se však neslučuje s ekonomikou hodnocení. Zvolená metodika, založená na kombinaci kvantitativních a zejména kvalitativních analytických metod, proto respektuje všechna omezení, která z toho vyplývají. Hodnoceny jsou jak akce, které jsou implementační náplní projektu, tak dlouhodobé aktivity a projekt jako celek. Celý proces je přitom rámován řadou principiálních (tomuto typu výzkumů vlastních) i specifických (programovému rámci projektu vlastních) omezení. K minimalizaci jejich dopadů byla zvolena flexibilní metodika a spolupráce s partnerským projektem (sdílená metodika, vzájemné hodnocení).

Projekt byl realizován primárně prostřednictvím **33 konkrétních implementačních aktivit** (jednorázových akcí a jejich sérií), na které se soustředil první okruh hodnocení. Tyto aktivity lze rámcově rozdělit na aktivity pro dospělé (včetně osvětových pro veřejnost) a aktivity pro děti (s podmínkou účasti dospělých). Jejich dopad byl sledován bezprostředně (po skončení akce) a následně (s časovým odstupem). U všech aktivit lze obecně konstatovat, že nějaký dopad měly a tento vyplýval z účelu jejich realizace. Většinou byl tento dopad pozitivní (aktivity vedly k tomu, k čemu měly, koneckonců si je plánovali místní aktéři pro sebe), pokud ne, upravily se z hlediska obsahu, formy či obojího, nebo se pozornost realizátorů obrátila k jiným akcím. Klíčovým poznatkem z akcí pro dospělé je, že kromě vlastního účelu těchto akcí je zásadním (možná nejvýznamnějším) přínosem projektu vznik a kultivace prostoru pro vzájemná setkávání se lidí obdobných zájmů, sdílení jejich radostí a strastí, problémů a řešení a s tím související duševní hygiena všech zúčastněných. Podobně akce pro děti (které byly také bezprostředně zapojeny) kromě přínosu pro rozvoj jejich znalostí a dovedností vázaných na účel té či oné akce měly zásadní dopad na osobnostní a sociální rozvoj dětí, už tím, že je jednotlivé akce stavěly do nových situací (kontextů, včetně sociálních). Dost často měly akce pro děti větší efekt na účastníky se dospělé (doprovod), kteří si z akcí odnášeli inspiraci a motivaci pro svůj vlastní profesní i osobní život.

Za účelem plánování a realizace implementačních aktivit má projekt zřízeny pracovní skupiny (dále jen „PS“) a řídicí výbor, jejichž **dlouhodobé aktivity** byly z hlediska funkčnosti a efektivity předmětem druhého okruhu hodnocení. Platí zde, že tyto orgány fungují, protože musí (vzhledem k nastavení projektu), ale také proto, že jsou si jejich členové vědomi projektem sledovaného vyššího poslání a vlastní potřeby něco konkrétního ovlivnit. Vědomí tohoto poslání a s tím spojená víra jsou silnější u PS, které mají plánování a realizaci konkrétních aktivit přímo v popisu práce. Neméně podstatným přínosem existence a fungování těchto orgánů je fakt, že zahrnují do jisté míry reprezentativní vzorek místních aktérů vzdělávání a výchovy a potenciální kostru potřebného regionálního partnerství. Vysoce hodnocené bylo pozitivní a tvůrčí klima mezi členy těchto orgánů. Naopak, limitem jejich fungování byly omezené kapacity a absence reálné autority (mandátu) k prosazení větších změn (zdroje navíc vyčerpávalo plnění zbytečně komplikovaných formálních povinností), exkluzivita těchto orgánů a jejich kritická závislost na aktivních a fundovaných členech (přirozených lídrech), které jakž takž v současnosti držela pohromadě existence (z principu dočasného) projektu.

Oba hodnocené okruhy přirozeně směřovaly k hodnocení **projektu jako celku**. Většinou je místní akční plánování vysoce oceňováno (více u osob spjatých s fungováním orgánů projektu; naopak povědomí o něm mimo tyto orgány je slabé), a to nejen pro konkrétní implementační aktivity, ale (a možná především) pro jeho vedlejší dopady s potenciálem reálně přispět ke zlepšení podmínek v regionálním vzdělávání a výchově. Na místním akčním plánu je cenné, že je opravdu místní a uspokojuje potřeby místních způsobem, který odráží místní podmínky a místním vyhovuje. Prostřednictvím plánování, realizace a vyhodnocování konkrétních aktivit utváří a kultivuje místní komunitu, kde každý zájem má svou šanci se uplatnit. Tyto hodnoty v regionu zůstanou i po skončení projektu (přínejmenším nějaký čas), a i když se do projektu nezapojili všichni, kdo mohli, alespoň v nějaké části místních aktérů přispěl k navázání užitečných kontaktů, ke změně myšlení a k důvěře v svépomocný potenciál komunity něčeho dosáhnout (ať už to s projektem nějak souviselo, souvisí a bude souviset, či nikoli). Předpokládá se rovněž, že alespoň nejjivotaschopnější implementační aktivity v nějaké podobě budou pokračovat.

⁵ MŠMT 2023a, b, c.

⁶ MAS Frýdlantsko – Beskydy 2024b.

⁷ MAS Frýdlantsko – Beskydy 2024a.

Odvrácenou stranou projektu je vysoká administrativní, plánovací a vyhodnocovací zátěž, která vyplývá z dogmatického výkladu pravidel, která spotřebovává už tak omezené finanční a personální zdroje a která odrazuje od aktivity ty, kteří pro to nemají porozumění. Důsledkem této zátěže je i nedostatečné povědomí o projektu a z toho plynoucí nízká míra zapojení dosud nezapojených. Je škoda, že dlouho budovaná značka místního akčního plánování bude bez náhrady zahozena, aby se začalo s budováním alternativy z gruntu nanovo. Pokud však v regionu zůstanou vize a nápady a bude je mít kdo nést (aktivní lidé a komunita kolem nich), mělo to svůj smysl a za dosavadní podporu je správné poděkovat.

Návrh

3 CÍL A METODIKA

Cílem vnitřního hodnocení, jehož závěrečnou zprávu držíte v rukou nebo ji čtete z monitoru, bylo poskytnout realizátorům projektu, spolupracujícím organizacím a řídicímu orgánu operačního programu Jan Amos Komenský zpětnou vazbu z realizace projektu, potřebnou pro plánování dalších aktivit ve vzdělávání a výchově na místní, regionální i národní úrovni. Metodika hodnocení vycházela z pravidel, žádosti, z podrobného evaluačního plánu⁸ a z reálných potřeb projektu a místních aktérů. Použité sekundární zdroje jsou v textu citovány a shrnuty v závěrečném seznamu (příloha č. 1).

Uvedený cíl vycházel ze zadání KA č. 2: Vnitřní hodnocení projektu podle pravidel. Podle tohoto zadání bylo cílem této KA:

- zhodnocení dopadu (případně vnímaného dopadu) realizovaného projektu na všechny relevantní CS (vyhodnocení dopadu u dětí a žáků mohlo být v odůvodněných případech realizováno prostřednictvím šetření na ostatních relevantních CS, vždy však měla být sebraná data tříděna minimálně podle pohlaví),
- diseminace zjištění,
- spolupráce s řídicím orgánem operačního programu Jan Amos Komenský na vyhodnocení celé výzvy.

Takto definovaným cílům byla přizpůsobena metodika hodnocení, jejíž model shrnuje následující podkapitola (č. 3.1).

3.1 EVALUAČNÍ MODEL

Hodnocení probíhalo v pětidimenzionálním fázovém prostoru. Reálný prostor, ve kterém se běžně pohybujeme, má čtyři dimenze, z toho jednu časovou. Evaluační fázový model má oproti reálnému prostoru o jednu dimenzi navíc. Dimenzemi takto definovaného prostoru jsou:

- CS: na koho se projekt a hodnocení zaměřovaly (viz podkapitoly č. 3.1.1 a 5.2),
- dopad: jaký dočasný či trvalý dopad na CS projekt a jeho aktivity měly (viz podkapitoly č. 3.1.1 a 5.2),
- aktivity: o jaké aktivity projektu se jednalo (viz podkapitoly č. 3.1.2 a 5.1),
- čas: kdy co bylo zjišťováno (viz podkapitola č. 3.1.3),
- metody: jak co bylo zjišťováno (viz podkapitola č. 3.1.4).

Jednotlivé dimenze jsou blíže představeny v následujícím textu.

3.1.1 CÍLOVÉ SKUPINY

CS projektu definovala žádost. Byli jimi:

- děti, žáci základních škol (dále jen „děti a žáci“ a „ZŠ“),
- pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci,
- vedení škol a školských zařízení a zřizovatelé,
- pracovníci školských poradenských zařízení,
- ostatní aktéři v oblasti vzdělávání,
- pracovníci veřejné správy a subjektů zřízených veřejnou správou,
- rodiče dětí a žáků (případně zákonní zástupci; dále jen „rodiče“),
- široká veřejnost.

Každá CS se dále vnitřně členila podle pohlaví.

Dopadem realizovaného projektu na tyto CS se rozuměla podle pravidel změna stavu, kterou bylo možné připsat aktivitám projektu. Vzhledem k tomu, jak byly tyto dopady definovány v žádosti (naplňování popsaných potřeb), vzhledem ke komplexitě těchto dopadů a stavů, pro které chybí měřitelné indikátory, a vzhledem k tomu, že v reálném světě mimo laboratorní podmínky nelze jednoznačně připsat dopad čehokoli jedné příčině, se dopadem pro

⁸ MAS Frýdlantsko – Beskydy 2024a.

účely tohoto hodnocení rozuměl vždy subjektivně vnímaný dopad (viz též podkapitola č. 3.2). Potřeby, jak byly uvedeny v žádosti a jak byly ve finále naplněny, jsou shrnuty v příslušných částech podkapitoly č. 5.2.

3.1.2 CÍLOVÉ SKUPINY A AKTIVITY PROJEKTU

CS byly různou mírou zapojeny do všech KA a podaktivit projektu (přínejmenším realizačním týmem), vůči těmto aktivitám a podaktivitám byl dopad na CS sledován a tyto aktivity a podaktivity byly pro účely hodnocení využity. Rozklad projektu na jednotlivé KA a podaktivity, včetně zapojení jednotlivých CS a dopadu na ně, je znázorněn a podrobně popsán v podkapitole č. 5.2.

3.1.3 OBSAH A POSTUP HODNOCENÍ

Průběh hodnocení (a zvolené metody; viz podkapitola č. 3.1.4) se odvíjel od toho, jak byli zástupci zvolených CS zapojeni do jednorázových aktivit a akcí (převážně v KA č. 4) nebo do dlouhodobých (průběžně probíhajících) aktivit (převážně v KA č. 3).

Hodnocení v návaznosti na jednorázové aktivity a akce

Naprostá většina jednorázových akcí se uskutečnila v KA č. 4. Jejich CS byly současně CS hodnocení a **bezprostředně** po uskutečnění akce byly zjišťovány:

- prvotní dojmy z její realizace (zpětná vazba k jejímu obsahu a zajištění, tipy na další akce a lektory),
- její předpokládaný přínos (dopad).

Nástrojem bezprostředního hodnocení byla především dotazníková a obdobná šetření, doplňkově též desk research, řízené rozhovory a pozorování.

Současně byl u účastníků akcí zjišťován zájem o zapojení do **následného** hodnocení a od zájemců byly shromažďovány kontaktní údaje. Následné hodnocení proběhlo přínejmenším s tříměsíčním časovým odstupem od konání akce (kde to bylo možné) většinou s vybranými zájemci, kteří pro potřeby hodnocení poskytli kontaktní údaje. Jeho předmětem byly:

- skutečný přínos (dopad) akce,
- přínos (dopad) celého projektu a jeho potenciály a limity.

Nástroji následného hodnocení byly především dotazníková a obdobná šetření a řízené rozhovory.

Bližší informace o hodnocení a jeho závěry obsahují podkapitoly č. 5.1.1 a 5.1.3 a příloha č. 3.

Hodnocení dlouhodobých aktivit

Jádro dlouhodobých aktivit tvořily podaktivity KA č. 3. Přirozenými platformami pro jejich hodnocení byly:

- realizační tým,
- řídicí výbor,
- PS.

Ve srovnání s hodnocením jednorázových aktivit a akcí bylo hodnocení dlouhodobých aktivit pouze **následné**. Jeho předmětem byly:

- obsah a zajištění realizace dlouhodobých aktivit,
- přínos (dopad) celého projektu a jeho potenciály a limity.

Toto hodnocení proběhlo v závěrečné čtvrtině realizace projektu a jeho nástroji byly dotazníková a obdobná šetření, řízené diskuse a rozhovory.

Bližší informace o hodnocení a jeho závěry obsahují podkapitoly č. 5.1.2 a 5.1.3 a příloha č. 4.

3.1.4 POUŽITÉ METODY

V průběhu hodnocení byly použity následující metody:

- desk research,
- dotazníková a obdobná šetření,
- řízené diskuse,
- řízené rozhovory,
- pozorování.

Každá z uvedených metod má své výhody i nevýhody a optimální hodnocení je založeno na jejich vyváženém mixu. Využití té či oné metody bylo navíc ad-hoc přizpůsobeno specifikům zapojené CS a možnostem vyplývajícím ze situace.

Desk research

Podstatou této metody je práce s psanými dokumenty a v tomto hodnocení sloužila k definování, aktualizaci a zpětné revizi základních rámců jeho předmětu, tj. dopadu projektu a jeho jednotlivých součástí: jednorázových aktivit a akcí a dlouhodobých aktivit. Za tímto účelem byly využity zejména:

- žádost, její přílohy, včetně jejich aktualizovaných verzí,⁹
- zprávy o realizaci, a zejména jejich přílohy,
- dokumentace MAPu, včetně jejich aktualizovaných součástí,
- dokumentace jednotlivých aktivit a akcí,
- interní dokumentace projektu.

Ačkoli desk research nepřinesl z hlediska hodnocení žádné nové informace, stanovil mu základní mantinely. Význam jednotlivých dokumentů se přitom lišil. Žádost definovala plán projektu a jeho součástí, zejména však CS a jejich potřeby, jejichž míra naplnění byla předmětem hodnocení. Zprávy o realizaci pak poskytovaly informace o naplňování projektového plánu a o případných změnách, které musely být brány v úvahu. Pro účely dílčích hodnocení byly nezbytné další dokumenty. Organizační struktura, definující poslání a činnost řídicího výboru a PS, byla zásadní pro hodnocení dlouhodobých aktivit. Pozvánky, prezenční listiny nebo popisy realizovaných aktivit podobně zachycovaly účel a průběh jednorázových aktivit a akcí, jejichž reálný přínos hodnocení také sledovalo.

Dotazníková a obdobná šetření

Dotazníková a obdobná šetření jako základní nástroj kvantitativní i kvalitativní analýzy byla v hodnocení využívána za účelem:

- získání bezprostřední zpětné vazby ke konkrétní aktivitě nebo akci,
- shromáždění kontaktních údajů zájemců o zapojení do následného hodnocení,
- vyhodnocení (relativně) snadno měřitelných i do podstaty věci jdoucích dat a informací o konkrétních aktivitách nebo akcích, ale i o celém projektu.

Respondentům byly kladeny soubory standardizovaných uzavřených a otevřených otázek, které umožnily vzájemné srovnání jednotlivých souborů odpovědí. Dětsí respondenti, především ti, u kterých se automaticky nepředpokládaly kritické odpovědi na položené otázky (pokud je vůbec byli s to pochopit) a u kterých (zejména nejmenších) se nečekalo, že umí číst a psát, byli do šetření zapojeni s asistencí svého doprovodu či jeho prostřednictvím. Racionalita a upřímnost odpovědí velké části dětských respondentů byla příjemným zjištěním hodnocení.

Využití této metody na jedné straně umožnilo snadno oslovit velké množství respondentů a bylo relativně jednoduché na vyhodnocení. Na druhé straně je však (každé) takové šetření omezeno výběrem položených otázek (málokdy respondent odpoví i na něco, na co se ho nikdo neptal), jejich kvalitou (na špatně položenou otázku nelze získat dobré odpovědi), očekáváními respondentů ve vztahu k hodnocení (očekávají se ode mne pozitivní, negativní nebo dokonce realistické odpovědi?) a jejich aktuálním rozpoložením (špatně naladěný respondent je kritičtější než by musel), anonymitou (která některým respondentům dává křídla), a zejména absencí zpětné vazby (zpravidla nelze v průběhu šetření klást doplňující dotazy nebo otázky vysvětlovat).

⁹ MAS Frýdlantsko – Beskydy 2024b a zejména MAS Frýdlantsko – Beskydy 2023a, b, 2025.

Celkový počet respondentů v šetření byl v součtu impozantní. Pokud však přihlídneme ke komplexitě celého projektu a jeho hodnocení, kdy každá aktivita a akce byly hodnoceny samostatně, v jednotlivých případech se jednalo pouze o omezené vzorky, jejichž odpovědi nemělo smysl vyhodnocovat pokročilými (často ani základními) metodami statistické analýzy. U některých jednorázových aktivit a akcí sice byly osloveny s dotazníkem bezprostřední zpětné vazby desítky či stovky jejich účastníků, u jiných však pouze jednotky, dotazníky vyplnila jen část z nich, pouze část z nich poskytla své kontakty pro následné hodnocení a jen malý zlomek původního počtu účastníků se do něj zapojil. V této souvislosti je proto nutné si uvědomit dvě skutečnosti: jednak že toto hodnocení není jen komplexním hodnocením komplexní reality, ale v podstatě množinou desítek samostatných šetření, která spojuje pouze účel a metodika, jednak že výsledky hodnocení mají omezenou vypovídací hodnotu z důvodů, které popisuje podkapitola č. 3.2.

Celkem bylo použito **pět základních sad** dotazníků:

- pro bezprostřední hodnocení jednorázových aktivit a akcí dětmi (u akcí určených dětem),
- pro bezprostřední hodnocení jednorázových aktivit a akcí dospělými (vždy),
- pro následné hodnocení jednorázových aktivit a akcí dospělými,
- pro hodnocení dlouhodobých aktivit,
- pro hodnocení projektu jako celku.

Účel, způsob použití a strukturu jednotlivých dotazníků shrnuje příloha č. 2.

V dotaznících byly u **uzavřených otázek** záměrně využity různé škály. V případě pětistupňové škály bezprostředního hodnocení jednorázových aktivit a akcí dětí i dospělí známkovali, jak jsou zvyklí ze školy (dětí označovaly smajlíky). U následného hodnocení a hodnocení projektu jako celku byly použity čtyřstupňové a pětistupňové škály (ty pouze u hodnocení projektu jako celku). Čtyřstupňové škály byly konstruovány způsobem např. „určitě ano“, „spíše ano“, „spíše ne“, „určitě ne“ (v různých obměnách) a následně přepočteny na pětistupňové (poměrem jejich variačních rozpětí), aby byla zajištěna jejich srovnatelnost. Pětistupňové škály způsobem např. „velmi pozitivní“, „spíše pozitivní“, „spíše negativní“, „velmi negativní“, „žádný“ (též v různých obměnách). Každá taková škála byla doplněna o variantu „nedovedu nebo se nechci vyjádřit“. Pro sjednocení prezentace výsledků hodnocení byly všechny škály převedeny na pětistupňovou, obdobnou školnímu známkování, bez ohledu na jejich původní konstrukci v dotaznících.

Dost často, především dospělí respondenti hodnotili objekt hodnocení absolutně pozitivně. Lze spekulovat, do jaké míry to souviselo s absolutně pozitivní hodnotou tohoto objektu a do jaké míry mohla být tato hodnocení ovlivněna subjektivně. Respondenti mohli tento objekt takto hodnotit pro svůj vlastní klid, nebo proto, že předpokládali, že se takové hodnocení od nich očekává. Daleko větší váha než odpovědím na škále byla proto v hodnocení přikládána odpovědím na otevřené otázky, resp. komentářům.

Otevřené otázky v dotaznících byly omezeny pouze prostorem, v odpovědích na ně spolu s komentáři k uzavřeným otázkám tedy respondenti mohli uvést prakticky cokoli. Tyto odpovědi a komentáře vyvážily rizika vyplývající ze subjektivních zkreslení odpovědí na uzavřené otázky (viz předchozí odstavec) a umožnily jim dát konkrétní obsah. Na druhou stranu však jejich vyhodnocení není vůbec triviální. Přístupovalo se k němu systematicky metodou klíčových slov seskupovaných podle logických vazeb hierarchicky do množin různých řádů (od konkrétních výroků k obecnějším závěrům). Nástrojem toho byly poměrně složité myšlenkové mapy, které ve výsledku umožnily jednotlivé výroky respondentů kvantifikovat (podle četnosti zastoupení) a jednoduše je vyjádřit zobecňujícími závěry.

Řízené diskuse

Řízené diskuse byly v hodnocení využity v jeho závěrečné fázi. Po zpracování dat a informací z ostatních metod byla zjištěná z nich získaná předložena PS a řídicímu výboru k prodiskutování. Jejich účelem nebylo korigovat fakta zjištěná metodou desk research ani názory a postoje respondentů z dotazníkového šetření či řízených rozhovorů. Vedle odstranění dílčích nepřesností a dezinterpretací, které se mohou objevit v jakémkoli výzkumném textu, bylo hlavním cílem těchto diskusí zhodnotit zjištění z perspektivy celého projektu nebo jednotlivých platform a přijmout případná doporučení pro budoucí praxi.

Využití této metody z principu nemohlo přinést zcela nové informace, umožnilo však získat (z pohledu projektu, jeho realizátora i partnerů) podstatně hlubší odpovědi na otázky, zda hodnocení dopadlo dobře či špatně a jak s jeho výsledky dále naložit. Přesahy závěrů těchto diskusí do budoucna logicky vylučovaly jejich plnou integraci do zprávy hodnotící uplynulé, objektivně konečné období, neboť lze předpokládat, že na řízené diskuse navážou diskuse neřízené, jejichž konec nelze dohlédnout.

PS a řídicí výbor byly jako CS řízených diskusí zvoleny ze dvou důvodů. Prvním, obligátním, byl požadavek pravidel. Druhým, užitečnějším, pak skutečnost, že všechny platformy byly kompetentní k posouzení zjištění s hlubokou

znalostí projektu a jeho součástí, a tedy v rámci možností i objektivně, nebo přinejmenším z pohledu projektu správně. Zvolená forma diskusí zároveň představovala efektivní kompromis mezi odbornou hloubkou a organizačními možnostmi hodnocení, neboť umožnila využít již existující struktury a setkání bez nutnosti vyvolávat nové, nákladné procesy.

Ačkoliv byl rozsah diskusí omezen počtem účastníků, metoda prokázala svou efektivitu, zejména tím, že umožnila reflektovat zkušenosti osob přímo zapojených do řízení a implementace projektu. Výsledky řízených diskusí tak vhodně doplnily zjištění získaná z jiných metod a přispěly ke komplexnímu pohledu na hodnocené procesy.

Řízené rozhovory

Tato metoda byla využita vůči ostatním metodám jako doplňková v případech, kdy tyto nebyly dostatečné k poskytnutí potřebných dat a informací. Klíčovými osobami v tomto hodnocení byly koordinátorky projektu a implementace, které mohly poskytnout chybějící data a informace samy o sobě, nebo se staly styčnými komunikátorkami vůči třetím osobám. Jejich prostřednictvím byla omezena principiální nevýhoda řízených rozhovorů, kterou je časová náročnost při komunikaci s větším počtem nezávislých respondentů. Na druhou stranu se tím zvýšilo riziko individuálního zkreslení, především v případě poskytnutých informací.

Řízené rozhovory zároveň umožnily lépe porozumět kontextu zjištěných informací, doplnit je o interpretace a postoje klíčových osob a ověřit (či upřesnit) některé nejasnosti vzniklé při použití jiných metod. V několika případech přinesly také kvalitativní vhled do vztahových a organizačních aspektů projektu, například do způsobu spolupráce mezi partnery či do motivace zapojených osob. Díky řízené, ale otevřené povaze rozhovorů bylo možné pružně reagovat na nově zjištěné skutečnosti a zaměřit se na témata, která se v průběhu hodnocení vynořovala. I přes menší počet respondentů tak metoda prokázala svou efektivitu, neboť poskytla vysoce relevantní data a informace od osob s přímou zkušeností s řízením projektu a implementační praxí.

V průběhu hodnocení nebyly zjištěny žádné vzájemné rozpory mezi informacemi z řízených rozhovorů a informacemi získanými jinými metodami, což posílilo jejich validitu a spolehlivost při interpretaci výsledků.

Pozorování

Metoda pozorování spočívá v systematickém sledování chování lidí a jejich skupin v jejich přirozeném prostředí, a to buď strukturovaně nebo volně. V hodnocení projektu umožnila zachytit, jak se děti, učitelé, vedení škol a další dospělí zapojovali do jednorázových aktivit a akcí či do dlouhodobých aktivit, jak spolu komunikovali a jak reagovali na nové podněty. U dětí i dospělých odhalila míru zaujetí a spontánního učení, ochotu experimentovat, podporovat změny a spolupracovat.

Pozorování oproti předchozím metodám umožnilo zjistit, co zástupci sledovaných CS skupin skutečně dělají a jak se chovají, aniž by toto bylo zatíženo záměrným zkreslením z jejich strany, daným cílenou stylizací do určitých, očekávaných i neočekávaných rolí. Zásadní nevýhodou této metody je však náročnost na čas, z přirozených důvodů nelze být u všeho či na více místech současně. Současně pozorování vyžaduje, aby pozorovatel zůstal vůči pozorovanému a pozorovaným nezáujatý. Proto měla tato metoda k předchozím uvedeným spíše doplňkový charakter, i když v jednotlivých případech významně přispěla k pochopení pozorovaných situací.

3.2 METODICKÁ OMEZENÍ A VÝCHODISKA

Průběh hodnocení a jeho závěry byly rámovány řadou metodických omezení, která jsou v zásadě dvojí:

- principiální: vlastní výzkumům tohoto typu,
- specifická: daná pravidly.

Žádné z níže uvedených, ani dalších neuvedených omezení nebylo možné do důsledku předem odstranit (z hlediska jejich podstaty nebo dopadů). V hodnocení, stejně jako v řízení projektu, byla proto uplatněna **fluidní metodika** a k jednotlivým problémům se přistupovalo individuálně, jak je uvedeno na příslušných místech.

3.2.1 PRINCIPIÁLNÍ OMEZENÍ A VÝCHODISKA

Nejvýznamnější principiální omezení a východiska z metodické nouze, která byla důsledně uplatněna v celém hodnocení, definují následující odstavce.

Jedinečnost

Omezení: Tento projekt byl stejně jako jiné projekty jedinečný. Stejně tak byly jedinečné jeho jednotlivé součásti (viz komplexita a relevance) a způsoby, jakými vzájemně spolupůsobily v daných kontextech. Takto jedinečné objekty nelze vzájemně jednoduše srovnávat. Totéž platilo pro toto hodnocení, které probíhalo v daném kontextu poprvé a už nikdy ve stejném kontextu probíhat nebude. Jeho metodika předem definovaná se zkušeností z jiných projektů a jiných kontextů byla v tomto projektu a jeho kontextu jen omezeně použitelná.

Východiska: Hodnocení projektu a každé jeho poslední součásti bylo zasazováno do odpovídajících kontextů, bez nichž nemá plnou vypovídací hodnotu. Jakákoli srovnání (tohoto projektu s jiným, jedné dílčí aktivity s jinou apod.) mají jen kontextem podmíněnou platnost. Předem definovaná metodika hodnocení se přizpůsobovala specifikům projektu a každé jeho části ad-hoc (viz fluidní metodika výše).

Komplexita a relevance

Omezení: Projekt je složitý systém, sestávající z řady subsystemů, které principiálně nelze zjednodušit, na které lze nahlížet z různých úhlů pohledu a které mohou v různých souvislostech hrát roli (a v jiných nikoli). Evaluační model popsán výše (podkapitola č. 3.1) postihuje jen část této složitosti. Postihnout tuto komplexitu do konečného detailu nebylo proveditelné a už vůbec ne racionální s ohledem na ekonomiku celého procesu (analýzou k paralýze) ani obecně.

Východisko: Kde to bylo možné a racionální, byly jednotlivé subsystemy hodnoceny samostatně (např. různě velké a různě zaměřené implementační aktivity). Kde to racionální nebylo, byla komplexita projektu vzata na vědomí spolu se všemi zjednodušeními, která z použité metodiky vyplývala.

Kauzalita

Omezení: Projekt není výzkumné šetření samo o sobě, ale praktický zásah do reality se širokou škálou interakcí. Neprobíhal v laboratorních podmínkách a jednotlivé proměnné (viz komplexita a relevance) nemohly být všechny známy, izolovány, měřeny, a už vůbec ne kontrolovány. Ve srovnání s vlivy okolí mohou být vlivy (nejen tohoto, ale jakéhokoli z principu omezeného) projektu a jakékoli jedné intervence okrajové.

Východisko: Hodnocení se místo čistého kauzálního dopadu projektu a jeho aktivit zaměřilo na jeho subjektivní vnímání ze strany zástupců CS. Vystal zde sice problém se subjektivitou, odpadla však iluzorní představa, že by v daných podmínkách bylo možné dosáhnout objektivního hodnocení.

Metrika

Omezení: Učíme se pro život, a teprve život a konkrétní situace v něm prokáží, zda jsme si učením nabyté znalosti, dovednosti a kompetence obecně osvojili. Jakýkoli test před a po konkrétní vzdělávací lekci nabytí určité gramotnosti (či získání jiného přínosu) ověřuje pouze prostřednictvím simulace: ověřuje pouze schopnost zvládnout tento test, který navíc, na rozdíl od reálného života, probíhá v kontrolovaných podmínkách. Vypovídací hodnota sebelépe konstruovaného testu sice roste s jeho komplexitou, ta je však v zásadním rozporu s ekonomikou hodnocení (viz komplexita a relevance, též viz kauzalita).

Východisko: Vyhnout se tomuto riziku je možné pouze v případě testování elementárních znalostí a dovedností či jiných přínosů, jakých lze na akcích a v aktivitách projektu nasbírat nespočet. Takové testování však v praxi nelze uskutečnit. S vědomím subjektivní zátěže se proto hodnocení soustředilo na subjektivní výroky o té či oné akci nebo aktivitě a projektu jako celku.

Reprezentativnost

Omezení: Projekt jako celek, a zejména jeho jednotlivé součásti reálně zasáhly jen zlomek potenciálních CS a ani na větší dosah neaspirovaly (viz komplexita a relevance). Situaci navíc komplikovala potřeba vyhodnocovat dopady u jednotlivých CS a ještě v členění podle pohlaví a obecná neochota k vyhodnocování (v současnosti kdečeho). V jednotlivých situacích danou CS a pohlaví zastupovaly nižší jednotky osob (pokud vůbec někdo; ale díky za ně), jejichž názory reprezentovaly pouze je samotné v jejich unikátních životních situacích, ale sotva celou CS.

Východisko: Hodnocení sice pracovalo s (kvantitativními) daty a metodami popisné statistiky (pokud se vůbec v jednotlivých případech daly použít), jejich výsledky však v žádném případě nepřeceňovalo a v hodnocení sloužily pouze k dokreslení situace. Těžiště hodnocení bylo přesunuto na práci s (kvalitativními) informacemi, vytěženými z jednotlivých respondentů. Zejména opakující se motivy v jejich výpovědích měly pro hodnocení klíčovou hodnotu. Už tak početně omezené vzorky osob, ochotných zapojit se do hodnocení a reprezentujících danou CS, nebyly omezovány žádnými dalšími výběrovými kritérii. Preferována byla kvalita informací nad jejich kvantitou.

3.2.2 SPECIFICKÁ OMEZENÍ A VÝCHODISKA

Specifická omezení a na ně vázaná východiska jsou shrnuta v následujících odstavcích.

Zadání hodnotit dopad projektu v jeho průběhu

Omezení: Pravidla vyžadovala zjišťování stavu u CS po ukončení realizovaných aktivit, které mohly být realizovány do posledního dne realizace projektu. Současně vyžadovala ukončení věcné, formální i procesní stránky hodnocení k témuž datu, což jsou aspekty hodnocení, které mají vzájemné časové souvislosti (ukončení jednoho podmiňuje zahájení druhého). A vyžadovala také diseminaci zjištění v podobě blízké závěrečným hluboko před tímto datem. V těchto požadavcích bylo něco z podstaty neproveditelného.

Východisko: Ex-post byly hodnoceny jednorázové aktivity a akce ukončené nejpozději 30. června 2025. Aktivity a akce realizované zčásti po tomto termínu byly hodnoceny interim k témuž datu. Aktivity a akce zahájené po tomto termínu byly hodnoceny ex-ante. Interim hodnocení bylo jediným řešením hodnocení dlouhodobých aktivit a projektu jako celku.

Zadání hodnotit podle cílových skupin

Omezení: CS, jak byly projektem definovány, nelze chápat jako diskrétní kategorie. Jedna osoba může současně spadat do více CS a v různých situacích (včetně různých aktivit projektu) se různě identifikovat. Výjimkami byly pouze ty děti a ti žáci a zástupci široké veřejnosti, kteří současně nespádali do jiné CS. Na některé CS projekt navíc cílil nepřímo (pokud vůbec), a pokud byli jejich zástupci hodnocením přesto (náhodně) zachyceni, vyvstal problém s reprezentativností (viz výše).

Východisko: V hodnocení se primárně pracovalo s CS děti a žáci (v textu jsou tyto termíny používány podle smyslu ekvivalentně) a s CS dospělí. Vlastní identifikaci s konkrétní CS (jak ji respondenti uváděli např. v dotaznících) byla přikládána okrajová váha. Při hodnocení dopadu konkrétní aktivity na CS se vycházelo z rozkladu projektu na jednotlivé KA a podaktivity podle evaluačního modelu (viz podkapitoly č. 3.1.2 a 5.2.1).

Zadání hodnotit podle pohlaví

Omezení: Pravidla stanovila povinnost třídit data podle pohlaví, aniž by specifikovala, co se oním pohlavím myslí (sex × gender). Pohlaví ve smyslu sex nebylo možné v tomto hodnocení seriózně zkoumat. Mělo se za to, že v případě dětí přinejmenším do určitého věku pohlaví (v obou jeho smyslech) nehraje zásadní roli. V případě dospělých se pohybujeme v silně feminizovaném prostředí a ve většině případů vyvstal problém s reprezentativností (viz výše).

Východisko: V tomto vyhodnocení se pohlavím rozumí gender, jak jej zástupci CS uváděli při zjišťování. Podle pohlaví byla v souladu s pravidly tříděna (a vyhodnocována) data (kvantitativní údaje). V případě zjištění statisticky významných odchylek byly tyto odchylky na příslušných místech komentovány. Kvalitativní údaje (informace) podle pohlaví tříděny nebyly. Obecně se pohlaví v tomto hodnocení nepovažovalo za prediktor očekávaného dopadu a případné rozdíly ve výsledcích hodnocení podle pohlaví nebyly přeceňovány.

3.3 EVALUAČNÍ PARTNERSTVÍ

Podstatnou skutečností pro toto hodnocení byla úzká metodická **spolupráce dvou partnerských projektů**: tohoto projektu a projektu Místní akční plán Frýdek-Místek IV, realizovaného sousední MAS Pobeskydí, z. s. Účelem této spolupráce bylo:

- dosažení lepších výsledků s menší spotřebou zdrojů, a to synergickým sdílením myšlenek a diskusí, díky nimž bylo možné se vyhnout vymýšlení vymyšleného a opakování stejných chyb,
- vzájemného srovnání srovnatelného v podmínkách ne nepodobných území.

Tato spolupráce spočívala pouze v metodické rovině. Obsah a závěry hodnocení obou partnerských projektů jsou důsledně místní, tak jak místní akční plánování z podstaty je.

3.4 SEZNAM ZKRATEK A SYMBOLŮ

V textu jsou používány následující zkratky a symboly:

- | | |
|--------------|------------------------------|
| • CS | cílová skupina |
| • KA | klíčová aktivita |
| • MAP | místní akční plán |
| • MŠ | mateřská škola |
| • ORP | obec s rozšířenou působností |
| • PS | pracovní skupina |
| • SO | správní obvod |
| • ZŠ | základní škola |
| • ZUŠ | základní umělecká škola |
| • δ^m | podíl mužů (1,00 = 100 %) |

4 VÝCHOZÍ SITUACE

V této kapitole jsou shrnuta základní východiska projektu: řešené problémy a jejich příčiny, stanovené cíle a očekávané přínosy (změny). Tato východiska jsou uvedena tak, jak je obsahovala projektová žádost.¹⁰

Projekt se zaměřoval na podporu a rozvoj spolupráce školských zařízení, zřizovatelů a dalších aktérů ve vzdělávání dětí a žáků ve SO ORP Frýdlant nad Ostravicí. Důraz kladl na podporu společného plánování, spolupráce aktérů ve vzdělávání a sdílení zkušeností a dobré praxe. Jeho cílem bylo zkvalitňování formálního a neformálního vzdělávání v území.

4.1 ŘEŠENÝ PROBLÉM

V době podání žádosti bylo problémem to, že školy vůči sobě vystupovaly spíše jako konkurenti a ne všichni řídicí pracovníci byli připraveni sdílet dobrou praxi a zkušenosti. Naopak, pracovníci ve vzdělávání o toto sdílení měli zájem, ale kromě MAPu nikdo setkání za podobným účelem neinicioval a ani neorganizoval. Někteří ředitelé neuměli dlouhodobě plánovat své investiční záměry a učili se tomu až v rámci MAPu. Totéž se týkalo komplexního plánování individuálních aktivit (první a druhý stupeň, družina a mateřská škola; dále jen „MŠ“), aby nedocházelo k překryvům, duplicitám apod. Také neexistovala intenzivnější spolupráce s organizacemi či aktéry působícími v neformálním a zájmovém vzdělávání a nedostatečně se využívalo místních odborníků.

Priority, resp. problémy definované po vzájemné dohodě vycházely ze strategického rámce MAPu a ze strategie komunitně vedeného místního rozvoje MAS Frýdlantsko – Beskydy.¹¹ Projekt sledoval naplňování těchto dokumentů a další kvalitativní posun v této oblasti. Diskuse aktérů a nalezená řešení měla v důsledku přispět k připravenosti dětí a žáků na život v dynamicky se měnící společnosti, a to nejen podporou předškolního, základního a nižšího středního vzdělávání, ale také podporou neformálního vzdělávání a jeho provázanosti na formální. Projektem a řešením popsaného problému měla být také podpořena odborná zdatnost, motivace, kreativita a zodpovědnost pedagogických pracovníků (včetně vedoucích), jejich spolupráce a vytváření vzájemně se učící a spolupracující komunity ve vzdělávání.

4.2 PŘÍČINY PROBLÉMU

Systém historicky motivuje školy spíše k soutěživosti, a ne k otevřenosti a spolupráci. MAP byl první platformou, která se snažila situaci změnit. Ve SO ORP Frýdlant nad Ostravicí však byl tento proces v počátcích. Sdílet se úspěšně začalo až v třetí generaci projektu (která byla fakticky druhou, protože druhá generace v tomto území neproběhla). Pro plánování akcí v regionu byla naprosto nezbytná vzájemná spolupráce aktérů ve vzdělávání a sdílení jejich zkušeností. Ačkoli se spolupráci dařilo rozvíjet a prohlubovat, stále existovala určitá opatrnost a uzavřenost, zejména ze strany škol. Hlavní příčinou tohoto stavu byla výrazná decentralizace systému regionálního školství, kde školy často byly konkurujícími si entitami.

V území navíc nebyl nikdo, kdo by měl snahu podpořit sdílení zkušeností a dobré praxe mezi pracovníky formálního a neformálního vzdělávání napříč školami. Nebyl zde ani dům dětí a mládeže, ani metodické kluby či jiná podobná seskupení. Plánování dlouhodobých záměrů škol často bylo nepřesně nastaveno mezi řediteli a zřizovateli. Ředitelé neiniciovali spolupráci svých zaměstnanců na plánování aktivit ve škole. Bylo možné se občas setkat s pedagogy, kteří nebyli ochotni sdílet své zkušenosti ani se svými kolegy. Bylo klíčové prohlubovat, zkvalitňovat a zakotvovat spolupráci v regionu, aby byla zajištěna trvalá udržitelnost i do budoucna. Kromě MAPu také neexistovala platforma, která by se snažila o užší nastavení spolupráce školských zařízení s organizacemi a aktéry neformálního vzdělávání a oslovovala místní odborníky na různé oblasti vzdělávání.

Důvody pro zaměření se na připravenost dětí a žáků na život v rychle se vyvíjející společnosti byly zcela zřejmé, protože požadavky na dovednosti se rychle mění a změny zasahují i do forem komunikace. Současní žáci se výrazně

¹⁰ MAS Frýdlantsko – Beskydy 2024b.

¹¹ MAS Frýdlantsko – Beskydy 2021, 2023c.

liší od předchozích generací, především v používání digitálních technologií a neomezeném přístupu k informacím, které je třeba kriticky hodnotit. Bylo nezbytné připravit pedagogy na tyto změny, poskytnout jim konkrétní nástroje ke kritickému hodnocení a zaměřit vzdělávání více na rozvoj klíčových kompetencí.

4.3 CÍLE PROJEKTU

Projekt sledoval následující cíle:

- prohloubit spolupráci a zapojit relevantní aktéry z území do plánování a aktualizace MAPu prostřednictvím KA č. 3,
- zkvalitnit vzdělávání v mateřských a základních školách v reakci na problémy a potřeby tohoto území prostřednictvím KA č. 4,
- zhodnotit dopad projektem realizovaných aktivit na všechny relevantní CS prostřednictvím KA č. 2.

Za naplnění uvedených cílů zodpovídal projektový (realizační) tým, jehož koordinace probíhala v rámci KA č. 1.

4.4 OČEKÁVANÉ ZMĚNY

Hlavním cílem projektu bylo udržení, prohloubení a další rozvoj partnerství, která vznikla v předchozím projektu a která mohla ovlivnit kvalitu vzdělávání v území. Očekávalo se, že se tato partnerství dostatečně zakotví a budou udržitelná a přínosná i po skončení podpory projektu. Dále se očekávalo zlepšení v oblastech sdílení a plánování v území. Zapojení relevantních aktérů do plánování a aktualizace MAPu mělo vést k naplnění cíle KA č. 3 a jejích podaktivit. Realizace konkrétních implementačních aktivit (KA č. 4) měla přispět ke zkvalitnění vzdělávání v mateřských a základních školách.

Projekt měl dále vést k lepšímu propojení formálního a neformálního vzdělávání a k lepší spolupráci s místními odborníky a lídry ve vzdělávání. Také měl přispět k hlubšímu poznání regionu a jeho potřeb, zejména ve spojení s jeho polytechnickou orientací, a k budování občanské odpovědnosti. V neposlední řadě také k informovanosti o dění ve školství, zvýšení důvěry a vzájemné spolupráci s dalšími CS, např. s rodiči či veřejností. Projekt měl být důsledně provázán se systémovými projekty a měla s nimi probíhat vzájemná výměna zkušeností.¹²

¹² MAS Frýdlantsko – Beskydy 2024b.

5 EVALUAČNÍ ZJIŠTĚNÍ

V této kapitole jsou shrnuty závěry hodnocení, a to nejprve z pohledu jednotlivých hodnocených oblastí, poté z pohledu každé CS projektu.

5.1 VYHODNOCENÍ PODLE OBLASTÍ

V této podkapitole jsou syntetizovány poznatky z hodnocení jednorázových aktivit a akcí a dlouhodobých aktivit. Tyto syntézy doplňuje hodnocení projektu jako celku.

5.1.1 JEDNORÁZOVÉ AKTIVITY A AKCE

Tato podkapitola shrnuje hodnocení 33 uskutečněných jednorázových aktivit a akcí (realizovaných v KA č. 4; dále jen „aktivity“). Hodnocení každé aktivity jednotlivě obsahuje příloha č. 3.

Účastníci a respondenti zapojení do hodnocení

Uzávěrka bezprostředního a spuštění následného hodnocení byla stanovena na 30. června 2025 (viz podkapitola č. 3.2.2). Do hodnocení aktivit, které se k tomuto datu nacházely přinejmenším v pokročilé fázi realizace, vstupovali jejich účastníci standardně. U ostatních aktivit byli do hodnocení zařazováni podle možností každé jedné aktivity ad-hoc. Celkem se aktivit, v jakém rozsahu byly hodnoceny, zúčastnilo **nejméně 6 212 dětí a 767 dospělých**.¹³

Nejvíce **děti** se zúčastnilo těchto aktivit:¹⁴

- Knihy nás baví: Listování: nejméně 1 843,
- Respektujeme se: Spolu s úsměvem: nejméně 895,
- Karkulčino čtení: nejméně 795,
- Moderní metody v oblasti matematické gramotnosti: AI dětem: 628,
- Finanční svoboda: přibližně 375.

Naopak, do šesti aktivit se zapojilo méně než padesát dětí. Do dalších čtrnácti aktivit se děti nezapojily vůbec. Nebyly jim určeny, ani jejich účast nebyla pro potřeby těchto aktivit žádaná. Schematicky počty dětí v jednotlivých aktivitách znázorňuje níže uvedený graf (obrázek č. 1).

Z celkového počtu nejméně 6 212 dětí bylo nejméně 3 148 chlapců ($\delta^m = 0,51$), což v podstatě přesně odpovídá jejich zastoupení v populaci. Nejvíce byli chlapci zastoupeni v těchto aktivitách:¹⁵

- Od scénáře k divákovi: $\delta^m = 0,77$,
- Myslíme i mimo školu: Vědomostní kvíz: $\delta^m = 0,59$,
- Moderní metody v oblasti matematické gramotnosti: AI dětem: $\delta^m = 0,55$,
- Knihy nás baví: Listování: $\delta^m = 0,52$,
- Karkulčino čtení: $\delta^m = 0,51$,
- Moderní metody v oblasti matematické gramotnosti: Svět techniky: $\delta^m = 0,51$.

Naopak, největší zastoupení měla děvčata v těchto aktivitách:¹⁶

- Myslíme i mimo školu: Deskovky: $\delta^m = 0,26$,
- Knihy nás baví: Čtenářská výzva: $\delta^m = 0,36$,
- Pasování předškoláků: $\delta^m = 0,44$,
- Smím prosit?: $\delta^m = 0,48$,

¹³ Kumulativní součty.

¹⁴ Řazeno podle počtu zapojených dětí sestupně.

¹⁵ Řazeno podle podílu zapojených chlapců sestupně.

¹⁶ Řazeno podle podílu zapojených děvčat sestupně.

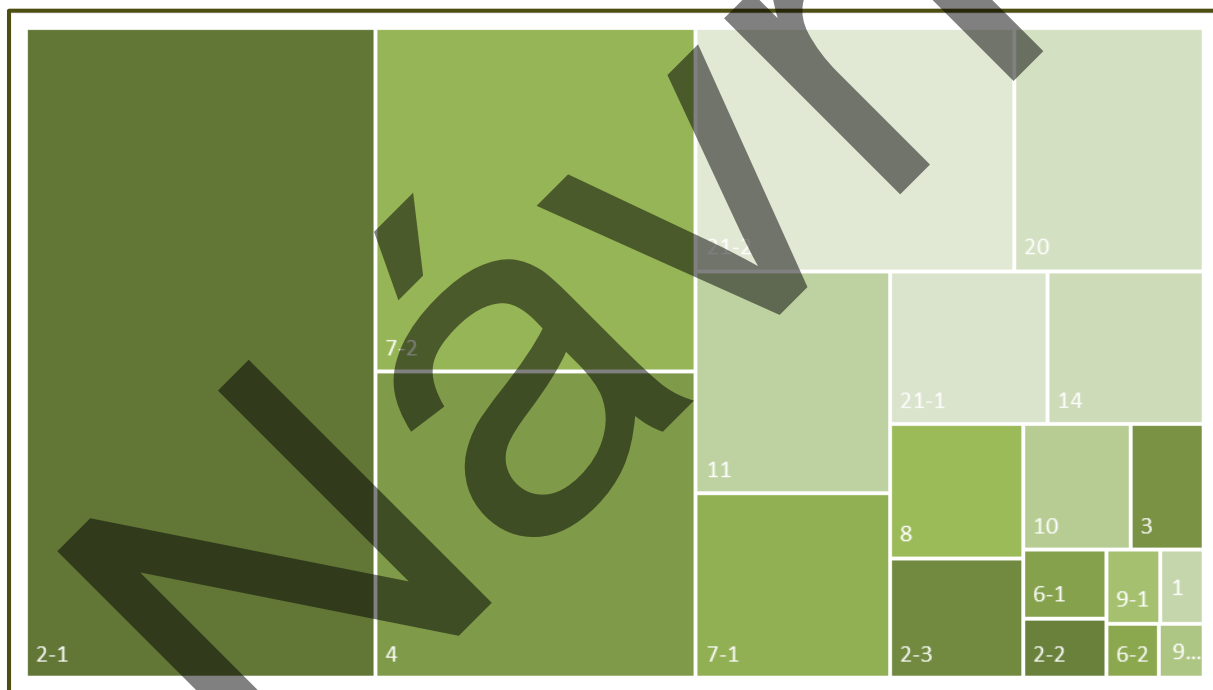
- Respektujeme se: Spolu s úsměvem: $\delta^m = 0,49$.

Do **bezprostředního** hodnocení se zapojilo celkem 1 843 dětí, z toho 866 chlapců ($\delta^m = 0,47$).¹⁷ To odpovídá celkové návratnosti 29,67 %. Takto nízké zapojení bylo dáno tím, že reálně proběhlo pouze u devíti aktivit. U dalších deseti aktivit, do kterých se děti vůbec zapojily, proběhnout nemohla z časových důvodů (nebyly k 30. červnu 2025 v dostatečně pokročilé fázi realizace, aby bylo možné děti smysluplně zapojit). Reálná návratnost u aktivit, kde děti byly skutečně zapojeny, činila 37,72 %. Navíc, ve většině případů zapojení dětí probíhalo on-line (na platformě Google), což děti motivovalo k vyplňování dotazníků méně, než když měly pod dohledem většinou svých učitelů odevzdat vyplněný papírový dotazník. Menší podíl zapojených chlapců mezi respondenty (než odpovídalo jejich podílu mezi dětmi účastnicemi se hodnocených akcí) lze vysvětlit snad jen tím, že jako respondenti byli méně zodpovědní. Na výsledek hodnocení to však mělo zanedbatelný vliv, zastoupení chlapců bylo i tak dostatečné. Nejvyšší návratnosti bylo dosaženo u těchto aktivit:¹⁸

- Respektujeme se: Spolu s úsměvem: 89,72 %,
- Moderní metody v oblasti matematické gramotnosti: Svět techniky: 66,67 %,
- Knihy nás baví: Listování: 36,41 %.

Naopak, ve dvou případech, kdy děti byly do hodnocení zapojeny, svůj dotazník neodevzdalo jedno jediné (příležitost však měly; návratnost 0,00 %).

Obrázek č. 1: Počty zapojených dětí¹⁹



¹⁷ Kumulativní součet.

¹⁸ Řazeno podle návratnosti sestupně.

¹⁹ 1: RWCT; 2-1: Knihy nás baví: Listování; 2-2: Knihy nás baví: Projektový den – Noc s Andersenem; 2-3: Knihy nás baví: Čtenářská výzva; 3: Naše kniha: Almanach; 4: Karkulčino čtení; 5: Logopedie; 6-1: Myslíme i mimo školu: Vědomostní kvíz; 6-2: Myslíme i mimo školu: Deskovky; 7-1: Respektujeme se: Adaptáky; 7-2: Respektujeme se: Spolu s úsměvem; 8: Pasování předškoláků; 9-1: Logika a strategie: Početní Superman; 9-2: Logika a strategie: Deskovky turnaj; 10: Poznej, co se kolem děje: Únikovka; 11: Smím prosit?; 12-1: Pojďme ven: Človíček dětem; 12-2: Pojďme ven: Školení pro pedagogy; 13: Od scénáře k divákovi; 14: Se Sokolem do života; 15: Metodické pracoviště; 16-1: Přednášky pro rodiče: Jak zvládat krize v běžném životě?; 16-2: Přednášky pro rodiče: Rodičem v digitální éře; 17-1: Wellbeing: Syndrom vyhoření; 17-2: Wellbeing: Zipyho kamarádi; 18: Přípravenost dětí na školu a práce s SPU: KuPoz; 19-1: Vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti: 3D tisk; 19-2: Vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti: H-EDU I; 19-3: Vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti: H-EDU II;

- Od scénáře k divákovi: $\delta^m = 0,25$,
- Vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti: 3D tisk: $\delta^m = 0,25$,
- Přednášky pro rodiče: Rodičem v digitální éře: $\delta^m = 0,16$.

Za poznámku stojí několik skutečností. Zaprvé, tři z těchto akcí byly určeny veřejnosti a rodinný život a péče o potomky jsou genderově přeci jen vyváženější než školství. Zadruhé, další z těchto aktivit byla polytechnicky zaměřená a vyšší zastoupení mužů na ní dobře odpovídá stereotypizované představě učitele (muže) takto zaměřených předmětů v jinak silně feminizovaných ZŠ. A zatřetí, poslední nezmiňované aktivity se zúčastnili pouze čtyři dospělí. Že z nich byl jeden muž, stačilo na 25% zastoupení (což je nejmenší nenulové číslo, kterého bylo možné dosáhnout). Tyto skutečnosti předem dokládají na fakt, že jakékoli údaje za muže v této a následujících analýzách stojí ze statistického hlediska na vodě. Dvanácti aktivit (více než třetiny) se nezúčastnil jediný muž ($\delta^m = 0,00$).

Situace s **bezprostředním** hodnocením aktivit byla podobná jako u dětí. Dospělí se sice účastnili všech aktivit, bezprostřední hodnocení se však konalo pouze u 21 z nich (z týchž důvodů jako u dětí). Celkem bylo přijato 211 vyplněných dotazníků, z toho pouze čtrnáct od mužů ($\delta^m = 0,07$),²⁴ což by odpovídalo celkové návratnosti 27,51 %. Při zohlednění pouze aktivit s bezprostředním hodnocením reálná návratnost vzroste na 35,46 %. Opět zde platí, že naprostá většina dotazníků se vyplňovala elektronicky (na platformě Google), s čímž byl spojen fakt, že bez kontroly a s časovým polštářem řada oslovených dotazníků odložila na později, než na něj definitivně zapomněla. Což se ve větší míře stávalo právě mužům. Největší návratnosti bylo dosaženo u následujících aktivit:²⁵

- Vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti: H-EDU II: 100,00 %.
- Smím prosit?: 88,89 %,
- Wellbeing: Zipyho kamarádi: 83,33 %,
- Respektujeme se: Spolu s úsměvem: 81,03 %,
- Vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti: 3D tisk: 66,67 %.

U tří aktivit byla návratnost nižší než 10,00 %, z toho ve dvou případech zcela nulová. U zapojování veřejnosti lze nízkou návratnost považovat za běžné riziko a nulovou za raritu danou souhrou selhání a špatných okolností. U pedagogů, od nichž se očekává osvojení podstaty a významu zpětné vazby v jejich vlastní pedagogické praxi, působí nízká návratnost neprofesionálně a nulová (nejde-li o prosté selhání při distribuci a sběru dotazníků) jako signál něčeho nezdravého v samotném systému.

Do **následného** hodnocení byly zapojeny v první řadě osoby, které v dotaznících bezprostředního hodnocení vyjádřili ochotu se do následného zapojit a uvedly své kontaktní údaje. V případě, že u dané aktivity bezprostřední hodnocení neproběhlo z časových či jiných důvodů, nebo kdy se v něm nepodařilo zajistit alespoň jednu ochotnou osobu k oslovení, byli osloveni buď všichni účastníci, nebo alespoň garanti zapojení příslušných škol, (spolu)organizátoři aktivity nebo jiné obdobné osoby, od kterých se dala spolupráce s jistou pravděpodobností očekávat.

Celkem takto bylo osloveno 213 osob (což bylo ve výsledku více, než kolik vyplnilo dotazníky bezprostřední zpětné vazby). Vyplněných se jich vrátilo 83, z toho pouze šest od mužů (návratnost 38,97 %, $\delta^m = 0,07$).²⁶ Plné (stoprocentní) návratnosti (podle počtu oslovených) bylo dosaženo u následujících aktivit:

- Myslíme i mimo školu: Vědomostní kvíz,
- Logika a strategie: Početní Superman,
- Logika a strategie: Deskovky turnaj,
- Pojďme ven: Človíček dětem,
- Přípravenost dětí na školu a práce s dětmi s SPU: KuPoz,
- Vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti: 3D tisk.

Stoprocentní návratnost může vypadat jako impozantní výsledek, avšak ve všech těchto šesti případech bylo dohromady osloveno jedenáct osob, tedy jedna až tři na jednu aktivitu. Naopak, ve čtyřech případech návratnosti pod dvacet procent bylo osloveno dohromady 66 osob, z toho v případě nejnižší návratnosti pod devět procent dokonce 24 osob. Nelze tedy z prosté návratnosti (podle počtu oslovených) usuzovat na úspěch šetření, protože je podstatný rozdíl mezi dosažením průměrného výsledku u průměrného vzorku účastníků a stoprocentního se zapojením konkrétní zodpovědné osoby, která vyplnění dotazníku závazně přislíbila a nevyplnění bylo urgováno.

²⁴ Kumulativní součet.

²⁵ Řazeno podle návratnosti sestupně.

²⁶ Kumulativní součet.

Pravděpodobně lepší obrázek o návratnosti podá srovnání počtu vyplněných dotazníků následného hodnocení a počtu účastníků dané aktivity. V tomto srovnání bylo dosaženo průměrné návratnosti 10,82 % a nejvyšší dosáhly tyto aktivity:²⁷

- Od scénáře k divákovi: 50,00 %,
- RWCT: 45,00 %,
- Knihy nás baví: Projektový den – Noc s Andersenem: 40,00 %,
- Knihy nás baví: Čtenářská výzva: 37,50 %,
- Pasování předškoláků: 33,33 %,
- Logika a strategie: Deskovky turnaj: 33,33 %,
- Smím prosit?: 33,33 %,
- Wellbeing: Zipyho kamarádi: 33,33 %.

U tří aktivit bylo podle tohoto srovnání dosaženo návratnosti nižší než dvě procenta (viz též podkapitola č. 3.2.1). Zde je však důležité zmínit, že takto spočtená návratnost se vztahuje k počtu účastníků a toto číslo má kumulativní charakter. I když se jedna osoba mohla zúčastnit více akcí v rámci jedné aktivity, vyplňovala k ní pouze jeden dotazník následného hodnocení.

Celkové hodnocení

V **bezprostředním** hodnocení **děti** jim určené aktivity hodnotily průměrnou známkou 1,67.²⁸ Je však třeba připomenout, že děti měly možnost hodnotit pouze devět (z 22) jim určených aktivit a ve dvou případech z nich neodevzdalo vyplněný dotazník ani jedno dítě. U žádné aktivity nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v hodnocení ze strany chlapců a děvčat. Mnohem větší rozdíly byly zaznamenávány mezi opakovanými (stále stejnými) akcemi konanými v rámci jedné aktivity v různých kolektivech dětí, pro což neexistuje spolehlivé vysvětlení na straně tématu, lektora ani organizačního zajištění.

Nejlépe děti hodnotily tyto aktivity:²⁹

- Myslíme i mimo školu: Vědomostní kvíz: 1,00,
- Moderní metody v oblasti matematické gramotnosti: Svět techniky: 1,00,
- Karkulčino čtení: 1,33,
- Respektujeme se: Spolu s úsměvem: 1,52.

Abychom byli korektní ke statistice a metodologii, je třeba zmínit, že v případě Vědomostního kvízu je výsledek dán hodnocením jednoho dítěte a v případě Světa techniky a Karkulčina čtení dotazníky vyplněnými dětmi ve spolupráci s jejich učitelkami. Ze čtyř zde uvedených pouze v případě aktivity Spolu s úsměvem každé dítě (celkem 803) vyplnilo anonymně svůj vlastní dotazník. Účelem tohoto odstavce není zpochybnit dětské odpovědi jako takové, ale jasně vymezit postavení odpovědí na uzavřené otázky (známkování) oproti odpovědím na otevřené otázky a komentářům, v nichž děti často uměly racionalitou svých odpovědí překvapit.

Pátá aktivita v pořadí získala známku 1,53 a dvě ostatní se zjevně staly terčem zábavy ze strany skupinek dětí a jejich hodnocení (známky) nelze brát zcela vážně. O to více práce dalo vyhodnocování odpovědí na otevřené otázky a komentářů a filtrování jejich odpovědí od ostatních. Klíčem filtrování se staly opakující se vzorce v odpovědích přicházejících v řádu desítek sekund až jednotek minut těsně po sobě (které se příliš nelišily obsahem, ale např. jen počtem vulgarismů nebo pravopisných chyb). Tyto odpovědi nebyly zahazovány, ale byl v nich o to důkladněji hledán obsah (nikoli bezvýsledně).

Dospělí v bezprostřední evaluaci aktivity jako celek nehodnotili. Hodnotili jejich dílčí aspekty.³⁰

V **následném** hodnocení **dospělí** hodnotili aktivity jako celek průměrnou známkou 1,81.³¹ Ve srovnání s dětmi (kterým však byla položena jiná otázka) byli tedy nepatrně kritičtější. Na jakékoli relevantní hladině významnosti

²⁷ Řazeno podle návratnosti sestupně.

²⁸ Otázka: Jak se Ti aktivita, resp. akce líbila?

²⁹ Řazeno podle hodnocení vzestupně.

³⁰ Obsah, přínos, lektory (moderátory, přednášející) a organizační zajištění (viz příloha č. 2).

³¹ Otázky: Představte si podobnou aktivitu, resp. akci značky ideál. Do jaké míry se aktivita, resp. akce, již jste se zúčastnil(a), shoduje s touto představou? Co na této aktivitě, resp. akci oceňujete (ve vztahu k Vaší ideální představě)? Co byste na této aktivitě, resp. akci změnil(a) (ve vztahu k Vaší ideální představě)?

se neprokázalo, že by muži aktivity hodnotili jinak než ženy. Při celkovém počtu šesti zapojených mužů ($\delta^m = 0,07$) by něco takového bylo obtížně představitelné. Absolutní známku 1,00 získaly následující aktivity:

- Myslíme i mimo školu: Deskovky,
- Respektujeme se: Adaptéry,
- Logika a strategie: Deskovky turnaj,
- Poznej, co se kolem děje: Únikovka,
- Přednášky pro rodiče: Jak zvládat krize v běžném životě?,
- Přednášky pro rodiče: Rodičem v digitální éře.

Abychom opět zasadili kvantitativní údaje do správných rámců z hlediska metodologie a statistiky. Absolutní známku těmto šesti aktivitám udělilo celkem sedm respondentek (tj. pouze jednu z nich hodnotily dvě respondentky, ostatní po jedné). Podobně, dvě nejhůře hodnocené aktivity (3,67 a 3,00) hodnotilo dohromady pět respondentek. V celém souboru těchto extrémů se nevyskytl jediný mužský názor. Fakt, že tyto údaje nebylo možné seriózně statisticky zpracovávat (většinou nebylo co), neznamená, že tyto údaje jsou bezcenné. Naopak, upírají pozornost k tomu, co respondenti chtěli sdělit, což jsou věci, které jim uzavřené otázky a žádné číslo ze své podstaty nikdy nemohou nabídnout.

Až na jednu rozporuplně vnímanou aktivitu byly všechny ostatní hodnoceny velmi pozitivně. Ve svých nejobecnějších konstatováních se respondenti soustředili na **celkové dojmy** z absolvovaných aktivit. Ty označili např. za „skvělou práci“, „... volbu“, „... školení“, „... připravenou výukovou lekci“ či „výborný způsob neformálního vzdělávání“ (ale též „byl to zážitek“, „byla to pecka“, „jsem nadšená“, „mělo to význam; velké díky!“), „bylo to fakt super ... doufám, že tato tradice bude pokračovat :-“) apod.). Oceňovány byly zejména „praktická využitelnost“ a „aktuálnost témat“ jednotlivých aktivit a jejich výsledků („potřebné setkání“, „dobře zacíleno“, „děti si mohly vyzkoušet na vlastní kůži ...“, „byla to výzva přenést logopedii do škol bez přítomnosti logopeda“, „kdo chvíli stál, už stojí opodál :-“) atd.). Fakt, že aktivity zanechaly v respondentech pozitivní dojmy, byl dán hlavně jejich celkovým nastavením, které vycházelo ze zadání zdola: z PS, které samy v dané době nejlépe věděly, co svému okolí nabídnout doslova „na přání pedagoga“. Byť třeba náplň jednotlivých aktivit nemusela být úplnou novinkou pro úplně každého (žádný kolektiv není homogenní), i pokročilí ve skupinách začátečníků se jejich prostřednictvím mohli rozvíjet a svými zkušenostmi aktivně přispět k jejich kvalitě.

Výborně byly jednotlivé aktivity zajištěny po **organizační** stránce. Na to, že každá aktivita byla svého druhu originál a realizovaly ji skupinky neprofesionálů, aktivním a pružným přístupem se je dařilo dotahovat tak, aby ve výsledku naplnily svůj účel. Z hlediska syntézy hodnocení všech aktivit jsou prakticky nepodstatné organizační prvky každé jedné aktivity („že tam byly pohodlné židle“ apod.). Daleko podstatnější jsou opakující se tvrzení popisující systémové kvality procesu řízení jednotlivých aktivit, v nichž respondenti oceňovali (kromě samotného financování aktivit, které vyplývá z podstaty projektu) např. „přesné informace o realizaci“, navíc „včas a kompletně“, „on-line formu“ akcí v případech, kdy to bylo žádoucí a proveditelné (a kontaktní v jiných), „příjemné zázemí“, „a v neposlední řadě výborné svačinky“. Podstatná pro „dokonalou připravenost“ byla flexibilita realizačního týmu a jeho partnerů na jednotlivých aktivitách, která umožňovala (kde to bylo proveditelné) měnit plány a individuálně nastavit aktivity podle potřeb jednotlivých účastníků („vyhovovalo vše: od volné ruky ve tvorbě až po možnost konzultací“, „žáci nechtěli odejít, a dokonce došlo k prodloužení workshopu oproti původně plánované časové dotaci; super!“ apod.).

Samozřejmě, ne vždy probíhalo vše stoprocentně a jedna aktivita byla hodnocena vysloveně rozporuplně. Obecně však, co jedni respondenti popisovali v superlativech, mohli jiní vidět s rezervou. Opět nemělo smysl věnovat se jednotlivostem (kvalitě ozvučení nebo „chování dětí“ na té či oné akci). Snad jediný opakující se systémový prvek, který by se dal označit za negativní, byl **daní z úspěchu** realizovaných aktivit. Respondenti např. litovali, že aktivita „nebyla delší“ („pokud by workshop trval déle“, „větší časovou dotaci“ apod.), „že neproběhla ve více obcích“, že se nezapojily „další děti z jiných škol“ nebo že byl program „snad až příliš bohatý“.

Až na jednu aktivitu byli velmi pozitivně hodnoceni **lektori** (moderátoři, přednášející a jiné osoby v analogických pozicích). V onom jednom případě to lapidárně shrnula jedna respondentka, která konstatovala, že lektor „mohl být na jednotlivá setkání lépe připraven“ (od čehož se pak odvinula veškerá další negativa této aktivity). Ve všech ostatních případech respondenti lektory chválili za „odbornost“, „připravenost“, „otevřenost a zároveň profesionalitu“, „zapálení pro věc“, „příjemný přístup“, „pohodovost“, „ochotu podělit se o své bohaté zkušenosti“, že „informace předávají věcně, trefně, bez zbytečné omáčky“ (ale též za to, že „byli skvělí“, za „bravurní výkon ve dvojici“, nebo že „jsou hodní“, „mají nás rádi“ a „je s nima velká zábava“). Pozitivní rovněž bylo, že v řadě případů lektori pocházeli z místních zdrojů nebo z blízkého okolí a s účastníky aktivit už měli nebo mohli navázat autentický vztah.

Výborné organizační zajištění a kvalitní lektori se ve výsledku společně propsali do „**pozitivní atmosféry**“, v níž aktivity probíhaly a díky níž se lépe dařilo naplňovat jejich účel a snáze se přehlížely drobné a řešily závažnější problémy, které v jejich průběhu nastávaly.

Některé aktivity se také neodehrávaly v uzavřených světech učitelů a dětí, ale měly ambici otevřít školy místním **komunitám**. Zda se to povedlo, či nikoli, ukáže čas, to bývá běh na dlouhou trať, nicméně některé školy „navázaly spolupráci a propojily generace“ a hodlaly v této spolupráci pokračovat. Jiné aktivity alespoň daly svým účastníkům jednorázové příležitosti k „trávení volného času jinak, než u obrazovky“, „spolu s kamarády a rodinou“. A to není málo.

Dopady na dospělé

Bezprostřední hodnocení proběhlo u dvanácti ze čtrnácti aktivit pro dospělé. U aktivit pro děti dospělí na přínos pro sebe sama (a jiné dospělé) přímo dotazováni nebyli, mohli se k němu však vyjádřit formou komentářů. Ve dvou případech se bezprostřední hodnocení nemohlo uskutečnit z časových důvodů (nezbyl by čas na následné hodnocení a jeho zpracování). V jednom dalším případě sice proběhlo, ale nebyl odevzdán jediný vyplněný dotazník (viz výše).

V bezprostředním hodnocení **dospělí** ocenili jim určené aktivity z hlediska přínosu (dopadu) průměrnou známkou 1,42.³² Nejlépe z tohoto úhlu hodnotili následující aktivity:³³

- Setkání ředitelů a pracovníků škol: 1,00,
- Wellbeing: Syndrom vyhoření: 1,17,
- Přednášky pro rodiče: Jak zvládat krize v běžném životě?: 1,20,
- RWCT: 1,22,
- Pojďme ven: Školení pro pedagogy: 1,25,
- Vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti: 3D tisk: 1,25.

Ani ostatní aktivity však nebyly hodnoceny negativně a všechny se vešly do známky 1,88. Vzhledem k tomu, že se do bezprostředního hodnocení aktivit pro dospělé zapojilo pouze pět mužů, rozdíly v hodnocení z jejich pohledu a z pohledu žen nebyly statisticky relevantní.

S jistým časovým odstupem se dospělí v **následném** hodnocení mohli vyjádřit hned ke dvěma kategoriím přínosu (dopadu): pro svůj profesní či osobní život.³⁴ Navíc tyto přínosy mohli hodnotit i u aktivit, které byly určeny primárně dětem. Celkem pochopitelně (v souladu se zaměřením jednotlivých aktivit) spatřovali hlavní přínosy absolvovaného v rovině své vlastní praxe (průměrná známka 1,83), významné však mohly být (přínejmenším v případě některých aktivit) i přínosy pro jejich osobní život (2,66). Do následného hodnocení se zapojilo pouze šest mužů, nemělo proto smysl (z důvodů popsaných v předchozím odstavci) zabývat se specifiky jejich hodnocení.

Z hlediska přínosu pro vlastní profesní život respondenti ohodnotili absolutní známkou 1,00 následující aktivity:

- Naše kniha: Almanach,
- Logopedie,
- Respektujeme se: Adaptáky,
- Se Sokolem do života,
- Přednášky pro rodiče: Jak zvládat krize v běžném životě?,
- Přednášky pro rodiče: Rodičem v digitální éře,
- Wellbeing: Syndrom vyhoření,
- Wellbeing: Zipyho kamarádi,
- Moderní metody v oblasti matematické gramotnosti: AI dětem.

Z hlediska přínosu pro vlastní osobní život ohodnotili absolutní známkou 1,00 tyto aktivity:

- Myslíme i mimo školu: Deskovky,
- Respektujeme se: Adaptáky,
- Přednášky pro rodiče: Jak zvládat krize v běžném životě?,
- Přednášky pro rodiče: Rodičem v digitální éře,
- Wellbeing: Syndrom vyhoření,

³² Otázky: Myslíte, že téma aktivity, resp. akce uplatníte ve svém osobním či pracovním životě? Pokud ano, co konkrétně? Děti z celkem pochopitelných důvodů nebyly na přínos aktivit pro dospělé dotazovány (ani se jich neúčastnily).

³³ Razeno podle hodnocení vzestupně.

³⁴ Otázky: Využil(a) jste „něco“ (poznatek, dovednost) z absolvované aktivity, resp. akce ve své praxi? Využil(a) jste „něco“ (poznatek, dovednost) z absolvované aktivity, resp. akce ve svém soukromém životě? Pokud ano, co? Pokud ano, motivovalo či motivuje Vás „to“ k dalšímu profesnímu nebo osobnímu růstu? Pokud ano, sdílel(a) jste svou zkušenost s někým dalším?

- Moderní metody v oblasti matematické gramotnosti II: AI dětem.

Je nutné znovu zmínit, že tyto dílčí statistiky jsou založeny na zlomcích už tak malého souboru respondentů (často jednoho jediného) a statisticky nemají velkou hodnotu. Přesto mohly být (v případě extrémních hodnot obzvlášť) signálem k upření pozornosti potřebným směrem.

Pět aktivit bylo z pohledu profesních přínosů hodnoceno horší známkou než 3,00, z toho čtyři dokonce známkou 3,67. Dalších pět bylo horší známkou než 3,00 hodnoceno z pohledu přínosu pro osobní život respondentů (což by mohlo být z pohledu projektu nepodstatné), z toho jedna dokonce známkou 5,00. Když dáme stranou šest aktivit, které byly určeny primárně dětem a nikoli dospělým, byly zde tři aktivity pro dospělé, jejichž přínos pro dospělé byl z obou hledisek hodnocen takto nepříznivě. Tento fakt je zarážející.

Jednoznačně praktický přínos dominoval komentářům respondentů. Především se vztahoval k různě zaměřeným **vzdělávacím akcím** s odborníky, jejichž hlavní CS byli právě dospělí (pedagogové, ale též rodiče). Prostřednictvím těchto akcí mohli jejich účastníci načerpat řadu nových znalostí a dovedností („hromadu nových, mě neznámých metod“, např. „pro fyzické aktivity s dětmi“, jak „cíleně a efektivně rozvíjet výslovnost u dětí“ nebo „pro chápání pocitů, emocí a jak se mohou cítit, když přichází změny v životě“ atd.), inspirací („velmi mnoho inspirací a nápadů“, „spousta konkrétních aktivit hned k použití“, např. k „většímu propojení s přírodou a dětmi“ apod.) a motivací („hledání všech možných důvodů, pro jít učit ven“ apod.) pro „podporu své pedagogické práce a profesního růstu“. I ti, kteří se těchto akcí zúčastnili a v zásadě se nic nového nedozvěděli, z nich odcházeli většinou spokojení, protože zjistili, že probírané téma „podporuje to, co je již ověřené a funguje“, utvrdili se ve své praxi a možná v ní i našli systém. S odstupem času řada pedagogů potvrdila, že podněty z těchto akcí uplatňuje ve výuce, což dělá „hodiny zajímavější pro žáky i pro ně“ („nejen) při řešení konfliktu ve školní družině, ale spíše jako prevenci, když se blíží konflikt, využiji Zipyho metodu, zabírá to“ apod.).

Významným praktickým přínosem pro každého zapojeného do projektu byl (přínejmenším mohl být) prostor pro vzájemné **sdílení zkušeností**, inspirací a motivací. Projekt tomuto účelu („předávání zkušeností a spolupráce“) přímo věnoval dvě aktivity, na jejichž hodnocení prozatím neuběhla dostatečně dlouhá doba. I když o jedné z nich respondenti tvrdili, že nevyužila svůj potenciál a „nenaplnila očekávání“ („nápad nebyl špatný, sdílení mezi kolegy je inspirativní“ apod.), současně si však byli vědomi potřeby takových aktivit s potenciálem „užitečné spolupráce“ a „možnostmi sdílení“. Reakce na druhou takto zaměřenou aktivitu byly pozitivnější, avšak dělat závěry z pozitivních hodnocení na základě jedné dvou schůzek, je stejně unáhlené, jako dělat je za stejné situace z rozpačitých hodnocení.

Ke sdílení však docházelo zcela přirozeně a spontánně i u jiných příležitostí, kterými byly v případě projektu také ostatní aktivity. I když měly primárně jiný účel, i při jejich přípravě a realizaci se lidé setkávali a docházelo zde nejen ke „kolegiální spolupráci“, ale také ke „kolegiální inspiraci“ a „kolegiálnímu učení“. Spolupráce na aktivitě tak podle respondentů přispěla ke „sdílení know-how mezi školami“ a k „načerpání podnětů ke zkvalitnění vlastní výuky“ (např. „k organizaci individuálních výzev“, pro „slohové práce“, tvorbu podobných materiálů pro žáky“, k „používání prstové abecedy ve výuce českého jazyka“ nebo „jak naučit děti programovat jednoduše“). Fakt, že k tomuto sdílení docházelo přirozeně a spontánně, neznamená, že to nic nestálo. K takovému sdílení je zapotřebí příležitost (či záminka), která přiměje lidi ochotné sdílet, aby se vůbec potkali. A takové příležitosti sice občas přichází samy, ale spoléhat se na to nedá.

Další kategorií byly obecné přínosy, které mohou být v určitých souvislostech užitečné jak pro profesní, tak osobní život. Sem spadaly, např. **znalosti, dovednosti a motivace**, které mohou učitelé využít ke zkvalitnění a zatraktivnění výuky, ale neztratí se ani v jejich osobních životech a v životech zástupců dalších CS. V jednotlivých aktivitách tak např. mohli doplnit své znalosti „učiva druhé světové války“, „poznat svůj region“ nebo „nové hry“ (jedna respondentka si rovnou jednu chtěla koupit) nebo získat „praktické rady“ z oblasti finanční gramotnosti a bezpečnosti, tipy na „vlastní četbu“ a motivovat se ke zdokonalení svých pohybových dovedností apod. Podobně mohli prostřednictvím aktivit pracovat na osobnostním a sociálním **rozvoji** nejen dětí, ale i sebe samých („v soukromém životě je Nicky Winton velkou inspirací“, „v praxi i v soukromém životě využiji respektující komunikace“ apod.). Poznali při přípravě a realizaci aktivit „nové lidi“ a získali nové **kontakty** („až budu potřebovat, budu vědět, kam se obrátit“). Stejně tak se jim do života (profesního i soukromého) mohou hodit podněty k „uvědomění si životně důležitých priorit“, udržení vlastní **duševní pohody**, „motivací a prevenci vyhoření“ a „jak si sám pomoci“. V této oblasti sehrály svou roli také dvě akce pro širokou veřejnost, které se „věnovaly konkrétním tématům, která mají praktický přínos jak do pracovního, tak osobního života“ a poskytly účastníkům praktické tipy k řešení vlastních rodinných i jiných vztahových výzev.

A kdyby nic z toho, tak každému zapojenému mohly aktivity (aspoň občas) přinést „**radost a smích**“. „Každý si mohl najít něco pro sebe“.

Zkušenosti z absolvovaných aktivit řada respondentů **sdílela** se svým okolím. Nejčastěji s kolegy na pracovišti, v pedagogickém sboru („sdíleli jsme si naše zkušenosti a zážitky v rámci sborovny s dalšími učiteli“ apod.), ale také

v širším okolí, s kolegy z jiných škol, přáteli a kamarády („povídali jsme si o tom“) nebo obecně („sdílím, kde můžu“, „mnoha lidem jsem doporučila a úspěšně“ apod.). Také je tyto zkušenosti motivovaly k dalšímu **sebevzdělávání** („samozřejmě“ a „naprosto“, „určitě, hledám cesty dalšího rozvoje“ atd.).

Dopady na děti

Bezprostřední hodnocení proběhlo pouze u devíti aktivit zaměřených na děti z celkového počtu devatenácti. Důvod popsany již v předchozích podkapitolách spočíval v tom, že k datu uzavření bezprostředního a spuštění následného hodnocení nebyly dosud ukončeny, ani nebyly v takovém stádiu pokročilosti, aby mělo smysl bezprostřední hodnocení spouštět. Pokud proběhlo, **děti** v něm známkovaly projekt jako celek (viz výše) a jeho přínos (dopad) komentovaly v sérii dvou otevřených otázek.³⁵ **Dospělí** v případě jedné z uvedených aktivit nedodali jediný vyplněný dotazník (návratnost 0,00 %). Zbývající aktivity ocenili z hlediska přínosu (dopadu) průměrnou známkou 1,47.³⁶ Nejprínosnější podle nich byly tyto aktivity:

- Myslíme i mimo školu: Deskovky: 1,00,
- Smím prosit?: 1,00,
- Respektujeme se: Spolu s úsměvem: 1,02.

Až na jednu aktivitu, u níž slabší výsledek (2,43) nebyl až tak překvapivý (sledovala socializační účel, který jako přínos nemusel být každému zjevný; paradoxně velmi podobná aktivita získala podstatně lepší hodnocení), se všechny ostatní vešly do známky 1,90, což byl velmi solidní výsledek.

V **následném** hodnocení mohli dospělí rozlišovat hned mezi dvěma druhy přínosů (dopadů): přínosy pro další studium a pro soukromý život zapojených dětí.³⁷ V tomto srovnání byly hodnocené aktivity shledány přínosnější z hlediska soukromého života zapojených dětí (průměrná známka 1,93) než z hlediska jejich dalšího studia (2,03).

Absolutní známku 1,00 obdržely z hlediska přínosu pro soukromý život zapojených dětí tyto aktivity:

- Myslíme i mimo školu: Deskovky,
- Respektujeme se: Adaptáky,
- Logika a strategie: Početní Superman,
- Logika a strategie: Deskovky turnaj,
- Od scénáře k divákovi,
- Moderní metody v oblasti matematické gramotnosti: AI dětem.

Z hlediska přínosu pro další studium zapojených dětí získaly nejlepší hodnocení tyto aktivity:³⁸

- Respektujeme se: Adaptáky: 1,00,
- Od scénáře k divákovi: 1,00,
- Moderní metody v oblasti matematické gramotnosti: AI dětem: 1,00,
- Naše kniha: Almanach: 1,67,
- Karkulčino čtení: 1,67.

V žádném z uvedených případů se neprokázalo statisticky významně odlišné hodnocení ze strany mužů a žen. Z hlediska přínosu pro osobní život zapojených dětí získaly dvě nejslabší aktivity známku 3,00. Kromě nich se všechny ostatní vešly do známky 2,33. Z hlediska přínosu pro jejich další studium získala jedna aktivita známku 3,67, další 2,77 a všechny ostatní se vešly také do známky 2,33. Aktivity, které získaly v tomto hodnocení slabší známky, nelze jednoznačně odsoudit. Jednak bylo toto hodnocení založeno na jednotkách dotazníků (u jedné aktivity dokonce na jednom jediném), jednak šlo o aktivity, které mohly být nesprávně vnímány jako samoúčelné, tj. nepřínosné. Což však nebyla chyba těch aktivit a jejich realizátorů.

První velkou skupinu přínosů pro děti tvořily podmínky pro jejich osobnostní a sociální **rozvoj**. Projektem podpořené aktivity děti vytrhávaly z jejich zaběhlých stereotypů a kladly jim nové výzvy. Součástí těchto výzev bylo vytváření nových a posilování stávajících sociálních vazeb v aktivitami vytvářených kontextech. V Noci s Andersenem pod

³⁵ Otázky: Co nového ses naučil(a)? K čemu Ti to bude?

³⁶ Otázky: Myslíte, že téma aktivity, resp. akce je pro účastníky se děti přínosné? V čem konkrétně spatřujete přínos aktivity, resp. akce pro účastníky se děti?

³⁷ Otázky: Využily/i či využijí podle Vás „něco“ (poznatek, dovednost) z absolvované aktivity, resp. akce účastníci se děti, resp. žáci ve svém dalším studiu? Využily/i či využijí podle Vás „něco“ (poznatek, dovednost) z absolvované aktivity, resp. akce účastníci se děti, resp. žáci ve svém soukromém životě? Pokud ano, co? Pokud ano, jak často „to“ používají či použijí? Pokud ano, motivovalo či motivuje je „to“ podle Vás k dalšímu studiu nebo osobnímu růstu?

³⁸ Řazeno podle hodnocení vzestupně.

zámkou rozvoje čtenářství posilovaly své vztahy se spolužáky a učiteli („*přátelství, která na přespávačce vzniknou, zůstanou*“) a něco podobného zažily na Adaptácích. Při Karkulčině čtení nebo Deskovkách „*navazovali vztahy*“ dokonce „*napříč generacemi*“. Při Listování nebo Spolu s úsměvem se učili vzájemnému respektu („*od xenofobie k toleranci*“, „*aby nebyly apatické vůči potřebám jiných*“ a „*získaly pochopení a respekt ke všem odlišnostem*“). Při čtenářských aktivitách se na příkladech z knih učily elementárním normám chování („*naslouchat, být trpělivé a nedělat zvuky*“), což jiné děti mohly na Smím prosit? povýšit na ještě vyšší úroveň („*jaké oblečení se hodí na ples a celkově hodně věcí z etikety*“). Učily se komunikovat a spolupracovat s druhými, například u deskových her nebo na Adaptácích („*spolupráce na úkor soutěživosti vede k přátelství*“, „*v tom, jak se děti podporují, je víc výchovy než v celé hodině občanky*“). Listování je přivedlo sebeuvědomění („*nemusím se stydět za to, kdo jsem*“), Almanach nebo Od scénáře k divákovi jim daly příležitost k posílení sebevědomí (při „*práci na reálném projektu přímo v praxi*“) atd.

Prakticky v každé aktivitě mohly získat také nové **dovednosti**. Vzhledem k tomu, že každá byla zaměřena jinak, lišily se také soubory dovedností, které mohly na nich nabýt. Bylo proto prakticky nemožné tyto soubory nějak zobecnit. Děti se mohly naučit nebo zdokonalit v „*čtenářské a pisatelské gramotnosti*“, „*logickém uvažování*“, „*práci s novými technologiemi*“, ale také v „*běhu, chůzi a překračování překážek*“, „*společenských tancích*“, „*vyslovování R a S*“, „*řízení invalidního vozíku*“ a „*prstové abecedy*“ nebo ve „*vaření dračí polévky*“ a spoustě dalších jednotlivostí. Situace byla o to pestřejší, že každé zúčastněné dítě si z této akce mohlo odnést něco úplně jiného. Tyto dovednosti je však třeba ještě „*ukotvit do běžného života*“ a teprve ten prokáže hodnotu realizovaných aktivit.

Prakticky stejné to je se **znalostmi** nabytými během absolvovaných aktivit. Také z této oblasti přinášejí si každé jedno dítě mohlo z každé jedné aktivity odnést nepřeberné spektrum jednotlivostí, které v budoucnu možná využije, i kdyby to mělo být jen jednou za život v televizním kvízu. Na Listování se děti např. mohly dozvědět, že „*knihy jsou super*“ a „*že i ve dvou se dá hrát dobře*“ divadlo, ale také „*že člověk není takový, jak vypadá nebo odkud pochází*“, „*novou nadávku*“ nebo „*že se babičky neklubou z vajíčka*“. Na Karkulčině čtení poznaly nové pohádky, ale také babičky a dědečky svých spolužáků a že jsou to celkem prima lidi. Při Unikovce mohly „*poznat místa ve svém okolí, kde nikdy nebyly*“ a při Vědomostním kvízu „*že v Austrálii žije víc ovců než lidí*“. Ve Světě techniky zjistily, „*jak jim tluč srdíčko*“ a „*jak funguje jeřáb*“ a při AI dětem „*že AI taky není ideální a dělá chyby*“. A jindy se některé děti dozvěděly, že se nedozví nic nového, protože už všechno vědí. A mohly být na sebe pyšné.

Posledním větším okruhem přínosů pro děti byly získané nebo posílené **motivace** k žádoucímu chování. Rovněž zde se jejich styčné body hledaly těžko. Aktivity Listování, Čtenářská výzva nebo Karkulčino čtení měly děti motivovat ke čtení a k různým způsobům práce s knihou (jako „*pozvání ke knize*“) a snad se tak i stalo. Celá školní třída z mateřinky si po skončení představení Listování „*chtěla hrát na Kvak a Žbluňk*“ a slíbila, že si „*v knihovně půjčí knížku*“. Logopedie ve výsledku cílila na to, aby „*si děti uvědomovaly, jak se tvoří jednotlivé hlásky, motivovaly se, opravovaly a viděly pokroky*“ ve výslovnosti. Unikovka si kladla za cíl vést děti i dospělé k touze „*poznávat další neznámá místa*“ a Se Sokoly do života ke „*každodennímu zdravému pohybu*“ a k jeho „*zdokonalování*“. I takový Vědomostní kvíz mohl děti motivovat k „*účasti na soutěžích*“, úspěch v Početním Supermanovi je mohl „*nasměrovat k dalšímu studiu*“ a žák po Adaptácích slíbil své učitelce, že „*bude taky učit a bavit děti*“. Tolik motivace jedno dítě sotva zvládne, ale kdyby si každé, které prošlo aktivitami MAPu, vybralo jen jednu věc, ve které bude chtít něčeho dosáhnout a pustí se do toho, bude to největší úspěch celého projektu.

Kromě zde uvedených ambicí v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje, dovedností, znalostí a motivací je zde obyčejná člověčí **radost**. Radost okamžitá (z prožitého okamžiku) i radost budoucí (z jednou dosaženého úspěchu a cesty k němu). Radost individuální i sdílená. Aktivity projektu (možná ne všechny) daly dětem příležitost zažít různé formy „*radosti a smíchu*“, „*... a nadšení*“, „*radost z učení*“ („*byl bych celou dobu v Dětském světě, tam mě to bavilo nejvíc*“) i radost z toho, že se něco naučily (a úžas že to funguje), „*zábavu pro všechny děti*“ („*všechno bylo fajn*“). „*Bylo to fakt super ... až na fakt maličkosti jsme si to všichni moc užili*“.

Jedna z otázek se ptala dětí po **smyslu** toho, co se naučily. Pochopení otázky i dohlédnutí smyslu učení není samozřejmé ani u dospělých, natož u dětí, přesto převažovaly v odpovědích různé varianty využití „*k životu a různým situacím*“ a „*do budoucna*“ („*kdybych potkala někoho hluchého, kdyby spadnul, tak se ho zeptám, jestli nechce pomoc*“, „*k životu, bo takových akcí bude určitě ještě dost*“, „*k nějakým projektům a k práci*“ apod.) nad různými variantami „*do školy*“ („*na referáty a čtenářské deníky*“ apod.). A pak tu byly i děti, které uvedly, že se učí, „*aby byly chytřejší*“, v čemž je něco (bez ironie) hluboce moudrého.

Perspektivy do budoucna

Na tenký led spekulace se hodnocení pustilo posledním okruhem, ve kterém se respondentů ptalo na perspektivy pokračování aktivit po skončení projektu a jeho podpory.³⁹ Dotazováni byli všichni **dospělí** zapojení do **následného** hodnocení. Speklativnímu charakteru otázky odpovídají také došlé odpovědi.

Nejvíce respondentů se otázce vyhnulo tím, že konstatovali, že „**zájem by byl** zaručený“ („*musí pokračovat*“, „*takových akcí by mělo být více*“, „*takové akce mají svůj smysl!*“, „*vzdělávání je důležité*“, „*aby nám neušel vlak*“ atd.). A když je zájem zaručený, tak doporučili „*pokračovat a zapojit větší počet pedagogů*“, „*více účastníků*“, „*... škol*“, „*... tvůrců obsahu*“, „*... dětí*“ a „*častější setkání*“ atp. a navrhli i své tipy na budoucí navazující nebo obdobně zaměřené akce pro stejnou či jinou CS.

Jiná skupina respondentů, kteří se také vyhnuli odpovědi, byť s jiným druhem racionality, konstatovala, že je potřeba pracovat s tím, co je. Výsledky aktuálního projektu je zapotřebí **uplatnit v praxi** „*v každodenní výuce*“ („*je třeba tak žít*“), k čemuž je nutná „*podpora ze strany vedení škol*“ a ochota „*vyjít ze stereotypu*“. Na druhou stranu tomu brání rigidní organizace výuky („*výuka v blocích, malá hodinová dotace*“ apod.) a fakt, že některé vzdělávací akce byly vázány na další investice (např. do programového vybavení).

Samostatnou skupinu respondentů tvořili ti, kteří si mysleli, že aktivita, kterou si prošli, **perspektivu nemá** (přínejmenším v absolvované podobě). Na jedné straně se jednalo o běžné účastníky se špatnou zkušeností s lektorem a jím vedenou akcí, na druhé straně o lektory s neméně špatnou zkušeností se zájmem účastníků. Což mohou být zkušenosti, se kterými se obě strany časem srovnají a znovu promyslí své zájmy, očekávání a plány.

Další skupina respondentů na otázku také neodpověděla, ale zamyslela se nad podmínkami udržení aktivity. Tou klíčovou je podle nich **tahoun** („*mediátor*“), který by aktivitu přínejmenším zastřešil silou své autority („*nebude nositel aktivity*“), případně by plnil i další funkce. Organizace takových akcí „*zabere víc času, než se zdá*“. Samozřejmě by bylo ideální, pokud by realizaci aktivit někdo **financoval** („*budou pokračovat ... za předpokladu, že je bude někdo financovat*“, „*pokud budou finance z jiných zdrojů*“).

Poslední skupinou respondentů byli ti, kteří byli v jistém smyslu přesvědčeni o tom, že realizované aktivity svou **budoucnost mají**. Zprvce, tu byli bezvýhradní optimisti („*školy samy osloví lektory a budou pokračovat*“, „*nejsou organizačně, finančně ani nijak jinak obzvlášť náročné*“ apod.). Zadruhé, tu byli informovaní optimisti („*osvětová témata pokrývají i obecní kulturní domy*“ apod.). Zatřetí, tu byli rutiněři, vědomi si toho, že aktivity podobného druhu vychází z permanentní potřeby, vždy tu byly a vždy tu budou („*děti budou přicházet stále ... a adaptáky jsou ideální cesta, jak z nich udělat fungující kolektiv*“, „*předškoláci přichází a odchází a pasování pro ně musí být každý rok*“). Začtvrté, tu byli adaptátoři, kteří si vyzobou zrnka proveditelného a použijí je (v minimalistickém duchu „*v hodinách českého jazyka*“, „*v menším měřítku v rámci výuky*“ apod.). A zapáté tu byli praktici, kteří na žádnou budoucnost nečekali a už ji rozjeli („*ano, budeme pokračovat a máme vypracovaný plán na rozvoj čtenářské a pisatelské gramotnosti*“, „*již jsme dělali bez návaznosti na projekt*“ apod.).

5.1.2 DLOUHODOBÉ AKTIVITY

V této podkapitole jsou syntetizována hodnocení dlouhodobých aktivit, jejichž jádro tvořily podaktivity č. 3 (řídící výbor a čtyři PS projektu; dále jen „platformy“). Tyto aktivity jsou jednotlivě hodnoceny v příloze č. 4.

Členové a respondenti zapojení do hodnocení

K 30. červnu 2025 mělo všech pět platform celkem **padesát členů**, z toho devět mužů ($\delta^m = 0,18$).⁴⁰ Nejpočetnější platformou byl řídící výbor s devatenácti členy, nejméně početné byly PS Moderní didaktické formy a Rovné příležitosti se sedmi členy. Počty členů jednotlivých platform schematicky znázorňuje následující graf (obrázek č. 3).

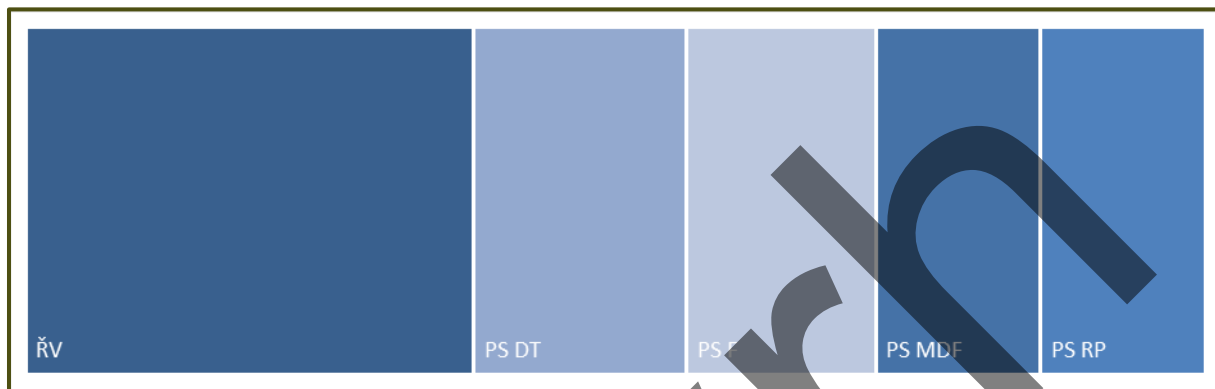
Muži byli proporcionálně nejvíce zastoupeni v řídícím výboru a v PS Další témata ($\delta^m = 0,26$, resp. 0,22). Vůbec nebyli zastoupeni v PS Rovné příležitosti ($\delta^m = 0,00$). To celkem odpovídá silně feminizovanému prostředí vzdělávání a výchovy.

³⁹ Otázka: Myslíte, že budou takové aktivity, resp. akce (alespoň v dílčí podobě) pokračovat i po skončení projektu?

⁴⁰ Kumulativní součet.

Všichni členové platformem byli osloveni s prosbou k vyplnění hodnotících dotazníků. Ve stanovené lhůtě se vrátilo devatenáct vyplněných dotazníků, z toho tři od mužů (průměrná návratnost 38,00 %; $\delta^m = 0,16$). Nejvyšší návratnosti dosáhly PS Rovné příležitosti (57,14 %) a řídicí výbor (42,11 %). Celkově i jednotlivě bylo možné hodnocení na základě doručených dotazníků považovat za vypovídající, neboť i v PS Financování s nejnižší návratností svůj dotazník vyplnila plná čtvrtina všech členů. Nemělo však vůbec smysl přeceňovat jakékoli kvantitativní údaje v následujících podkapitolách.

Obrázek č. 3: Počty členů platformem⁴¹



Celkové hodnocení

Respondenti své platformy hodnotili průměrnou známkou 2,30, přičemž nejlépe ve vzájemném srovnání dopadly PS Moderní didaktické formy (1,67) a Další témata (1,89), naopak nejhůře řídicí výbor (2,60).⁴² Ačkoli s ohledem na již uvedené nemělo smysl přikládat těmto číslům větší váhu, nabízela se (dost možná pouze) spekulace spojit je s mírou abstrakce zaměření jednotlivých platformem a vědomím smyslu jejich poslání ze strany respondentů (jejich členů). Konkrétní aktivity s reálným dopadem na CS projektu plánovaly a garantovaly PS, zatímco řídicí výbor vstupoval do plánování v jeho závěrečných fázích, kdy již de facto připravené plány pouze schvaloval (viz níže).

V celkovém hodnocení platformem kladně vystupovalo vědomí jejich **užitečnosti** ze strany respondentů. PS plánovaly a garantovaly „konkrétní aktivity zaměřené na konkrétní CS“ a viděly dopady těchto aktivit přímo v terénu. Byly proto považovány za užitečný nástroj „potřebné změny“ a členství v nich mohlo být (a asi i bylo) motivováno osobním „zájmem o to, co se v regionu děje, a chtěním to ovlivnit“. Protože se jednalo o odborné platformy, přinejmenším někteří jejich členové si cenili jejich setkání, která pro ně byla příležitostí ke „sdílení různých témat a inspirace“ a „čerpání nových nápadů“. Řídicí výbor, který byl především politickou platformou a reprezentantem regionálního partnerství, tuto unikátní příležitost být přímo u toho neměl. Přesto i většina jeho členů vnímala pozitivně jeho poslání a viděla je především v oblasti „dlouhodobého plánování“ a „zastřešení všech PS a aktivit“.

Kladně respondenti dále vnímali na svých platformách **atmosféru**, která mezi jejími členy panovala a ve které fungovaly (blíže viz níže). Považovali ji za „pohodovou a tvořivou“, „otevřenou“, „optimistickou“ až „přátelskou“ a vážili si „dobrého klimatu“ a „vzájemného souladu“. Respondentka z PS Další témata tuto PS rovnou označila za „dobrou partu“. Tato atmosféra mohla být jedním z důvodů, proč respondenti pozitivně vnímali také **aktivitu** (činnost) svých platformem a jejich členů (alespoň jejich významné části; „všichni se zapojují“) ve vztahu k aktuálním či očekávaným výzvám a plánovaným aktivitám.

Souvislost se spekulací z prvního odstavce této podkapitoly možná měla skutečnost, že téměř polovina negativních komentářů k platformám pocházela z řídicího výboru. Zatímco PS postrádaly spíše „lepší propagaci“ jimi garantovaných aktivit nebo „více autority“ a kapacit k „prosazení větších změn“, někteří respondenti z řad členů řídicího výboru zmiňovali v celkovém hodnocení své platformy vnímaný nedostatek smyslu až abstraktní poslání („činnost nenaplní mé očekávání“, „svou pozici teprve hledám“ apod.) a komplikovanou administrativu s ním (a projektem) spojenou („jednodušší financování a méně papírování“). Přesto v rámci svých omezení i řídicí výbor „fungoval dobře“.

⁴¹ ŘV: řídicí výbor, MDF: Moderní didaktické formy; RP: Rovné příležitosti; DT: Další témata; F: Financování.

⁴² Otázky: Představte si platformu značky ideál. Do jaké míry se Vaše platforma shoduje s touto představou? Co na Vaší platformě oceňujete (ve vztahu k Vaší ideální představě)? Co byste na své platformě a jejím fungování změnil(a) (ve vztahu k Vaší ideální představě)?

Vnitřní život

Ze všech tří sledovaných součástí vnitřního života platformem respondenti nejlépe hodnotili organizaci jejich setkávání (průměrná známka 1,42). Následovaly komunikace a spolupráce v platformě (1,67) a její zaměření a složení (1,70).⁴³ Z těchto čísel bylo patrné, že respondenti celkově vnímali nastavení a fungování svých platform pozitivně a žádný z těchto dílčích aspektů v žádné jednotlivé platformě z těchto globálních čísel významně nevybočoval.

K **organizaci setkávání** jednotlivých platform ze strany především realizačního týmu projektu a vedoucích PS nebyly zaznamenány v podstatě žádné negativní komentáře. Naopak, respondenti oceňovali „perfektní přípravu“, „promyšlenou organizaci“ a „skvělé organizátory!“ a že „všechno klapě“. Vysoce pozitivně však byly hodnoceny i obě zbývající součásti vnitřního života platform. Z hlediska **komunikace a spolupráce** v nich respondenti uváděli, že byly „dobře vedeny“, že se k nim „všichni snažili přistupovat konstruktivně a s realistickým pohledem na věc“, „otevřeně komunikovali“, „nacházeli shodu a byli efektivní“ a že vnímali „snahu a podněcování činnosti ze strany realizačního týmu“. Pouze z řídicího výboru byly zaznamenány jednotlivé výhrady ke komunikaci („spíš se domlouvají jednotlivé skupiny, než všichni dohromady“), což však byla daň za různorodost složení tohoto orgánu, ve kterém vedle sebe zasedali zástupci rodičů, ale také např. zástupci Integrované teritoriální investice ostravské aglomerace. Bezproblémová komunikace společným jazykem v takto nesourodé sestavě není vůbec jednoduchá už z principu.

PS konstruované na tematickém základě jako odborné platformy až takto různorodé nebyly. Přesto jak v nich, tak i v řídicím výboru bylo (přes uvedené dílčí výhrady ke komunikaci) jejich „**pestré zastoupení**“ „všech oblastí“ (v PS alespoň nějak ohraničených působností) a s tím související „**rozmanitost zkušeností**“ považováno za jejich silnou stránku, jejímž prostřednictvím jednotlivé platformy „**zastupovaly více pohledů na věc**“. Za slabou stránku platform někteří respondenti považovali jejich omezenou reprezentativnost a uvítali by rozšíření jejich členské základny o další členy reprezentující více aktérů. Je však otázkou, jaká by měla být optimální velikost platformy a ve kterém okamžiku by se tato velikost už dostala do konfliktu se zásadní potřebou efektivní komunikace a spolupráce v platformě. Nehledě na to, že nalézt vhodné členy, ochotné podílet se na její činnosti, není nic jednoduchého.

Perspektivy do budoucna

Ve všech platformách bylo silné vědomí toho, že vznikly „**pouze za účelem projektu**“ a s jeho budoucností jsou úzce spojeny. Proto převládaly pochybnosti nad jejich možným pokračování i po jeho skončení,⁴⁴ i když z některých platform zazníval názor, že „by bylo fajn, kdyby pokračovala“. Respondenti argumentovali nejistou potřebou platform („záleží na využití, zda bude potřeba“), „časovou náročností“ práce v nich, s tím souvisejícím nedostatkem kompetentních a ochotných členů („nebudou aktivní lidé na jejich udržení“, „lidé by museli chtít“ apod.) a potřebou lídra v podobě silné osobnosti nebo organizace, která „jejich práci zastřeší“ („potřebujeme organizátora“). Také bylo otázkou, v jaké podobě, v jakém rozsahu a jak by takové platformy měly působit. Pozitivní však byla naděje, že se přinejmenším dočasně podaří udržet kontakty, komunikaci a spolupráci mezi sobě blízkými členy jednotlivých platform.

5.1.3 PROJEKT JAKO CELEK

Vyústěním následného hodnocení jednorázových aktivit a akcí a dlouhodobých aktivit bylo (v podstatě) společné hodnocení projektu jako celku.

Respondenti zapojení do hodnocení

S prosbou o vyplnění dotazníku k hodnocení projektu jako celku byli osloveni všichni účastníci následného hodnocení jednorázových aktivit a akcí a všichni členové řídicího výboru a PS. Děti a žáci se proto hodnocení projektu jako celku neúčastnili. Prostým součtem počtu členů těchto skupin získáme číslo **263 potenciálních oslovených** v hodnocení projektu jako celku. Problematickým momentem tohoto čísla je jeho kumulativní povaha. Jedna osoba

⁴³ Otázky: Považujete zaměření své platformy a její složení za adekvátní a relevantní vzhledem k poslání projektu? Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci mezi členy platformy a mezi ní a ostatními platformami (včetně realizačního týmu)? Jak hodnotíte organizaci setkávání platformy (časová náročnost, frekvence, efektivita, personální zajištění)?

⁴⁴ Otázka: Myslíte, že Vaše platforma bude (alespoň částečně) funkční i po skončení projektu?

se totiž mohla zúčastnit více aktivit a akcí a současně být členem několika platform. Předpokládalo se však, že nikdo ze zapojených v podstatě týž dotazník nevyplnil vícekrát bez toho, aby mu po pár otázkách nezačal být povědomý.

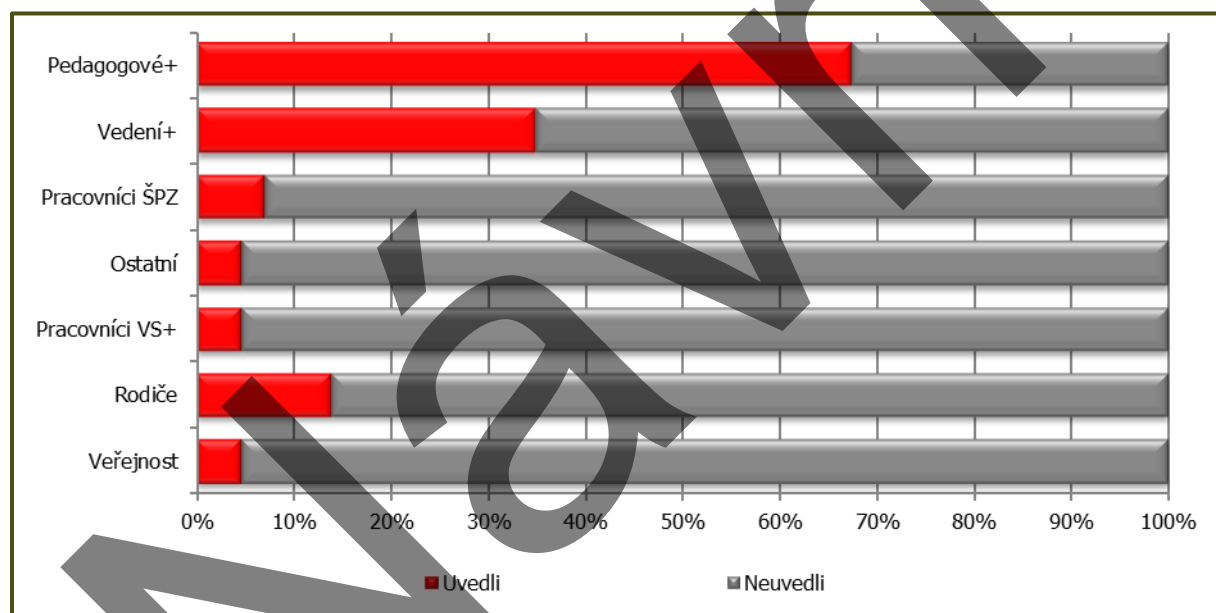
Dotazník vyplnilo celkem 43 osob, z toho pět mužů ($\delta^m = 0,12$), což prostým poměrem k maximálnímu možnému počtu potenciálních oslovených dává 16,35% návratnost. Vzhledem k výše uvedenému je však vysoce pravděpodobné, že reálná návratnost je mnohem vyšší. Nejvíce respondentů se přihlásilo k CS pedagogických a nepedagogických pracovníků (67,44 %) a vedení škol a školských zařízení a zřizovatelů (34,88 %). Relativně zajímavá byla ještě CS rodičů s 13,95% zastoupením; v absolutních číslech se však jednalo o pouhých šest respondentů. Další CS se do hodnocení zapojily ještě méně (viz obrázek č. 4).

Pro účely statistických srovnání v dílčích analýzách následujícího textu byli respondenti řazeni ještě do dvou následujících skupin:

- osoby propojené s projektem: bývalí či současní členové jeho řídicího výboru, PS nebo realizačního týmu,
- ostatní (nepropojené) osoby.

Do první skupiny (propojených osob) spadalo 27 respondentů (62,79 %), z toho tři muži ($\delta^m = 0,11$), do druhé šestnáct respondentů (37,21 %), z toho dva muži ($\delta^m = 0,13$).

Obrázek č. 4: Respondenti podle cílových skupin⁴⁵



Místní akční plán jako značka

V této podkapitole jsou shrnuty odpovědi na uzavřené otázky⁴⁶ a nespecifické komentáře směřující k hodnocení projektu jako celku a jeho zážemí. Specifickým komentářům, které hodnotily více či méně konkrétní dopady projektu (jež rovněž podstatně přispívaly ke značce MAPu), se věnuje následující podkapitola.

Vlastní vědomí spojitosti mezi projektem a aktivitou či akcí, jíž se respondenti zúčastnili, ocenili průměrnou známkou 2,08. Muži byli přitom v tomto ohledu uvědomělejší než ženy (1,89, resp. 2,11). Vzhledem k celkově nízkému počtu mužů mezi respondenty však tato informace nemá dostatečnou vypovídací hodnotu. Z celkem pochopitelných důvodů si tuto spojitost více uvědomovali respondenti propojení s projektem (1,72) oproti ostatním (nepropojeným) respondentům (2,43). Mohlo to být dáno sice neznámým, ale dost možná vysokým podílem respondentů, kteří tyto

⁴⁵ Pedagogové+: pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci; Vedení+: vedení škol a školských zařízení a zřizovatelé; ŠPZ: školská poradenská zařízení; Ostatní: ostatní aktéři v oblasti vzdělávání; VS+: veřejná správa a subjekty zřízené veřejnou správou; Veřejnost: široká veřejnost.

⁴⁶ Otázky: Jak silnou spojitost mezi aktivitami, jichž jste se zúčastnil(a), a projektem vnímáte (u respondentů z řad účastníků jednorázových aktivit a akcí)? Jak silnou značkou je pro Vás MAP?

aktivity a akce (spolu)organizovali a jejich propojení s projektem jim nemohlo uniknout. Mohlo to však být také tím, že informace o projektu nebyly na těchto akcích dostatečně (zřetelně) prezentovány.

Sílu značky MAPu respondenti ocenili průměrnou známkou 2,27. Zde byli naopak muži kritičtější než ženy (2,33, resp. 2,25). Opět celkem přirozeně sílu této značky ocenili lépe respondenti propojení s projektem oproti ostatním respondentům (2,23, resp. 2,33). Byť by měly odpovědi na tuto otázku korelovat s odpověďmi na předchozí, výrazně zde vyniklo rozdílné hodnocení spojitosti aktivit či akcí s projektem a síly značky MAPu, a to u respondentů propojených s projektem. Zatímco u předchozí otázky byl rozdíl v hodnocení mezi propojenými a ostatními respondenty 0,71 známky, u této otázky pouze 0,10 známky. Je otázkou, proč právě respondenti zapojení do projektu jej vnímali jako značku podstatně slaběji, než by měli (pokud zamítneme jako nelogické alternativní vysvětlení, že by respondenti nepropojení s projektem vnímali silně značku projektu, aniž by věděli, že se zúčastnili jeho aktivity či akce).

Nechme stranou pár komentářů od nepropojených respondentů, ve kterých vyjádřili nepochopení otázky a ze kterých vyplynulo jejich nízké až nulové povědomí o MAPu („nerozumím otázce? jaká spojitost?", „zatím nic" apod.), nebo mísení tohoto projektu s organizací, která jej realizovala (MAS Frýdlantsko – Beskydy z.s.), a s jinými jejími projekty a programy („známá firma", ať už to bylo míněno jakkoli, „projekt MAS vnímám jako možnost čerpání financí někde ...", „školy by zcela jistě uvítaly podporu projektových manažerů obecně, aby si nemusely administrovat projekty samy, ukrájuje jim to energii a čas při zajišťování a organizaci jejich hlavní činnosti"). Tyto (druhé) komentáře jistě stojí za pozornost, s hodnoceným projektem však nesouvisely.

Představme si hlavní obecné okruhy značkovatelných prvků MAPu. Ten byl vnímán v první řadě jako obecný nástroj „podpory" („... regionu", „... místních lidí", „... rozvoje škol", „... pedagogů i žáků, dětí a mládeže", „v tomto regionu je každá podpora velmi potřebná" apod.). Vyskytlo se zde opět několik komentářů, formulovaných i na tuto nejobecnější z obecných množin prvků až příliš obecně, že vzniklo podezření, že si respondenti s pojmy MAP a MAS nevěděli moc rady a že je nahodile zaměňovali (což se bude opakovat na více místech tohoto hodnocení). MAP byl vnímán jako „prospěšná ...", smysluplná ... a „dobrá práce" a „skvělý projekt" vůbec. „Snažil se o změnu myšlení dalších generací", a přitom byl „otevřený různým možnostem", „dával příležitost aktivním učitelům, žákům i veřejnosti" a „pro každého tam bylo něco".

Klíčovým prvkem toho byli **lidé**, kteří projekt naplňovali obsahem. Ve většině případů nešlo rozlišit, zda se tím myslel realizační tým projektu (až na komentáře typu „Dita a Bára"), širší okruh jejich neaktivnějších partnerů nebo společenství MAPu v nejširším smyslu slova. Na těchto lidech si respondenti cenili jejich „snahu", „cílevědomost", nápadů („nápaditost a realizace je pilířem úspěchu!"), „nadšení a odbornosti", „profesionality" a organizačních schopností („skvělá organizace", „schopní organizátoři", „informace přesné a fungují" apod.).

Dopady projektu

Z hlediska praktických dopadů na hlavní CS byl MAP spojován především s implementačními **aktivitami** (jednorázovými aktivitami a akcemi; jejich hodnocení obsahují podkapitola č. 5.1.1 a příloha č. 3). Většina respondentů, která se k ocenění tohoto přínosu projektu přihlásila, bohužel blíže nespecifikovala, které konkrétní aktivity měla na mysli, vcelku na tom však nesejde, protože se jednalo o „pestrou nabídku činností a akcí", „potřebné aktivity", „pro občany všeho věku", „které by se ke svým CS jinak nedostaly" a byly přitom „připraveny k využití" „s tím, že školy nejsou zbytečně zatěžovány administrací projektu". Respondenti kromě prosté nabídky těchto aktivit a akcí na nich oceňovali plnou či částečnou úhradu spojených nákladů ze strany projektu („nabídka akcí, na které jinak finančně nedosáhneme", „oceňuji snahu školám snížit náklady na aktivity, které stejně potřebují dělat, např. adaptační pobyt" apod.), byť i v této oblasti se někteří respondenti pravděpodobně nevyhnuli záměny pojmů MAP a MAS. V zásadě by ještě šlo akceptovat poděkování MAPu za „pomoc s financováním projektu do MŠ", ale spojovat MAP s „dotační politikou" asi nelze.

Pokud byli respondenti konkrétnější a blíže specifikovali nejprínosnější aktivity a jejich **dopady**, jednalo se častěji o akce pro děti, zejména „v rámci prevence", „čtení, společenského života, vědy, adaptáky" atp., které „obohatily výuku" a přispěly k „posílení dovedností žáků", např. v oblastech „čtení s porozuměním a kritického myšlení". Z akcí pro dospělé se jednalo výhradně o akce typu sdílení dobré praxe, inspirace a motivace (většinou blíže nespecifikované), vedoucí k obecnému „profesnímu růstu" a „sebezvoji".

V druhé řadě si respondenti spojili MAP s nově navázanými kontakty a příležitostmi k poznání spřízněných partnerů ke komunikaci a **spolupráci** v oblastech společných zájmů („nové kontakty", „propojení škol", „vzájemné síťování", „spolupráce s ostatními školními subjekty" apod.). Projekt byl v tomto smyslu chápán jako „most mezi školami".

Potenciály a limity projektu

Tato oblast hodnocení projektu charakterizuje, co od něj bylo možné realisticky očekávat (resp. co od něj očekávali respondenti), a má souvislost s předcházejícím hodnocením dopadů. Respondenti průměrně ocenili potenciály projektu známkou 2,36.⁴⁷ Propojení respondenti byli mírně kritičtější než nepropojení (2,39, resp. 2,33). Muži byli jako tradičně také kritičtější (2,60), ale pouze v průměru a jejich odskočená hodnocení výrazně ovlivnila všechny zde uvedené známky. Zatímco nepropojení muži byli ve srovnání se stejně nepropojenými ženami k potenciálům projektu nebyvale nekritičtí (o 0,77 známky), u propojených respondentů to bylo přesně naopak a muži hodnotili potenciály projektu o 0,95 známky hůře než ženy. Vzhledem k nízkému počtu mužů mezi respondenty, tím spíše ve dvou dílčích skupinách, však šlo pouze o statistickou zajímavost bez praktického významu.

Vzhledem k úzké provázanosti této části hodnocení s oběma předchozími stojí za připomenutí hlavní potenciály, jež jsou v nich přímo či nepřímo zmíněny:

- **sdílené vědomí poslání** projektu,
- relativně stabilní, kreativní a organizačně schopné **zázemí projektu**, od nejužšího realizačního týmu po společenství MAPu v nejširším slova smyslu,
- **sdílené zkušenosti** s realizací projektu a širokého spektra různorodých aktivit pro děti i dospělé a jejich ocenění,
- rozvíjející se **sít** aktivních jednotlivců i organizací a důvěra v potenciál vzájemné spolupráce.

Respondenti kromě nich uváděli také následující potenciály, které nebylo možné z kauzálních důvodů zařadit do předchozích podkapitol (nebyly dopady projektu, ale podmínkami jeho úspěšné realizace):

- **regionální ukotvení** a fakt, že místní akční plánování bylo skutečně místní („aktuální a místní působení“, „zapojení veřejnosti, místní komunity“, „školy si můžou říct, o co mají zájem, a dostanou hotovou aktivitu“),
- **flexibilita**, „možnost přizpůsobení potřebám regionu“, „velké možnosti a svoboda“.

Dosavadní text se zabýval především pozitivitu vztahujícími se k projektu a pomíjel celkem početnou kategorii jeho limitů. Na prvním místě je třeba zmínit limity vycházející z jeho vnějšího prostředí, které projekt zásadně ovlivňovaly, ačkoli s nimi jeho realizátoři mnoho nezmůžou. Jedná se především o **dočasnost** trvání projektu a „nejistotu jeho pokračování“ („není jej možné udržet; podpora projektu je krátká“ a „je to škoda“). V této souvislosti se někteří respondenti odkázali na absenci „víze ministerstva“ jako zásadní limit nejen tohoto projektu, ale i řady dalších věcí ve vzdělávání a výchově.

Vnější prostředí projekt omezovalo také v dalších podstatných ohledech, z nichž respondenti zmiňovali:

- **finanční omezení**, a to nejen ve vztahu k jeho dočasnosti, ale i v současnosti („nedostatek financí na některé projekty, které nemohly být realizovány“),
- **nedostatečnou autoritu**, „větší slovo“ a „malou vymahatelnost“ ve vztahu k prosazení naplánovaných aktivit a změn v regionálním vzdělávání a výchově,
- **byrokracii** a s ní související administrativní zátěž („snazší čerpání financí na akce, které se objevily v plánování“, „pokud jsem potřebovala finance na aktivitu v MŠ, vždy je to spojeno s ... šíleným papírováním“; zde byla otázka, zda se respondentka skutečně vyjadřovala k MAPu nebo k MAS a k jejím jiným projektům a programům, nicméně platí, že ani MAS, ani MAP si žádné „papírování“ navíc nevymýšlely, pouze odpovídaly za plnění shora daných pravidel, která mohla být často předimenzovaná, ale v naprosté většině dávala smysl),
- **„finanční náročnost“** s tím spojená („příliš mnoho peněz jde na administraci = platy úředníků, cestovní náhrady apod.; na jednom školení říkali, že snad 60 %“; tvrzení respondentky nebylo možné ověřit, faktem však je, že plnění výše uvedených povinností se neobejde bez odpovídajících nákladů).

Z vnitřního prostředí regionu a MAPu pocházel další okruh omezení, se kterými šlo (přínejmenším potenciálně) pracovat, minimalizovat je samotná nebo jejich dopady. V tomto ohledu respondenti uvedli:

- **informovanost**, „slabé povědomí“ a „... prezentace“ (především u „nečlenů“, „včasná informovanost; nabídnout projekty na začátku školního roku, kdy školy tvoří celoroční plán“, „co bych zlepšila, je propagace aktuálních aktivit; ty podle mě částečně zanikají mezi fotografiemi a články z již proběhlých akcí; pomohlo by jasnější oddělení aktuálního dění a již realizovaných akcí“, „vůbec netuším, co se dá financovat z MAS“;

⁴⁷ Otázky: Jak silný potenciál má podle Vás tento projekt, aby přispěl ke zlepšení podmínek pro vzdělávání a výchovu v regionu (ve srovnání s jinými zdroji finanční, materiální, personální, informační a jiné podpory)? Co na tomto projektu oceňujete (ve vztahu jiným zdrojům podpory)? Co regionu nebo Vám osobně přinesl? Co je naopak slabírou tohoto projektu (ať už se změnit dá, nebo nedá)? Co regionu nepřinesl, ač se to od něho čekalo, nebo co díky němu region ztratil? A proč? Co byste na tomto projektu změnil(a), aby lépe naplňoval své poslání?

zde se opět mísily informace k MAPu a MAS, což asi vcelku nevadí, výhrady k informovanosti platily pro obě entity),

- **(ne)zájem** a (ne)důvěra, které zčásti mohly souviset s informovaností („neangažovanost nebo formálnost některých škol“, „více zapojených lidí z různých oblastí do PS“, „aby se zapojili skutečně všichni a školy motivovaly kolegy k zapojení“, „nedůvěra k něčemu novému, další ročníky již budou lepší“, „předsudky a negativní pocity některých pedagogů; myslí si, že je to zatíží, místo toho, aby vnímali pozitiva, která to přináší“ atd.),
- **vize** a její absence ze strany nejen ministerstva, ale i „vedení MAS“ („vedení MAS by si mělo připustit význam, který MAP pro naši oblast má“).

I když může soupis limitů na jednom místě působit depresivně, je třeba připomenout, že zbytek hodnocení projektu se naopak věnuje jeho přínosům. Také stojí za zmínku, že téměř čtvrtina respondentů na otázku na limity projektu nedovedla nic vymyslet nebo nechtěla odpovědět („nenapadá mě nic“, „nevím, hodnotím přínos“, „asi nemám výhrady“ apod.).

Plánování, realizace a vyhodnocování

Hodnocení se zabývalo také jednotlivými fázemi projektového cyklu MAPu: plánováním (náplň KA č. 3), realizací (KA č. 4) a vyhodnocováním dosaženého pokroku (KA č. 2).⁴⁸ Celkem přirozeně respondenti nejlépe hodnotili realizační fázi, kterou mohli mít spojení s bezprostředním užitekem, a to průměrnou známkou 1,47. Nepříliš významně však zaostaly obě další fáze, které zpravidla přináší především náklady a oběti. Plánování získalo známkou 1,73 a vyhodnocování 2,05. V těchto bodech hodnocení byly kritičtější ženy, a to poměrně výrazně: o 0,52 až 0,59 známky. Celkem paradoxně zde hodnotili pozitivněji propojení respondenti, kteří přicházeli do styku se všemi třemi fázemi a věděli tedy, na rozdíl od nepropojených respondentů, co plánování a vyhodnocování v podmínkách MAPu opravdu obnášelo.

Kromě známek k těmto třem bodům nebylo zaznamenáno mnoho komentářů. K jednotlivým fázím projektového cyklu respondenti uvedli následující:

- **plánování** je užitečné, „víme, kam směřujeme“, ale „chybí nebo není jasná a sdílená dlouhodobá vize“, „při tvorbě projektů se musí vycházet z potřeb škol (anketa)“ a mělo by být „více zapojených lidí z různých oblastí do PS“, „cíle nejsou jen na to, aby se plánovaly ... ale aby se naplňovaly“,
- k **realizaci** aktivit jako takové nebyl v této části dotazníku zaznamenán jediný komentář, proto viz ostatní části (podkapitoly) hodnocení,
- **vyhodnocování** nám dává „dobrý feedback“,
- obecně „pouze spojení všech součástí dává smysl“ v „projektovém řízení“, „bez plánu není správně zacílena realizace, bez hodnocení nevznikne nový relevantní plán“, „součásti jsou navzájem propojené a jedna bez druhé by nefungovala“, ale také „uskutečňují se jen setkání a plánování a řekla bych, skutek utek“ a „co nejméně administrativy“.

Perspektivy do budoucna

Poslední okruh hodnocení projektu jako celku se zaměřoval na budoucnost výsledků projektu po jeho skončení a na podmínky, z nichž některé nastat musí a jiné nesmí, nutné, nebo alespoň žádoucí pro to, aby tyto výsledky nějakou budoucnost vůbec měly.⁴⁹ Co se těmito výsledky rozumí, je popsáno v předchozích podkapitolách. Celkově respondenti ocenili budoucnost výsledků projektu průměrnou známkou 1,91. Muži byli tentokrát optimističtější než ženy (1,53, resp. 1,96) a propojení respondenti než nepropojení (1,80, resp. 2,08).

Zhruba čtvrtina respondentů věřila (nebo alespoň doufala) v zachování implementačních **aktivit**, přinejmenším některých („snad se udrží některé z aktivit“, „aktivity, které se osvědčily, a už se ví, jak na to“). Pokud se na jednou ukončený projekt naváže z jiných zdrojů, tím lépe („myslím, že by tento či podobný projekt měl pokračovat“, „nastavení finanční udržitelnosti nejlepších aktivit“, „hlavně by bylo fajn ho udržet, vybrat několik opravdu funkčních aktivit a zafinancovat jejich opakování a nechat vždy prostor pro určitý počet nových na zkoušku, pak se může

⁴⁸ Otázky: Za jak přínosné pro region či sebe považujete plánování jako součást projektu? Za jak přínosnou pro region či sebe považujete realizaci konkrétních aktivit jako součást projektu? Za jak přínosné pro region či sebe považujete vyhodnocování (toho všeho) jako součást projektu?

⁴⁹ Otázky: Myslíte, že alespoň „něco“ z toho, co projekt regionu přinesl, přetrvá (alespoň v dílčí podobě) i po skončení projektu? Pokud ano, co? Pokud ano, pak za jakých podmínek? Co považujete za nejvýznamnější příležitosti a ohrožení budoucnosti výsledků projektu?

obměňovat ten základ"). Někteří respondenti rovnou uvedli, které aktivity by měly být zachovány: obecně to byly různě zaměřené aktivity pro děti (vícekrát byla zaznamenána aktivita Smím prosit? či její analog) a vzdělávací aktivity pro dospělé. Pokud se podaří zajistit na pokračování MAPu další financování, bude to pro region samozřejmě ideální, i když ne jednoduché. Pozitivní však byly příklady některých již ukončených aktivit, které svépomocí pokračovaly na jednotlivých školách.

Aktivity realizované v tomto projektu rovněž měly své konkrétní **výsledky**, které v regionu a v místních snad nějakou dobu vydrží (jedna respondentka sice uvedla, že „něco hmotně vybudovaného, např. stezka, rozhodně přetrvá déle, než školení“, srovnávat však tyto dvě věci s diametrálně odlišnými účely nebylo příliš na místě). Účastníci vzdělávacích akcí „určitě budou využívat nabyté informace“ a „používat metodiku“ (pokud nějakou získali) a nabyté znalosti a dovednosti promění v žádoucí „změny ve škole“ (pokud se to už nestalo). Podobné by se dalo říct i o dětech, ve kterých snad absolvované akce zanechaly víc než jen okamžitý dojem a nabyté znalosti, dovednosti a osobnostní a sociální kompetence uplatní ve svých životech.

Snad ještě podstatnější pro další rozvoj regionu a vzdělávání a výchovy v něm je, že „nabyté **zkušenosti** půjdou dál“ („udržitelnost inovace“). V lidech zapojených do projektu zůstane „povědomí o aktivitách a činnostech, které lze s dětmi absolvovat“ a budou přicházet s „nápadů realizovatelnými i bez MAPu“. Přinejmenším nějaký čas zůstane funkční pracně vybudovaná **sít** nadšených jednotlivců, kontakty a komunikace mezi nimi („spojení mezi školami a školkami“, „komunikace napříč školami“) a budou-li příležitosti a důvody, budou i bez podpory realizovat vlastní „projekty **spolupráce**“ („spolupráce s lidmi z projektu“). Budou-li si mít co říct, přetrvá i jejich ochota **sdílet** příklady dobré praxe, inspirací a motivací, protože „lidé se mezi sebou scházejí, a to je pro společnost s mobilem v ruce asi to nejčastější“. A i kdyby nebylo žádné další spolupráce, zbydou jim „společné **zážitky**“.

Aby z uvedených žádoucích či očekávaných výsledků projektu s potenciálem přetrvat něco skutečně přetrvalo, je třeba podle respondentů zajistit určité podmínky (a jiným se vyhnout). Pozitivní bylo, že klíčovou podmínkou jsou podle respondentů kompetentní a motivovaní **lidé** a jejich „kreativita“, „nadšení a aktivita“. Že v regionu jsou, prokazují už nyní, a výhodou je, že o ně není třeba složitě žádat v Praze. Klíčovou roli mezi nimi mají „osoby, které zajišťují aktivitu“ („realizátoři a mediátoři“, ale též „odborníci“) a které silou své autority a vahou nesených témat mohou strhnout ostatní lidi k účasti (i kdyby pasivní). Podstatné je vytvářet v regionu **příležitosti**, které lidi „donutí opustit stereotyp; sejdou se, zažijí něco nového a mají se na co těšit“. Nemá-li se aktivita těchto lidí tříštit do jednotlivých vedle sebe (nebo dokonce proti sobě) jdoucích proudů a mrhat tak vzácnými lidskými zdroji, bylo by vhodné, pokud by zde „zůstal jeden zastřešující realizátor“. Ideální by samozřejmě bylo, pokud by byly zdroje k „finančnímu ocenění angažovaných“, ale peníze nejsou všechno.

Zmiňovaná „**finanční podpora**“ se umístila v pořadí podmínek zachování alespoň některých výsledků projektu hned za lidmi. Respondenti „konec financování“ vnímali jako podstatné riziko. Někteří navíc navrhovali přípravu a realizaci „různých pokračujících projektů a oblíbených aktivit, avšak za finanční či jiné podpory z dalších zdrojů“, včetně zřizovatelů. Jiní naopak viděli jako problém nedostatek „kritického hodnocení a nahlížení na projekt jako takový a nechuť rozvíjet další aktivity bez podpory“.

5.2 VYHODNOCENÍ PODLE CÍLOVÝCH SKUPIN

Tato podkapitola shrnuje podíl jednotlivých CS na aktivitách a podaktivitách projektu, aby následně zhodnotila jejich dopad na každou z nich.

5.2.1 CÍLOVÉ SKUPINY A AKTIVITY PROJEKTU

Přehled CS projektu je uveden v podkapitole č. 3.1.1. Dosud (podkapitola č. 5.1) se pracovalo pouze s CS dětí a dospělých. Zatímco CS dětí přesně odpovídala jedné CS projektu, CS dospělých sedmi. Následující tabulky (tabulka č. 1 a tabulka č. 2) schematicky znázorňují podíl každé z nich na všech aktivitách a podaktivitách projektu. Aby nebyl tento přehled zkreslen, nezohledňuje podíl realizačního týmu ve všech aktivitách a podaktivitách projektu.

Tabulka č. 1: Aktivita projektu a zapojení cílových skupin⁵⁰

Aktivita a podaktivita	Cílová skupina							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1: Řízení projektu	-	-	-	-	-	-	-	-
2: Vnitřní hodnocení projektu	***	***	***	-	***	**	***	***
3: Rozvoj a aktualizace MAPu	-	***	***	-	***	**	***	*
3.1: Řídicí výbor a organizační struktura MAPu	-	***	***	-	***	**	***	-
3.2: Zpracování komunikačního plánu ...	-	**	**	-	**	*	-	*
3.3: Pracovní skupina pro financování	-	***	***	-	-	-	-	-
3.4: Pracovní skupina pro podporu ...	-	***	*	-	-	-	-	-
3.5: Pracovní skupina pro rovné příležitosti	-	***	*	-	***	**	-	-
3.6: Pracovní skupiny pro další témata	-	***	*	-	***	-	-	-
3.8: Místní akční plánování	-	***	***	-	***	**	***	*
3.9: Spolupráce s projektem IDZ / krajem	-	-	-	-	***	-	-	-
3.10: Spolupráce s IPs	-	-	-	-	***	-	-	-
4: Implementace akčních plánů	***	***	***	-	-	*	***	***

Tabulka č. 2: Implementační aktivity a zapojení cílových skupin⁵¹

Aktivita	Cílová skupina							
	1	2	3	4	5	6	7	8
RWCT	-	***	*	-	-	-	-	-
Knihy nás baví	***	**	*	-	-	-	-	-
Naše kniha	***	**	*	-	-	-	*	*
Karkulčino čtení	***	**	*	-	-	-	*	***
Logopedie	-	***	*	-	-	-	-	-
Myslíme i mimo školu	***	**	*	-	-	-	***	*
Respektujeme se	***	**	*	-	-	-	-	-
Pasování předškoláků	***	**	*	-	-	-	**	*
Logika a strategie	***	**	*	-	-	-	-	-
Poznej, co se kolem děje	***	***	*	-	-	-	***	*

⁵⁰ 1: děti a žáci; 2: pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci; 3: vedení škol a školských zařízení a zřizovatelé; 4: pracovníci školských poradenských zařízení; 5: ostatní aktéři v oblasti vzdělávání; 6: pracovníci veřejné správy a subjektů zřízených veřejnou správou; 7: rodiče; 8: široká veřejnost. ***: CS evaluace byla primární CS dané aktivity; **: CS evaluace byla nedílnou součástí dané aktivity; *: CS evaluace byla vedlejší součástí dané aktivity; -: CS hodnocení do dané aktivity nebyla zapojena. Bez realizačního týmu projektu.

⁵¹ 1: děti a žáci; 2: pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci; 3: vedení škol a školských zařízení a zřizovatelé; 4: pracovníci školských poradenských zařízení; 5: ostatní aktéři v oblasti vzdělávání; 6: pracovníci veřejné správy a subjektů zřízených veřejnou správou; 7: rodiče; 8: široká veřejnost. ***: CS evaluace byla primární CS dané aktivity; **: CS evaluace byla nedílnou součástí dané aktivity; *: CS evaluace byla vedlejší součástí dané aktivity; -: CS hodnocení do dané aktivity nebyla zapojena. Bez realizačního týmu projektu.

Aktivita	Cílová skupina							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Smím prosit?	***	**	*	-	-	-	-	-
Pojďme ven	-	***	*	-	-	-	-	-
Od scénáře k divákovi	***	**	*	-	-	-	-	-
Se Sokolem do života	***	***	*	-	*	-	-	-
Metodické pracoviště	-	***	*	-	-	-	-	-
Přednášky pro rodiče	-	*	*	-	-	-	***	*
Wellbeing	-	***	*	-	-	-	-	-
Připravenost dětí na školu a práce s dětmi s SPU	-	***	*	-	-	-	-	-
Vzdělávání v oblasti matematické gramotnosti	-	***	*	-	-	-	-	-
Finanční svoboda	***	**	*	-	-	-	-	-
Moderní metody v oblasti matematické gramotnosti	***	**	*	-	-	-	-	-
Setkání ředitelů a pracovníků škol	-	***	***	-	-	*	-	-

5.2.2 DOPAD NA CÍLOVÉ SKUPINY

Podle evaluačního modelu (zejména podkapitoly č. 3.1.1; též viz podkapitola č. 3.2) se dopadem projektu na danou CS rozuměl vždy subjektivně vnímaný dopad, jak byl v hodnocení jednotlivých oblastí popsán v předchozí podkapitole (č. 5.1). Následující přehled nejprve definuje každou CS a poté u každé z nich shrnuje její potřeby, jak byly uvedeny v žádosti.⁵² Pak následuje hodnocení jejich naplnění ze subjektivního úhlu pohledu zástupců těchto CS (dopad projektu ve smyslu této evaluace).

Děti a žáci

Ve SO ORP se nacházelo třináct MŠ, dvanáct ZŠ a jedna základní umělecká škola (dále jen „ZUŠ“), celkově tyto instituce navštěvovalo přes tři tisíce dětí a žáků (852 v MŠ, 2 250 v ZŠ). Děti a žáci byli CS, která byla finálním příjemcem aktivit projektu, a to jak strategického plánování, tak realizace implementačních aktivit, které byly buď přímo na ně cílené nebo se jejich efekt následně na dětech pozitivně projevil (např. zkvalitňováním výuky díky vzdělávacím akcím pro pedagogy apod.). V plánovaných aktivitách byla věnována pozornost včasné péči a přípravě, předškolnímu vzdělávání dětí od tří let tak, aby byly připraveny na vstup do běžné ZŠ a následně na přechod na střední školu, zejména u dětí ohrožených sociálním znevýhodněním. Důraz byl rovněž kladen na podporu dětí a žáků ohrožených školním neúspěchem, ale také na děti s nadáním. Přímou do projektu byla tato CS aktivně zapojena zejména v implementačních aktivitách.

Potřebou této CS bylo především kvalitní a místně dostupné vzdělávání a pestrá nabídka neformálního vzdělávání. Přínosem pro ni mělo být motivující, bezpečné, podporující a komunikující prostředí ve školách i mimo školy pro učení se, rozvoj osobnosti a rozvoj osobního potenciálu každého dítěte a žáka.

Zhodnocení: Tato CS byla jednou ze dvou hlavních, na něž se projekt zaměřoval, a hlavní, která měla být ve výsledku příjemcem všech zamýšlených dopadů. Do projektu byla zapojena především implementačními aktivitami (KA č. 4). Ze 33 realizovaných aktivit se přímo na děti zaměřovalo devatenáct a zúčastnilo se jich k datu uzavření bezprostředního a spuštění následného hodnocení (v individuálních případech později) nejméně 6 212 dětí.⁵³ Projekt samozřejmě nemohl vzhledem ke svým objektivně omezeným kapacitám dosáhnout na každé dítě v regionu. Přesto však mnohým vytvořil příležitost se do jim určených aktivit zapojit a jejich zapojení do těchto aktivit nebylo

⁵² MAS Frýdlantsko – Beskydy 2024b.

⁵³ Kumulativní součet.

(kromě zájmu) nijak omezováno. Nepřímý, ale významný efekt pro daleko větší počet dětí mělo vzdělávání dospělých (viz níže), na které se zaměřovaly přímo či nepřímo všechny aktivity. Motivem bylo přesvědčení, že největší přínos pro vzdělávání a výchovu dětí mají kompetentní, motivovaní a aktivní učitelé a další osoby, které se dětem věnují.

Přínos implementačních aktivit pro děti je podrobně popsán v podkapitole č. 5.1.1 a nemá smysl ho na tomto místě opakovat. Společně tyto aktivity dětem přinesly různorodé spektrum podnětů k vlastnímu osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, dovedností, znalostí a motivací k žádoucím způsobům chování a mnohé další. Děti také byly v řadě aktivit zapojeny do jejich hodnocení, čímž se mohly spolupodílet na jejich zkvalitňování.

Pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci

Tuto CS tvořili pedagogové, asistenti, speciální pedagogové, školní psychologové, vychovatelé školních družin a klubů a další nepedagogičtí pracovníci působící v MŠ, ZŠ a ZUŠ a dále pedagogové a nepedagogové volnočasového a neformálního vzdělávání ve SO ORP Frýdlant nad Ostravicí. V území se nacházelo třináct MŠ, dvanáct ZŠ a jedna ZUŠ, ve kterých pracovalo přes tři sta pedagogických pracovníků (79 v MŠ a 239 v ZŠ) a 127 nepedagogických pracovníků (padesát v MŠ a 77 v ZŠ). Pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci byli stěžejní součástí partnerství MAPu a všichni byli do projektu zapojeni minimálně v rovině informovanosti. Aktivněji byli zástupci CS zapojeni v řídicím výboru a v PS a při implementaci akčních plánů.

Potřebou této CS byl osobnostní a profesní růst, jehož bylo možné dosáhnout výměnou zkušeností a přenosem dobré praxe s ohledem na měnící se trendy ve vzdělávání a jehož prostřednictvím bylo možné přímo zlepšit kvalitu školství. CS svou účastí na projektu získala profesní podporu: zlepšení kvalifikace v různých tematických oblastech, společná tematická setkávání, vzájemné konzultace, hodnocení a zpětnou vazbu, informační a metodickou podporu, výměnu zkušeností a spolupráci, včetně aktuálního přehledu o strategických dokumentech, cílech a liniích ve vzdělávání a propojení s dalšími aktéry v území. Došlo též k rozvoji spolupráce s rodiči a k jejich zapojení do života školy.

Zhodnocení: Pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci škol a dalších organizací působících ve vzdělávání a výchově tvořili klíčovou CS projektu a zároveň kostru regionálního partnerství MAPu, jak významem, tak počtem zapojených osob. Jejich role byla zcela zásadní v KA č. 3 i v KA č. 4. Představovali hlavní složku CS dospělých, jak ji popisuje hodnocení jednotlivých oblastí v podkapitole č. 5.1, kterou nemá smysl na tomto místě replikovat. Projekt s ohledem na své omezené kapacity nikdy nemohl zapojit všechny učitele a neučitele a ani tuto ambici neměl. Dal však každému z nich příležitost a bylo ve výsledku na nich, zda ji využijí.

V KA č. 3 byla tato CS výrazně zastoupena jak v řídicím výboru (podaktivita č. 3.1), tak ve všech PS (podaktivity č. 3.3 až 3.6). Zapojením do těchto platform se aktivně podílela na plánování konkrétních aktivit (podaktivita č. 3.8), jichž byla sama jednou z hlavních CS. Do jaké míry jejich výsledky přispěly k jejich osobnostnímu a profesnímu růstu, bylo na nich samotných prostřednictvím jejich zástupců v řídicím výboru a v PS.

V KA č. 4, u konkrétních implementačních aktivit měla tato CS duální postavení: jednak se podílela na jejich přípravě a realizaci, čímž získala příležitost ke zdokonalení svých organizačních dovedností, jednak byla jejich CS. Celkem se jednalo o 31 implementačních aktivit⁵⁴, z toho dvanáct bylo určeno právě učitelům, ale z pochopitelných důvodů se účastnili také aktivit určených dětem. Všechny těchto aktivit se k datu uzavření bezprostředního a spuštění následného hodnocení (v individuálních případech i k pozdějšímu datu) zúčastnilo 685 dospělých osob.⁵⁵ Kolik z toho bylo učitelů, nelze zjistit, předpokládáme však, že drtivá většina.

Prostřednictvím vzdělávacích aktivit se mohli pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci zdokonalit v řadě specifických oblastí a získat nové znalosti, dovednosti, motivace a podněty pro vlastní osobnostní a sociální rozvoj. Zároveň mohli navázat či rozvinout své vztahy s kolegy a jinými partnery a sdílet s nimi své zkušenosti, inspirace a motivace, a to nejen v aktivitách zaměřených na toto sdílení a nejen v aktivitách zaměřených přímo na tuto CS. V neposlední řadě měla řada aktivit zjevný či skrytý potenciál přispět k jejich duševní pohodě. Komunitně zaměřené aktivity navíc vytvořily příležitost k posílení vazeb mezi obcí, školou, jejími zaměstnanci, rodiči a dětmi, což se může vrátit v podobě lepší spolupráce při vzdělávání a výchově dětí, ale i při jiných příležitostech.

Vedení škol a školských zařízení a zřizovatelé

CS tvořili ředitelé MŠ, ZŠ a ZUŠ ve SO ORP Frýdlant nad Ostravicí a jejich zřizovatelé. V území se nacházelo jedenáct obcí (z toho jedna nebyla zřizovatelem), třináct MŠ, dvanáct ZŠ a jedna ZUŠ (celkem osmnáct školských zařízení)

⁵⁴ Pokud nebudeme počítat přednášky pro rodiče.

⁵⁵ Kumulativní součet.

a jeden dětský domov. Dvě školská zařízení byla zřizována soukromými subjekty a dvě Moravskoslezským krajem, celkem tedy v území působilo třináct zřizovatelů a ve všech školských zařízeních pracovalo cca padesát jejich vedoucích pracovníků. Ředitelé a vedoucí pedagogové, stejně jako zřizovatelé byli stěžejní součástí partnerství MAPu a do projektu byli zapojeni minimálně v rovině informovanosti. Aktivněji byli zástupci této CS zapojeni v řídicím výboru a v PS (zejména v PS Financování), ale i během implementace.

Potřebou této CS bylo sdílení příkladů dobré praxe, problémů a jejich řešení. K tomu bylo přihlédnuto i v implementačních aktivitách. Ty (a nejen ty) se zaměřovaly na rozvoj spolupráce zřizovatelů v území, prohloubení spolupráce mezi nimi a školami, na společné definování vize rozvoje škol, možnosti vytváření společných postupů a metodik pro jejich řízení, zavádění jednotné koncepce vzdělávací politiky atp. Realizace aktivit projektu mohla mít dopad na tuto CS prostřednictvím sdílení a podpory personální práce a pedagogického výkonu i zlepšení podmínek pro vzájemnou spolupráci škol v území. CS mohla získat profesní i lidskou podporu ve vzájemné komunikaci a spolupráci při řešení problémů aj.

Zhodnocení: Pro vedoucí pracovníky škol a školských zařízení platí vše, co bylo uvedeno u CS pedagogických a nepedagogických pracovníků (viz výše). Ne každá škola či jiná obdobná organizace se do projektu zapojila stejnou mírou, což bylo dáno aktivitou jejího vedení, a stejnou mírou z něj mohla profitovat. Přinejmenším však každý ředitel školy před zahájením projektu dal souhlas s jejím zařazením do něj, byl průběžně informován o aktivitách projektu, vyzván k zapojení a zván na akce. Do jaké míry této nabídky využil, projekt nemohl zásadně ovlivnit. Vedení škol a školských zařízení měla své zastoupení v řídicím výboru i v PS projektu, ať již zastupovali přímo tuto CS, nebo tvořili významnou část zapojených učitelů. Prostřednictvím těchto platform se mohla přímo podílet na plánování (podaktivity č. 3.1, 3.3 až 3.6 a 3.8). Jejich zkušený vhled z perspektivy řízení škol byl v těchto platformách neocenitelný. Rovněž bylo možné předpokládat, že mezi učiteli zapojenými do přípravy a realizace implementačních aktivit (KA č. 4) a účastníky jejich akcí byli také vedoucí pracovníci škol. Nevystupovali v nich však z pozice vedení školy jako takové. Výjimečné postavení v tomto ohledu měla aktivita Setkání ředitelů a pracovníků škol, která byla vedení škol primárně určena a která mohla přispět k rozvoji znalostí, dovedností a motivací zúčastněných zástupců této CS v oblasti řízení školy, klimatu v ní, pracovních podmínek zaměstnanců, vedení a leadershipu.

Zástupci zřizovatelů jako součást této CS byli z pozice projektu hůře dosažitelní. Výhodou bylo, že realizátor projektu (MAS Frýdlantsko – Beskydy z.s.) se zřizovateli aktivně spolupracoval i v jiných oblastech. Přesto někteří zřizovatelé příliš zájmu o vzdělávání a výchovu v obci nejeví a péči o ně ponechávají na ředitelích škol. Své zastoupení však měli přinejmenším v řídicím výboru a v některých PS (přinejmenším Rovně příležitosti a Další témata, nelze však vyloučit, že zástupci jiných CS byli současně zastupiteli ve svých obcích; podaktivity č. 3.1, 3.5 a 3.6) a jejich prostřednictvím se mohli spolupodílet na plánování. Určitě však byli všichni zřizovatelé (spolu s řediteli škol) pravidelně oslovovali s výzvou k aktualizaci svých záznamů v seznamu investičních priorit (podaktivita č. 3.8). Současně se zřizovatelé mohli zapojit také do přípravy a realizace implementačních aktivit (KA č. 4) a tyto materiálně a organizačně podpořit. Každopádně každý ze zřizovatelů mohl ve školách získat kompetentnější a silnější partnery (pokud se do projektu zapojily).

Pracovníci školských poradenských zařízení

Do této CS patřila speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. Ve SO ORP Frýdlant nad Ostravicí žádné takové pracoviště nesídlilo a školy tohoto území spadaly pod poradnu a centrum ve Frýdku-Místku. Odborníci z těchto zařízení mohli být do projektu zapojováni podle potřeby.

Potřebou této CS byla informovanost a rozvoj spolupráce se školami, jejich poradenskými pracovišti a s rodiči. Cílem projektu bylo zřídit ve SO ORP Frýdlant nad Ostravicí platformu pro pracovníky školských poradenských pracovišť: metodické pracoviště, vedené odborníky na problematiku společného vzdělávání, jehož prostřednictvím mohli pracovníci školských poradenských pracovišť získat možnost sdílení, poradenství, konzultace kazuistik a také konzultace s odborníky ze školských poradenských zařízení. Přínosem pro tuto CS mělo být navázání úzké spolupráce se školami a zřízeným metodickým pracovištěm.

Zhodnocení: Metodické pracoviště jako samostatná implementační aktivita (KA č. 4) v rámci projektu vzniklo a uskutečnila se tři jeho setkání. Z důvodu personálního a časového vytížení se jej však nezúčastnil žádný zástupce územně příslušných školských poradenských zařízení. Aktivita se navíc setkala s rozpačitou odezvou ze strany účastníků a realizátor projektu prozatím nerozhodl o jejím pokračování (a v jaké podobě). Možností pro spolupráci této CS se školami nadále zůstávala fungující PS Rovně příležitosti (podaktivita č. 3.5), čímž bylo možné potřebu této CS v mezích možností projektu považovat alespoň do určité míry za uspokojenou. Určitě však lze říct, že realizací řady implementačních aktivit došlo k rozvoji lidských zdrojů na straně škol i některých rodičů, čímž v nich školská poradenská zařízení získala lepší partnery pro spolupráci.

Ostatní aktéři v oblasti vzdělávání

Do této CS patřili pracovníci organizací působících ve vzdělávání, nestátních neziskových organizací, muzeí, knihoven, poskytovatelů dalšího vzdělávání atp. Bylo velmi žádoucí, aby zástupci této CS byli účastní jak konzultačního, tak rozhodovacího procesu a zároveň implementace akčních plánů. Proto byli do projektu zapojeni zejména prostřednictvím PS Další témata a s řadou z nich se počítalo při některých implementačních aktivitách. CS nebyla početně ohraničená. Konkrétní její zástupci byli do projektu vybíráni na základě jejich stávající spolupráce a podle potřeb a řešených témat.

Mezi zásadní **potřeby** CS patřila vzájemná informovanost o dění ve školství a vzdělávání a spolupráce s cílem podpory tvorby vzdělávací politiky ve SO ORP Frýdlant nad Ostravicí. CS měla zájem na dlouhodobé spolupráci a na možnosti vzájemně se informovat a nacházet řešení společných problémů, což jí projekt umožnil podílením se na jeho aktivitách. Přínosem pro ni bylo také propojení činnosti škol a organizací neformálního vzdělávání a zlepšení podmínek jejich pracovníků.

Zhodnocení: Nebudeme-li počítat do této CS dodavatele lektorských, organizačních a podobných služeb (což by nebylo z principu nepřipustné, jen metodicky zavádějící), spočívalo zapojení této CS především v KA č. 3. V řídicím výboru (podaktivita č. 3.1) ji zastupovaly členky za Moravskoslezský kraj jako realizátora projektu IDZ a Statutární město Ostrava jako realizátora Integrované teritoriální investice ostravské aglomerace. Dále měla tato CS své zastoupení v PS Rovné příležitosti a Další témata (podaktivity č. 3.5 a 3.6). Prostřednictvím těchto platform se zástupci daných CS mohli spolupodílet na procesu plánování v území (podaktivita č. 3.8) a navazovat osobní i profesní vztahy se školami a dalšími aktéry vzdělávání a výchovy v regionu. Už samotná existence projektu a realizace jeho konkrétních aktivit vytvářela příležitosti pro navazování takových vztahů.

Samostatnou kapitolou pak byla realizace podaktivit č. 3.9 a 3.10, jejichž prostřednictvím realizační tým projektu spolupracoval s realizátory projektů IDZ a IPs. Účelem této spolupráce bylo vzájemné informování se a koordinace aktivit s podobnými účely a CS tak, aby se netříštily kapacity jejich realizátorů. Současně realizační tým projektu zprostředkovával realizátorům těchto projektů kontakt a komunikaci s aktéry v regionu. Kromě tohoto primárního účelu byla setkání organizovaná v rámci obou podaktivit příležitostí k setkávání a sdílení dobré praxe, inspirací a motivací s realizátory jiných MAPů.

Pracovníci veřejné správy a subjektů zřízených veřejnou správou

CS byla tvořena zástupci a zaměstnanci jedenácti obcí vykonávajících správu školství v přenesené i samostatné působnosti, ale také zástupci ostatních zřizovatelů (mimo CS zřizovatelů; viz výše). Do projektu měli být zapojeni zástupci všech obcí SO ORP (starostové, zastupitelé, ekonomové apod.), zaměstnanci města Frýdlant nad Ostravicí (mimo odboru školství též odboru sociálních věcí a odboru regionálního rozvoje) a Moravskoslezského kraje (mimo odboru školství, mládeže a sportu též odboru sociálních věcí). Do této CS spadali též zaměstnanci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Především místní zástupci této CS měli být zapojeni do procesu tvorby MAPu, ať již jen při schvalování projektových záměrů škol před jejich zařazením do seznamu investičních priorit, ale také jako členové řídicího výboru či PS. Jejich součinnost měla být využívána i při realizaci některých implementačních aktivit, především zaměřených na rozvoj místní a regionální identity.

Potřebou CS byl efektivní přenos informací a nastavení otevřené komunikace mezi školami a zřizovateli a naopak s cílem jasně definovat priority pro financování s ohledem na konkrétní potřeby škol. CS měla zájem na zajištění co nejkvalitnějšího vzdělávání, a proto potřebovala mít přehled o potřebách škol a rozvíjet spolupráci a mít možnost využít dat z projektu pro střednědobé plánování. Prostřednictvím projektu se měli seznámit s problematikou řízení školy z pohledu ředitele, nalézt efektivní formy, jak ovlivnit řízení školy, dostat možnost prezentace a ukotvení potřeb obcí ve strategickém rámci MAPu, měly se vytvořit předpoklady pro zlepšení komunikace mezi školou a zřizovatelem a pro zlepšení kvality školství a zájmového a neformálního vzdělávání v jednotlivých obcích.

Zhodnocení: Zástupci této CS se mohli v projektu uplatnit jak při plánování v KA č. 3, tak při realizaci implementačních aktivit (KA č. 4). I když se všechny členy řídicího výboru a PS podařilo rozkladem přiřadit k jiným CS projektu, lze přirozeně předpokládat, že tito členové v těchto platformách uplatňovali nejen své zájmy v oblasti vzdělávání a výchovy, ale také zájmy z jiných oblastí své působnosti, čímž se i tato CS mohla uplatnit při aktualizaci dokumentace MAPu (podaktivita č. 3.8). Podobně lze uvažovat i o účasti zástupce města na setkání ředitelů a pracovníků škol (KA č. 4). Do této KA se obce a jimi zřizované organizace mohly rovněž zapojit svou podporou při zajištění realizace jednotlivých implementačních aktivit.

Rodiče

Ve SO ORP Frýdlant nad Ostravicí působilo třináct MŠ, dvanáct ZŠ a jedna ZUŠ. Velikost této CS se odvíjela od počtu dětí v MŠ (852) a ZŠ (2 250), bylo tedy možné předpokládat cca šest tisíc osob z této CS. Rodiče hrají nezastupitelnou roli ve vzdělávání svých dětí a byli zapojeni do činnosti řídicího výboru a PS, čímž se mohli přímo podílet na plánování aktivit v území. Zároveň byli zapojeni do některých implementačních aktivit: u některých byli hlavní CS, u jiných byli partneři svých dětí. Všechny aktivity však cílily na posílení vztahu mezi rodičem, dítětem, školou a obcí.

Mezi hlavní **potřeby** rodičů patřilo co nejkvalitnější vzdělávání v místě bydliště a bezpečné prostředí s příznivým klimatem školy. Potřebovali také dostávat pravdivé a pravidelné informace o vzdělávání a výsledcích svých dětí, aby měli pocit jistoty, že je s jejich dětmi vše v pořádku, a potřebovali odbornou podporu, aby mohli se školou účinně spolupracovat. Měli též zájem na zvýšení prestiže školního prostředí a zajištění vzdělávání svých dětí podle současných vzdělávacích trendů.

Zhodnocení: Primární zájem rodičů na vytváření co nejkvalitnějšího prostředí pro vzdělávání jejich dětí naplňovaly všechny aktivity KA č. 4, ať už byly určeny dětem či dospělým. Naplnění této potřeby je tedy neoddiskutovatelné. Kromě toho však projekt realizoval dvě vzdělávací akce, které se přímo na rodiče zaměřovaly (Jak zvládat krize v běžném životě? a Rodičem v digitální éře) a jejichž prostřednictvím mohli získat nové znalosti a dovednosti využitelné ve svých rodinách i pro vlastní duševní pohodu. Další aktivity se zaměřovaly na posilování mezilidských vazeb, vztahů (nejen) v rodinách a vztahů mezi obcí, školou, rodiči a jejich dětmi (Vědomostní kvíz, Deskovky, Únikovka, ale též Pasování předškoláků apod.). Rodiče měli také své zastoupení v řídicím výboru (podaktivita č. 3.1) a jeho prostřednictvím se mohli podílet na plánování (podaktivita č. 3.8).

Široká veřejnost

Zapojení veřejnosti bylo důležitou součástí projektu. Veřejnost zahrnovala minimálně 25 tisíc obyvatel SO ORP Frýdlant nad Ostravicí a do značné míry se kryla s ostatními CS. Tato CS byla pravidelně informována o podstatných aktivitách projektu, měla možnost zapojit se do diskuze ve vzdělávání, být součástí PS a také byla důležitou CS, která se mohla zapojit do některých implementačních aktivit. Mezi veřejnost patřili také významní zaměstnavatelé v regionu, kteří vytvářejí místní trh práce a určují požadavky na kompetence svých zaměstnanců. Dále to byly školy na vyšším stupni vzdělávání, které dokáží posoudit připravenost žáků opouštějících základní vzdělávání a úroveň dosažených kompetencí. Předpokládaný podíl osob ovlivněných projektem z celkového počtu obyvatel byl 30 %.

Veřejnost **potřebovala** získávat adekvátní a reálné informace o podmínkách společného vzdělávání, aby je dokázala vnímat jako běžnou potřebu každého jedince. Potřebou této CS bylo tedy především zajištění informovanosti a možnosti zapojit se do procesu místního akčního plánování připomínkováním strategických dokumentů, členstvím v řídicím výboru či PS a do některých implementačních aktivit. Projekt se sice zaměřoval především na vzdělávání a výchovu, tím však přispíval ke zkvalitnění životních podmínek každého posledního obyvatele SO ORP.

Zhodnocení: Zapojení veřejnosti do aktivit projektu v širším rozsahu bylo mimo jeho reálné možnosti. Ačkoli byly publikovány články a mediální výstupy v místních a regionálních médiích a veřejnost tak měla možnost se o projektu dozvědět, odezvu v podobě zájmu o členství v řídicím výboru nebo v PS to nemělo. Veřejnost se měla možnost více zapojit do realizace implementačních aktivit (KA č. 4), kde např. v aktivitě Karkulčino čtení sehrála v podobě návštěv seniorů v MŠ zásadní roli. Lze předpokládat (rozhodně to nelze vyloučit), že někteří zástupci této CS, které nelze přiřadit mezi rodiče či zákonné zástupce dětí, se zúčastnili i jiných implementačních aktivit určených dětem a rodičům či pouze rodičům.

6 DOPORUČENÍ A POUČENÍ

V této kapitole jsou uvedena závěrečná doporučení a poučení, ke kterým se dospělo na základě zjištěných skutečností a diskuse k nim.

Realizačnímu týmu a jeho partnerům v regionu (širšímu partnerství MAPu) se na základě zjištěného doporučuje:

- **Vzít na vědomí závěry tohoto hodnocení** a dále s nimi pracovat. Popisují projekt tak, jak je v území vnímán, včetně jeho potenciálů a limitů, včetně těch, které jsou dány zvenjšku a nelze než se s nimi smířit. Celkově pozitivní image projektu ovlivňuje fakt, že se jedná o jeho první implementační generaci a řadu věcí rozjel dobře. Dosažení některých dalších výsledků bude potřebovat více času a přinejmenším stejné úsilí, jaké bylo vynaloženo dosud. Není však důvod měnit celkové směřování a nastavení projektu, které v rámci možností dává smysl.
- **Usilovat o jasnější profilaci značky MAP** a její vymezení vůči značce MAS. Srozumitelnější image projektu umožní realisticky vnímat jeho skutečné potenciály a limity.
- **Stabilizovat projektové prostředí**, které, jak bylo nastaveno, funguje v rámci možností dobře. Není žádoucí opětovně měnit realizátora projektu a složení a vztahy v sítích spolupráce v území. Žádoucí naopak je zachovat ideálně i jádro projektového týmu s jeho zkušenostmi, kontakty a důvěrou.
- Zároveň však **usilovat o maximální možnou flexibilitu** v projektu tak, ať může co nejlépe reagovat na měnící se potřeby území. Pravidla se mají ctít, ale není žádoucí, nechat se svazovat jejich dogmatickým výkladem.
- **Stavět další aktivity na bohatství lidských (a jiných místních) zdrojů**. Projekt dokázal, že toto bohatství v regionu existuje, a v jeho kultivaci by se mělo nadále pokračovat. Podněcovat aktivitu již zapojených a vyhledávat a zapojovat nové lidi v jejich tématech. Nespoléhat se na nejisté a dočasné vnější zdroje a přesvědčit o správnosti tohoto rozhodnutí sebe sama a své partnery v regionu.
- Současně však **nepřehlcovat své nejperspektivnější zdroje**. Každý z nich má své limity.
- **Vyhledávat jiné zdroje podpory** projektu a jeho aktivit, což zahrnuje jak vnější zdroje podpory (jiné dotační výzvy než ty, které podporují místní akční plánování), ale také místní zdroje. Přinejmenším některé (nejperspektivnější) aktivity lze realizovat v polokomerčním režimu se spoluúčastí zapojených škol a jejich zřizovatelů.
- **Stanovovat si realistické cíle** tak, aby odpovídaly skutečným kapacitám a možnostem týmu a jeho sítí. Uvědomit si své potenciály a limity, dát na jedné straně příležitost všem zástupcům CS projektu, ale současně neplýtvat zdroji a energií tam, kde by přehnaně ambiciózní cíle byly mrháním kapacitami.
- **Soustředit se na omezený počet klíčových aktivit** a neplýtvat zdroji na aktivity, které uspokojí jednotky osob.
- **Systematicky pracovat se zpětnou vazbou** a tuto vyžadovat od svých partnerů a svých CS.
- **Kultivovat místní lidské zdroje a partnerství**. Soustředit se na aktivity, které tyto zdroje sice využívají, ale zároveň je zhodnocují (co do počtu i kvality), na rozdíl od aktivit s časově i obsahem omezeným dopadem. Kompetentní a motivovaní učitelé a další aktéři vzdělávání a výchovy mohou být svému okolí prospěšní trvale.
- **Přesvědčit své partnery i sebe sama**, že i zdánlivě smysluprosté aktivity mají svůj smysl, aby se celý stroj projektu udržel v chodu.
- **Zavést do projektu partnerský princip** a trvat na něm. MAP nemá být dodavatelem služeb. Implementační aktivity by měly stát na partnerství, ve kterém se jeden učí od druhého, a toto partnerství by mělo být pod jakoukoli záminkou vyžadováno. Přinést do školy hotovou aktivitu jako balíček k vzájemnému sdílení dobré praxe, inspirací a motivací moc nepřispívá.
- **Podporovat inovace**, přípravu a realizaci nových aktivit, i když některé z nich nemusí dopadnout podle očekávání. Nezamykat se do jednou naplánovaných a následně rutinně opakovaných aktivit, které nikomu a ničemu nepřinášejí posun.
- **Vytvářet příležitosti pro vzájemné sdílení** zkušeností, inspirací a motivací. Těmito příležitostmi může být v zásadě cokoli, ale jsou nedocenitelná pro kultivaci místních zdrojů a vědomí, že díky nim a projektu může být každý poslední v síti v něčem dobrý a svému okolí prospěšný.
- Jednotlivé **aktivity projektu šít na míru místním aktérům** (obsahem i formou). I tehdy, kdy je nelze pokrýt ze zdrojů území. Do přípravy a realizace by tito aktéři měli být zapojeni a stát se tak zodpovědní za výsledek naplánovaného.
- **Aktivity zaměřené na děti připravovat a realizovat** tak, aby byly zdrojem poznání, inspirací a motivací pro zúčastněné pedagogy, nepedagogy, rodiče a zástupce jiných CS.
- Nadále **pomáhat svým partnerům v území s administrativou** tak, aby bylo dostáno závazkům projektu, ale aby se tito partneři mohli soustředit na to, co umí nejlépe a v čem jsou území nejpřínosnější.

- **Informovat** zapojenou i nezapojenou veřejnost o projektu, jeho aktivitách a výsledcích tak, aby projekt měl jejich podporu a mohl tak snáze získávat další zdroje. Klíčovou CS informovanosti jsou kromě aktérů vzdělávání a výchovy také zřizovatelé školských zařízení.

Návrh

PŘÍLOHY

1. Použité zdroje
2. Dotazníky
3. Hodnocení jednorázových aktivit a akcí
4. Hodnocení dlouhodobých aktivit

Návrh

PŘÍLOHA Č. 1: POUŽITÉ ZDROJE

MAS FRÝDLANTSKO – BESKYDY (2023a): MAP IV Beskydy – vzděláváme pro život. Implementační část – akční plán 2024, v. 2023/09. Čeladná: MAS Frýdlantsko – Beskydy.

MAS FRÝDLANTSKO – BESKYDY (2023b): MAP IV Beskydy – vzděláváme pro život. Implementační část – akční plán 2025, v. 2023/09. Čeladná: MAS Frýdlantsko – Beskydy.

MAS FRÝDLANTSKO – BESKYDY (2024a): MAP IV Beskydy – vzděláváme pro život. Evaluační plán, v. 2024/05. Čeladná: MAS Frýdlantsko – Beskydy.

MAS FRÝDLANTSKO – BESKYDY (2024b): MAP IV Beskydy – vzděláváme pro život. Žádost o podporu, v. 2024/02. Čeladná: MAS Frýdlantsko – Beskydy.

MAS FRÝDLANTSKO – BESKYDY (2025): MAP IV Beskydy – vzděláváme pro život. Implementační část – akční plán 2025, v. 2025/06. Čeladná: MAS Frýdlantsko – Beskydy.

MŠMT (2023a): Operační program Jan Amos Komenský. Akční plánování v území – MAP. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2023b): Operační program Jan Amos Komenský. Pravidla pro žadatele a příjemce. Obecná část. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

MŠMT (2023c): Operační program Jan Amos Komenský. Pravidla pro žadatele a příjemce. Specifická část. Výzva Akční plánování v území – MAP. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

5.

PŘÍLOHA Č. 2: DOTAZNÍKY

Celkem bylo použito **pět základních sad** dotazníků:

- pro bezprostřední hodnocení jednorázových aktivit a akcí dětmi (u akcí určených dětem),
- pro bezprostřední hodnocení jednorázových aktivit a akcí dospělými (vždy),
- pro následné hodnocení jednorázových aktivit a akcí dospělými,
- pro hodnocení dlouhodobých aktivit,
- pro hodnocení projektu jako celku.

DOTAZNÍKY PRO JEDNORÁZOVÉ AKTIVITY A AKCE

Tyto aktivity a akce byly hodnoceny bezprostředně po jejich skončení a s jistým časovým odstupem následně. Uplatnily se zde tři sady dotazníků.

Dotazníky pro bezprostřední hodnocení jednorázových aktivit a akcí dětmi

Dotazníky byly zpracovány dětem přijatelnou formou, distribuovány všem účastníkům se dětem v papírové, případně elektronické verzi (na platformě Google) a u dětí zjišťovaly (kromě identifikace pohlaví, resp. genderu) odpovědi na následující otázky:

- Jak se Ti aktivita, resp. akce líbila?: pětistupňová škála.
- Co se Ti líbilo nejvíce?: otevřená otázka.
- Co nového ses naučil(a)?: otevřená otázka.
- K čemu Ti to bude?: otevřená otázka.
- Co bys udělal(a) jinak?: otevřená otázka.
- Napiš dvě slova, která Tě v souvislosti s aktivitou, resp. akcí napadají: otevřená otázka.
- Je ještě něco, co bys nám chtěl(a) vzkázat?: otevřená otázka.

Dotazníky pro bezprostřední hodnocení jednorázových aktivit a akcí dospělými

Dotazníky byly distribuovány všem účastníkům se dospělým v papírové, případně elektronické verzi (na platformě Google) a u účastníků zjišťovaly (kromě identifikace pohlaví, resp. genderu, příslušnosti k CS projektu a zájmu o zapojení do následného hodnocení, včetně potřebných kontaktních údajů) odpovědi na následující okruhy otázek:

Obsah aktivity, resp. akce:

- Jak jste spokojen(a) s obsahem aktivity, resp. akce (zajímavost atp.)?: pětistupňová škála.
- Co konkrétně Vás na aktivitě, resp. akci zaujalo?: otevřená otázka.

Přínos aktivity, resp. akce u akcí určených dětem:

- Myslíte, že téma aktivity, resp. akce je pro účastníky se děti přínosné?: pětistupňová škála.
- V čem konkrétně spatřujete přínos aktivity, resp. akce pro účastníky se děti? Co nového se naučily a k čemu jim to bude?: otevřená otázka.

Přínos aktivity, resp. akce u akcí určených dospělým:

- Myslíte, že téma aktivity, resp. akce uplatníte ve svém osobním či pracovním životě?: pětistupňová škála.
- Pokud ano, co konkrétně?: otevřená otázka.

Lektor, resp. lektori (moderátor, resp. moderátorech, přednášející):

- Jak hodnotíte výkon lektora, resp. lektorů (moderátora, resp. moderátorů, přednášejícího, resp. přednášejících; odbornost, způsob prezentace atp.)?: pětistupňová škála.
- Co konkrétně na lektorovi, resp. lektorech (moderátorovi, resp. moderátorech, přednášejícím, resp. přednášejících; v případě více lektorů, moderátorů, přednášejících na tom či onom) oceňujete, případně naopak?: otevřená otázka.

Organizace aktivity, resp. akce:

- Jak hodnotíte náš výkon (organizátorů) před a během aktivity, resp. akce?: pětistupňová škála.
- Co konkrétně se nám (ne)povedlo?: otevřená otázka.

Další podněty:

- Další komentáře a návrhy: otevřená otázka.
- Navrhněte další témata či lektory k prohloubení znalostí (nejen) z této aktivity, resp. akce: otevřená otázka.

Dotazníky pro následné hodnocení jednorázových aktivit a akcí dospělými

Dotazníky byly ve většině případů určeny všem respondentům, kteří v bezprostředním hodnocení vyjádřili ochotu se do následného hodnocení zapojit. Byly distribuovány v elektronické verzi (na platformě Google) a u respondentů zjišťovaly (kromě identifikace pohlaví, resp. genderu, příslušnosti k CS projektu a dřívějšího či současného členství v řídicím výboru, PS nebo realizačním týmu projektu) odpovědi na následující okruhy otázek:

Váš podíl na aktivitě, resp. akci:

- Jak byste ohodnotil(a) svůj podíl na aktivitě, resp. akci?: čtyřstupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Celkové hodnocení aktivity, resp. akce:

- Představte si podobnou aktivitu, resp. akci značky ideál. Do jaké míry se aktivita, resp. akce, již jste se zúčastnil(a), shoduje s touto představou?: čtyřstupňová škála.
- Co na této aktivitě, resp. akci oceňujete (ve vztahu k Vaší ideální představě)? Uveďte alespoň dvě slova nebo slovní spojení: otevřená otázka.
- Co byste na této aktivitě, resp. akci změnil(a) (ve vztahu k Vaší ideální představě)? Zkuste uvést alespoň dvě slova nebo slovní spojení: otevřená otázka.

Aktivita, resp. akce a poslání projektu:

- Do jaké míry podle Vás naplňují takové aktivity, resp. akce poslání projektu?: čtyřstupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Přínos aktivity, resp. akce pro Vás osobně:

- Využil(a) jste „něco“ (poznatek, dovednost) z absolvované aktivity, resp. akce ve své praxi?: čtyřstupňová škála.
- Využil(a) jste „něco“ (poznatek, dovednost) z absolvované aktivity, resp. akce ve svém soukromém životě?: čtyřstupňová škála.
- Pokud ano, co? Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.
- Pokud ano, jak často „to“ používáte? Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.
- Pokud ano, motivovalo či motivuje Vás „to“ k dalšímu profesnímu nebo osobnímu růstu? Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.
- Pokud ano, sdílel(a) jste svou zkušenost s někým dalším? Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Přínos aktivity, resp. akce pro děti a žáky u akcí určených dětem:

- Využily/i či využijí podle Vás „něco“ (poznatek, dovednost) z absolvované aktivity, resp. akce účastníci se dětí, resp. žáci ve svém dalším studiu?: čtyřstupňová škála.
- Využily/i či využijí podle Vás „něco“ (poznatek, dovednost) z absolvované aktivity, resp. akce účastníci se dětí, resp. žáci ve svém soukromém životě?: čtyřstupňová škála.
- Pokud ano, co? Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.
- Pokud ano, jak často „to“ používají či použijí? Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.
- Pokud ano, motivovalo či motivuje je „to“ podle Vás k dalšímu studiu nebo osobnímu růstu? Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Udržitelnost aktivity, resp. akce:

- Myslíte, že budou takové aktivity, resp. akce (alespoň v dílčí podobě) pokračovat i po skončení projektu?: čtyřstupňová škála.

- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Další podněty:

- Pokud zbylo něco, co nám chcete sdělit, zde máte příležitost: otevřená otázka.

DOTAZNÍKY PRO HODNOCENÍ DLOUHODOBÝCH AKTIVIT

Tyto dotazníky byly určeny členům řídicího výboru a všech PS (dále jen „platform“). Byly distribuovány v elektronické verzi (na platformě Google) a u respondentů zjišťovaly (kromě identifikace pohlaví, resp. genderu, příslušnosti k CS projektu a členství v jedné či více platformě) odpovědi na následující okruhy otázek:

Váš podíl na platformě:

- Jak byste ohodnotil(a) svůj podíl na platformě?: čtyřstupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Celkové hodnocení platformy:

- Představte si platformu značky ideál. Do jaké míry se Vaše platforma shoduje s touto představou?: čtyřstupňová škála.
- Co na Vaší platformě oceňujete (ve vztahu k Vaší ideální představě)? Uveďte alespoň dvě slova nebo slovní spojení: otevřená otázka.
- Co byste na své platformě a jejím fungování změnil(a) (ve vztahu k Vaší ideální představě)? Zkuste uvést alespoň dvě slova nebo slovní spojení: otevřená otázka.

Platforma a poslání projektu:

- Do jaké míry podle Vás naplňuje Vaše platforma poslání projektu?: čtyřstupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Zaměření a složení platformy:

- Považujete zaměření své platformy a její složení za adekvátní a relevantní vzhledem k poslání projektu?: čtyřstupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Komunikace a spolupráce v platformě:

- Jak hodnotíte komunikaci a spolupráci mezi členy platformy a mezi ní a ostatními platformami (včetně realizačního týmu)?: čtyřstupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Organizace setkávání platformy:

- Jak hodnotíte organizaci setkávání platformy (časová náročnost, frekvence, efektivita, personální zajištění)?: čtyřstupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Udržitelnost platformy:

- Myslíte, že Vaše platforma bude (alespoň částečně) funkční i po skončení projektu?: čtyřstupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Další podněty:

- Pokud zbylo něco, co nám chcete sdělit, zde máte příležitost: otevřená otázka.

DOTAZNÍKY PRO HODNOCENÍ PROJEKTU JAKO CELKU

Tyto dotazníky byly určeny respondentům následného hodnocení jednorázových aktivit a akcí a dlouhodobých aktivit. Byly distribuovány společně s dotazníky těchto hodnocení v elektronické verzi (na platformě Google)

a u respondentů zjišťovaly (kromě identifikace pohlaví, resp. genderu, příslušnosti k CS projektu a dřívějšího či současného členství v řídicím výboru, PS nebo realizačním týmu projektu) odpovědi na následující okruhy otázek:

Vazba aktivity, resp. akce a projektu u respondentů z řad účastníků jednorázových aktivit a akcí:

- Jak silnou spojitost mezi aktivitami, jichž jste se zúčastnil(a), a projektem vnímáte?: pětistupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

MAP jako značka:

- Jak silnou značkou je pro Vás MAP?: pětistupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Potenciály a limity projektu:

- Jak silný potenciál má podle Vás tento projekt, aby přispěl ke zlepšení podmínek pro vzdělávání a výchovu v regionu (ve srovnání s jinými zdroji finanční, materiální, personální, informační a jiné podpory): pětistupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.
- Co na tomto projektu oceňujete (ve vztahu jiným zdrojům podpory)? Co regionu nebo Vám osobně přinesl? Uveďte alespoň dvě slova nebo slovní spojení (připadá-li vůbec v úvahu): otevřená otázka.
- Co je naopak slabinou tohoto projektu (ať už se změnit dá, nebo nedá)? Co regionu nepřinesl, ač se to od něho čekalo, nebo co díky němu region ztratil? A proč? Zkuste uvést alespoň dvě slova nebo slovní spojení (připadá-li vůbec v úvahu): otevřená otázka.

Součásti projektu:

- Za jak přínosné pro region či sebe považujete plánování jako součást projektu?: pětistupňová škála.
- Za jak přínosnou pro region či sebe považujete realizaci konkrétních aktivit jako součást projektu?: pětistupňová škála.
- Za jak přínosné pro region či sebe považujete vyhodnocování (toho všeho) jako součást projektu?: pětistupňová škála.
- Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Návrhy změn:

- Co byste na tomto projektu změnil(a), aby lépe naplňoval své poslání? Zkuste uvést alespoň dvě slova nebo slovní spojení: otevřená otázka.

Udržitelnost projektu:

- Myslíte, že alespoň „něco“ z toho, co projekt regionu přinesl, přetrvá (alespoň v dílčí podobě) i po skončení projektu?: čtyřstupňová škála.
- Pokud ano, co? Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.
- Pokud ano, pak za jakých podmínek? Co považujete za nejvýznamnější příležitosti a ohrožení budoucnosti výsledků projektu? Jaká dvě slova nebo slovní spojení Vás v této souvislosti napadají?: otevřená otázka.

Další podněty:

- Pokud zbylo něco, co nám chcete sdělit, zde máte příležitost: otevřená otázka.

PŘÍLOHA Č. 3: HODNOCENÍ JEDNORÁZOVÝCH AKTIVIT A AKCÍ

Tato příloha podrobně shrnuje výsledky hodnocení jednorázových aktivit a akcí, realizovaných v KA č. 4. Tyto aktivity a akce řadí v logice definované v platných akčních plánech.⁵⁶

U každé aktivity je uvedeno, co a jak bylo hodnoceno, včetně základních informací o účastnících a respondentech: počtů, podílů mužů a návratnosti. V případě ex-post a většiny interim hodnocení následují podrobné výsledky zpětné vazby získané bezprostředně po skončení dílčích aktivit a akcí. V případě některých interim (kde žádná dílčí aktivita nebo akce nebyla ukončena) a všech ex-ante hodnocení tyto výsledky z pochopitelných důvodů chybí. Následuje a jednotlivé texty uzavírá shrnutí následné evaluace, uskutečněné v případě ex-post a většiny interim hodnocení s časovým odstupem po skončení dílčích aktivit a akcí. V případě ostatních interim a všech ex-ante hodnocení je následné hodnocení nahrazeno průběžným.

RWCT

Tato implementační aktivita, navržená PS Čtenářská gramotnost, sestávala z jediné dílčí aktivity.

RWCT

Tato implementační aktivita se zaměřila na rozvoj kompetencí pedagogů v metodě RWCT (čtením a psaním ke kritickému myšlení). Během série školení se účastníci učili využívat metody podporující aktivní zapojení žáků, rozvoj jejich kritického myšlení a tvořivosti. Součástí bylo i sdílení zkušeností a tvorba metodických materiálů pro další využití ve výuce.

Série čtyř školení, vedených Monikou Chrobákovou, se uskutečnila v lednu až dubnu 2025. Zúčastnilo se jí dvacet pedagogů, z toho jeden muž ($\delta^m = 0,05$), ze čtyř zapojených škol. Dotazník bezprostředního hodnocení vyplnilo devět žen (návratnost 45,00 %; $\delta^m = 0,00$). S prosbou o vyplnění dotazníku následného hodnocení byli osloveni všichni zúčastnění, z nichž ve stanovené lhůtě zareagovalo osm žen a jeden muž (návratnost 45,00 %; $\delta^m = 0,13$).

Bezprostředně po skončení posledního školení respondentky celou sérii z hlediska přínosu ohodnotily průměrnou známkou 1,22. Na školeních si cenily jejich názornosti, praktičnosti a „*snahy pojmut všechny oblasti vzdělávání ve škole*“. Zejména z pohledu „*praktické využitelnosti*“ ocenily „*hromadu nových, mě neznámých metod*“ a „*velmi mnoho inspirací a nápadů*“, např. na „*konkrétní lekce, které slouží jako inspirace pro mou vlastní výuku*“ nebo na „*nové směřování výuky, práci s osobní odpovědností žáka, s cíli a sebehodnocením*“. Ocenění se dostalo také lektorce za „*příjemný přístup*“, erudici a „*zapálení pro věc*“ („*na paní Chrobákové oceňuji její odbornost a nadšení pro to, co dělá*“) a organizátorům za zajištění a hladký průběh školení („*děkuji za příjemné zázemí, včasné informace o kurzu a v neposlední řadě za výborné svačinky*“). Užitečnost celé série školení podtrhlo konstatování jedné účastnice, že „*by bylo přínosné pokračovat a zapojit větší počet pedagogů*“.

Přínos školení podle respondentů **následného** hodnocení ležel primárně v rovině jejich vlastní pedagogické praxe (průměrná známka 1,17). Školení podle nich bylo „*inspirativní a přínosné*“, „*skvělé a nápadité*“ a poskytlo jim „*v praxi uchopitelné aktivity*“ na „*podporu pedagogické práce a profesního růstu*“. Kromě „*nových metod a inspirace do hodin*“ si na školeních cenili pozitivní atmosféry, „*zapojení účastníků*“, „*spolupráce s kolegy a zábavy*“, které pro ně byly vítaným zdrojem energie pro další „*motivaci a prevenci vyhoření*“. Nově nabyté poznatky i připravené podklady do výuky ve své praxi využívali ne-li „*průběžně stále*“ či „*velmi často*“, pak alespoň „*jednou měsíčně*“ či „*občas, jsou časově dost náročné*“. „*Do hodin jsem zavedl metody, které se mi líbily; při tvorbě výukových lekcí se snažím zakomponovat nově nabyté zkušenosti*“, abych žáky i sebe probíraným tématem „*zaujal a vtáhl*“ do aktivní výuky („*zajímavější hodina pro žáky i pro mě*“). Absolvované školení a podněty z něj respondenty motivovaly také k dalšímu sebevzdělávání („*samostudium*“, „*odborná literatura a sdílení*“) a ke sdílení poznatků s kolegy na pracovišti i z jiných škol („*sdíleli jsme si naše zkušenosti a zážitky v rámci sborovny s dalšími učiteli*“).

Celkově respondenti následného hodnocení ocenili školení průměrnou známkou 1,59 (jediný mužský respondent známkou 2,33, tento rozdíl však byl statisticky nevýznamný) a stejně viděli i jeho přínos k naplnění poslání projektu. Jednalo se podle nich o „*skvělé školení s velmi kvalifikovanou paní lektorkou*“, „*takových akcí by mělo být více*“ a „*ideálně bychom se mohli setkávat častěji*“. Neméně důležité však je „*vyjít ze stereotypu*“ a nabyté znalosti

⁵⁶ MAS Frýdlantsko – Beskydy 2023a, b, 2025.

a dovednosti uplatnit v „každodenní výuce“. Tomu však může bránit rigidní organizace výuky („výuka v blocích, malá hodinová dotace“ apod.). O budoucnosti podobných školení i bez případné podpory ze strany projektu respondenti nepochybovali (osm z devíti), protože „vzdělávání je důležité“ k „dalšímu seberůstu“ a konkrétně toto školení „mělo význam; velké děkuji!“.

KNIHY NÁS BAVÍ

Tato implementační aktivita byla souborem tří dílčích aktivit, jejichž společným cílem bylo podpořit čtenářství, práci s knihou a kritické myšlení u žáků základních a mateřských škol. Aktivitu navrhla PS Čtenářská gramotnost.

Listování

Listování si kladlo za cíl originálně přiblížit dětským čtenářům knihy a čtení. Prostřednictvím scénického čtení, rekvizit a hudby herci přenesli jazyk autora přímo na publikum a inspirovali tak zejména mladou generaci k návratu ke knihám a literatuře.

Představení divadelní skupiny Listování se uskutečnila ve frýdlantském kulturním centru v listopadu a prosinci 2024. Zúčastnilo se jich nejméně 1 843 dětí, z toho 962 chlapců ($\delta^m = 0,52$), s doprovodem nejméně 111 pedagogů, z toho deseti mužů ($\delta^m = 0,09$), z jedenácti zapojených škol. Dotazník bezprostředního hodnocení vyplnilo 671 dětí, z toho 321 chlapců (návratnost 36,41; $\delta^m = 0,48$), a 43 dospělých, z toho čtyři muži (návratnost 38,74 %; $\delta^m = 0,09$). Své kontakty pro následné hodnocení poskytlo 24 osob, z nichž však dotazník ve stanovené lhůtě vyplnily pouze dvě ženy (návratnost 8,33 %; $\delta^m = 0,00$).

Bezprostředně po skončení jednotlivých představení je účastníci se děti hodnotily průměrnou známkou 1,87. Kritičtější byla děvčata (1,86) než chlapci (1,72), nejkritičtější však byly děti, které své pohlaví neuvedly (3,06). Dětem se na Listování nejvíce líbily věci spjaté s dějem představení: konkrétní scény z děje („jak syn utekl z domu, protože mu mamka řekla něco o tátovi“, „jak se Žbluňk koupal“ atp.), děj jako celek („pěkně zpracovaný příběh“) a postavy z děje (včetně zvířat). Ocenily také herce, jejich výkony a zpracování představení („že se do toho vžili“, „nejlepší bylo, jak si dělali ze všeho srandu“), i když pro některé bylo matoucí, že „paní hrála 15 rolí!!!!!!“ (což jiné děti naopak obdivovaly). Dětem se rovněž líbilo, že je herci v rámci možností zapojovali („možnost tančit“) a nemusely pouze sedět a poslouchat a „že tam byly pohodlné židle“.

Také na otázku, co nového se naučily, odpovídaly převážně poznatky a dojmy, které souvisí s dějem a pointou jednotlivých představení („že se babičky neklubou z vajíčka“, „není člověk takový, jak vypadá nebo odkud pochází“, „novou nadávku“ atp.), ale i obecnější poznatky o knihách a divadle („že knihy jsou super“, „že mohou spojit divadlo se čtením“, „že i ve dvou se dá hrát dobře“ apod.). Řada z nich si z představení odnesla i podněty rozvíjející jejich osobnost a sociální kompetence, které mohou využít hned i kdykoli v budoucnosti („že nemám lhát“, „že vychovat někoho není jednoduché“, „nemusím se stydět za to, kdo jsem“ atp.), motivaci ke čtení („v knihovně si půjčím knížku“) nebo konkrétní dovednosti (tanec, ale také např. „jak vařit dračí polévku“).

Kromě bezprostředního („byl to zážitek“) a obecného přínosu („všeobecného přehledu“ a „jen tak vědění“) tyto podněty dětem (podle jejich vlastních slov) byly, jsou a budou především do života: k rozvoji mezilidských vztahů, komunikaci, toleranci a výchově („pochopím mamku a tatku“, „nebudu lhát, aby se na mě cámoši nenaštvali“) nebo pozornosti. Desítky dětí uvedly, že je představení motivovalo ke čtení a návštěvě knihovny („budu víc číst knížky a tuhle taky“), další k různým způsobům práce s knihou („zjistili jsme, že knížka se nemusí jenom číst“) a ke hře (paní učitelka z mateřinky psala, že „po skončení si děti chtěly zahrát na Kvak a Žbluňk“).

Dospělí účastníci Listování je těsně po skončení jednotlivých představení hodnotili z hlediska přínosu průměrnou známkou 1,88. Muži byli shovívavější než ženy (1,50 resp. 1,89), nejkritičtější byl jeden respondent bez uvedeného pohlaví (3,00). Líbil se jim na nich jak výběr knih („skvělá kniha“, „četla jsem kdysi se svými dětmi, nádherná vzpomínka“), tak jejich vtipné scénické zpracování, včetně hereckých výkonů („bravurní výkon ve dvojici“ atd.), a zapojení dětských diváků („milé vtahování do děje“). Přínos představení spatřovali (kromě toho, že se děti seznámily s dějem jedné knihy) na jedné straně v rozvoji prosociálních postojů (podle témat jednotlivých představení: „od xenofobie k toleranci“, „hlavní hrdina řeší problémy, které mnoha dětem nejsou vzdálené“), na druhé straně ve výchově ke čtenářství a práci s knihou („pozvání ke knize“, „cesta ke knize a čtení samotnému“ apod.). Někteří učitelé si z představení sami odnesli podněty ke zkvalitnění vlastní výuky. V dotaznících se rovněž vyskytly negativní komentáře (stejně jako pozitivní, jen s opačným nábojem, ale též ke kvalitě ozvučení, absenci kostýmů a kulís atp.), ale jak konstatoval jeden z respondentů: „každý si mohl najít něco pro sebe“.

Do **následného** hodnocení se zapojily bohužel jen dvě respondentky, a navíc nebyly příliš sdílné. Spatřovaly hlavní přínos absolvovaných představení v rovině dalšího studia účastnicích se dětí (známka 2,33), v menší míře též v rovině jejich (dětí) osobních životů (3,00). Tento přínos pro dětské čtenáře viděly především v rozvoji jejich vztahu ke knihám a „*pozitivní motivaci*“ ke čtení. To bylo hlavním cílem představení a v tomto smyslu splnila svůj účel. Jejich přínos pro sebe samé respondentky považovaly za vedlejší a ani se k němu nijak komentáři nevyjádřily.

Celkově respondentky hodnotily Listování známkou 2,33 a byly přesvědčeny, že takové aktivity naplňují poslání projektu. Na pokračování podobných akcí i bez jeho případné podpory se však neshodly, i když vyhraněný názor neměla ani jedna z nich. Na druhou stranu, i když představení byla (určitě) „*velmi nákladná*“ a mohla mít „*delší stopáž*“, byly to „*hezke akce*“ s „*příjemnou atmosférou*“.

Projektový den – Noc s Andersenem

Také tato implementační aktivita se zaměřovala na rozvoj čtenářství u dětí z prvních stupňů ZŠ. Volitelně s možností přespaní ve škole (na způsob Noci s Andersenem) děti společně se svými učiteli objevovaly příběh inspirovaný knihou Petra Síse Nicky a Věra.

Tato aktivita byla plánována k realizaci na podzim roku 2025, po termínu uzávěrky bezprostřední a spuštění následné evaluace. Plánovalo se do ní zapojit až pět škol a až čtyřicet dětí. S prosbou o vyplnění dotazníku průběžného hodnocení bylo osloveno deset garantom účastí jednotlivých škol. Ve stanoveném termínu z nich svůj dotazník vyplnily čtyři (návratnost 40,00 %; $\delta^m = 0,00$).

V **průběhu** příprav a postupné realizace jednotlivých projektových dnů, resp. nocí respondentky viděly hlavní přínos aktivity (poněkud neočekávaně) v rovině vlastní pedagogické praxe (průměrná známka 1,44), poté v rovině vlastního osobního života (1,67), teprve poté v rovinách dalšího studia (1,89) a osobního života (2,33) zapojených dětí. Také v komentářích se uváděné přínosy pro zapojené děti i učitelky prolínaly. Projektový den, případně noc i s přespaním spojené s objevováním příběhu Nickyho a Věry, byl pro všechny zapojené hlubokým zážitkem. „*Tato noc s Andersenem plynula skoro sama; příběh Nickyho Wintona byl natolik silný, že děti doslova pohltil; získaly jsme od nich pozitivní zpětnou vazbu*“. Na jedné straně děti (i některé učitelky) získaly nové informace, které zužitkovaly přímo ve škole („*učivo druhé světové války*“ apod.). Na druhé straně tato konkrétní kniha dětem i učitelkám přiblížila „*hluboké téma, které je navíc aktuální a trvalé*“. Téma, na které je „*nutné nezapomínat*“, které je „*nezbytné sdílet*“ a které v dětech (i učitelkách) snad přispělo k formování a upevňování žádoucích osobních postojů („*v soukromém životě je Nicky Winton velkou inspirací*“, „*skromnost Nickyho Wintona, hrdinství a pomoc druhým*“ apod.). V neposlední řadě aktivita „*propojila čtenářství s historií a budováním vztahů mezi žáky a učiteli (přespaní ve škole)*“ a možná zanechá ve všech zúčastněných „*hluboké vzpomínky*“ („*věřím, že přátelství, která na přespávačce vzniknou, zůstanou*“). Společná aktivita, do které se zapojilo až pět škol též přispěla k rozvoji „*kolegiální spolupráce a inspirace*“, „*propojování institucí*“ a „*sdílení know-how mezi školami*“, které najdou své uplatnění při organizaci podobných akcí („*motivuje mě hledat pro děti podobné inspirativní příběhy a zpracovávat je pro ně prožitkově*“). Pro jejich realizaci by však byla žádoucí větší „*podpora ze strany vedení škol*“.

Celkově respondentky aktivitu ohodnotily průměrnou známkou 1,33 a byly zcela přesvědčeny, že podobné aktivity přispěly k naplňování poslání projektu (1,00; „*děkuji autorkám za úžasnou čtenářskou aktivitu!*“). Tři z nich nepochybovaly o tom, že podobné aktivity budou probíhat i v budoucnu, bez případné podpory ze strany projektu, protože prostě „*musí pokračovat*“. Čtvrtá o pokračování podobných aktivit zapochybovala, avšak proto, že „*nebude mediátor, který by jednotný materiál připravený v jedné škole sdílel napříč školami*“. Je však otázkou, zda podobné akce takového mediátora opravdu potřebují.

Čtenářská výzva

V rámci této dílčí implementační aktivity na zapojených školách probíhala výzva pro žáky, která je motivovala k pravidelnému čtení a rozvíjení vztahu ke knihám. Děti si vybíraly knihy podle zadaných kritérií a vlastních zájmů, vyplňovaly k nim pracovní listy a své čtenářské dojmy sdílely při dílnách čtení. Cílem aktivity bylo rozvíjet čtenářské dovednosti, samostatnost a schopnost formulovat myšlenky o přečtených textech.

Výzva probíhala v šesti zapojených školách ve školním roce 2024/25 pod vedením osmi pověřených učitelů, z toho jednoho muže ($\delta^m = 0,13$). Zapojilo se do ní nejméně 129 dětí, z toho 47 chlapců ($\delta^m = 0,36$). Vzhledem k tomu, že aktivita dobiehala k termínu uzavření bezprostředního a spuštění následného hodnocení a že by souběž bezprostředního a následného hodnocení nepřinesl nové informace, byli s prosbou o vyplnění dotazníku následného hodnocení osloveni všichni garantující učitelé na jednotlivých školách. Z nich ve stanovené lhůtě svůj dotazník vyplnily tři ženy (návratnost 37,50 %; $\delta^m = 0,00$).

Respondentky **následného** hodnocení spatřovaly hlavní přínos absolvované aktivity shodně v rovinách dalšího studia a osobních životů zapojených dětí a své vlastní pedagogické praxe (známky 2,33), s mírným odstupem i v rovině vlastního osobního života (2,77). Celkově na Čtenářské výzvě ocenily „*myšlenku samotnou a přesné informace o realizaci*“, „*svobodné zapojení dětí, radost ze sdílení přečtených knih, precizně vypracované pracovní listy a motivaci dětí ke čtení*“. Dětem kromě již zmíněného přinesla „*objev nových žánrů, které dříve nečetly, zapojení do čtenářské komunity, příležitost pro rozvoj slovní zásoby a představivosti*“ a další podněty. I když ne všechny děti splnily podmínky výzvy a tuto zdárně formálně dokončily, „*byly děti, které chtěly výzvu dokončit celou; byly ale i takové, které kritéria příliš svazovala a chtěly číst knihy podle svého zájmu*“. Ať tak či tak, aktivita svůj účel motivovat děti ke čtení v tomto ohledu splnila. Také zapojení učitelé se knihami, které byly součástí výzvy, nechali inspirovat k vlastní četbě a aktivitou samotnou k organizaci individuálních výzev na podobném principu mimo rámce aktivity a projektu („*zaměřili jsme se v dílně čtení na evidenci v oblasti sebeřízení čtení*“, „*v průběhu roku jsme evidovali, nakolik se jim jejich cíl daří naplňovat*“, „*výzva 2025/26*“ apod.). O získané zkušenosti se podělili se svými kolegy na pracovišti i z jiných škol. Na absolvované aktivitě litovali pouze „*nedostatků času na organizaci samotnou, na možnost konzultovat s dětmi vhodné knihy, na možnou spolupráci s místní knihovnou, na čtenářské kroužky a další*“ a také náročnosti některých úkolů („*některé kritérium bylo obtížné splnit, např. najít knihu se shodným jménem hrdiny a čtenáře*“; obzvlášť v případě čtenářů s exotickými jmény).

Celkově respondentky ocenily Čtenářskou výzvu známkou 2,33 a ještě lépe viděly její přínos k naplnění poslání projektu (1,89). Aktivitu považovaly za příklad „*kolegiální spolupráce*“ a „*kolegiálního učení*“, který rozhodně stojí za to zopakovat. O pokračování podobných výzev v podstatě nepochybovaly, a to i bez případné podpory ze strany projektu („*na naší škole věnujeme čtenářství a pisatelství velkou pozornost, takže ano, budeme pokračovat a máme vypracovaný plán na rozvoj čtenářské a pisatelské gramotnosti*“).

NAŠE KNIHA

Tato implementační aktivita sestávala z jediné dílčí aktivity. Navrhla ji PS Čtenářská gramotnost.

Almanach

Tato dílčí implementační aktivita byla určena žákům druhého stupně ZŠ a zaměřovala se na rozvoj jejich pisatelských a ilustrátorských dovedností. Žáci ve dvojicích (autor a ilustrátor) společně připravovali svá díla na zadaná témata a doplňovali je vlastními ilustracemi. Cílem aktivity bylo podpořit tvořivost, spolupráci a prezentaci žákovských prací, z nichž nejlepší byly vydány ve společném almanachu.

V době zpracování výsledků bezprostředního a spuštění následného hodnocení aktivita stále probíhala. Očekávalo se zapojení tří škol a přibližně 75 žáků (s rovnoměrným zastoupením chlapců a děvčat; $\delta^m = 0,50$) pod vedením přibližně sedmi jejich učitelů, z toho jednoho muže ($\delta^m = 0,14$). Vzhledem k uvedenému je následující text průběžným hodnocením aktivity, založeným na dotaznících vyplněných garanty zapojení jednotlivých škol. Osloveno jich bylo sedm a ve stanovené lhůtě z nich zareagovala jedna žena a jeden muž (návratnost 28,57 %; $\delta^m = 0,50$).

V **průběhu** realizace aktivity respondenti spatřovali hlavní přínos Almanachu v rovině vlastní pedagogické praxe (známka 1,00), poté v rovinách studia a osobních životů zapojených dětí (1,67). Na aktivitě si celkově cenili „*spojení škol na společné aktivitě*“ vedoucí k rozvoji „*čtenářské a pisatelské gramotnosti*“ a k „*možnosti seberealizace*“ zapojených dětí při „*tvorbě vlastního a společného díla*“. Škoda pouze, že se do aktivity nezapojilo „*více škol*“ a jejich prostřednictvím více dětí. Těm podle respondentů aktivita dala možnost „*posílení sebevědomí ve studiu a zvýšení motivace*“ při „*tvorbě textu*“. Respondenti samotní z aktivity načerpali alespoň inspiraci pro „*slohové práce*“ a další aktivity do výuky, které využijí přinejmenším „*každý rok*“ a „*průběžně*“. O tuto inspiraci a nabyté zkušenosti se zapojení učitelé podělili se svými „*kolegy z práce*“.

Celkově respondenti ocenili tuto aktivitu známkou 1,67, vůbec však nepochybovali o jejím přínosu k naplnění poslání projektu. Na perspektivě jejího budoucího pokračování se neshodli. Zatímco jeden tvrdil, že aktivita nejspíš nebude mít pokračování, protože „*nebude mediátor, který aktivitu zastřeší; jedná se o poměrně náročnou aktivitu na čas realizátora*“, druhý zcela přirozeně pozitivní prvky z Almanachu v minimalistickém duchu využil v „*hodinách českého jazyka*“.

KARKULČINO ČTENÍ

Tato implementační aktivita, navržená PS Čtenářská gramotnost, sestávala z jediné dílčí aktivity.

Karkulčino čtení

Tato dílčí aktivita se zaměřila na podporu mezigeneračního soužití prostřednictvím pravidelných návštěv seniorů v MŠ, kde dětem předčítali pohádky a příběhy. Aktivita rozvíjela u dětí pozitivní vztah ke starším lidem, podporovala lásku ke čtení, rozvoj slovní zásoby a schopnost naslouchání. Seniorům pomohla aktivně se zapojit do komunitního života, posílit jejich sociální vazby a předejít tak pocitům osamění a izolace.

Návštěvy seniorů se v šesti zapojených školách uskutečnily v březnu a dubnu 2025. Zúčastnilo se jich nejméně 795 dětí, z toho 404 chlapců ($\delta^m = 0,51$), a 57 dospělých (pedagogů a seniorů), z toho pět mužů ($\delta^m = 0,09$). 66 dětí, z toho 34 chlapců, společně se svými učitelkami vyplnilo dotazníky bezprostřední zpětné vazby (návratnost 8,30 %; $\delta^m = 0,52$) a své dotazníky vyplnilo též jedenáct učitelek (návratnost 19,30 %; $\delta^m = 0,00$). Šest z nich uvedlo své kontakty pro potřeby následného hodnocení a ve stanovené lhůtě svůj dotazník vyplnilo pět (návratnost 83,33 %).

Bezprostředně po skončení jednotlivých návštěv je děti hodnotily průměrnou známkou 1,33. Chlapci přitom byli nevýznamně kritičtější (1,50). Nejvíce se jim na nich líbili samotní seniori, kteří běžný denní režim ve školách oživil (*„že nám pohádku četl někdo jiný než paní učitelka“*). Kromě primární záminky návštěv (čtení pohádek) děti dospěly k poznání (pokud ho neměly už předem a jen se v něm utvrdily), že seniori *„jsou hodní“*, *„mají nás rádi“* a *„je s nima velká zábava“*. Lze tedy říct, že svůj primární účel, přispět k mezigeneračnímu poznání a navázání vztahů, aktivita splnila. Kromě toho děti na návštěvách poznaly nové pohádky a naučily se *„naslouchat, být trpělivé a nedělat zvuky“*. Učitelky v téže době hodnotily návštěvy z hlediska přínosu průměrnou známkou 1,36. Pro některé školky se *„nejednalo sice o žádnou novinku, čtení seniorů v MŠ probíhalo už dříve, ale nadšení prarodičů i dětí bylo krásné a propojení generací je přínosné vždy“*. Zde je nutné připomenout, že praxe obvyklá v jedné školce může být v jiné školce úplnou novinkou a je žádoucí, aby přenos dobré praxe někdo (v tomto případě projekt) podporoval. Dětem i seniorům návštěvy přinesly kromě jiného *„sdílení příběhů a také vykročení ze stereotypů v rámci poledního čtení“*. To mohlo podle učitelek přispět k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji dětí, k jejich socializaci, respektu a toleranci k druhým (*„děti se rády pochlubily svými prarodiči a budovaly si respekt i k členům rodiny svých kamarádů“*) a ke *„zvyšování jejich čtenářské a jazykové gramotnosti“*.

Podle respondentek **následného** hodnocení spočíval hlavní přínos Karkulčina čtení (jako obdobných aktivit) v rovinách osobního života (známka 1,67) a dalšího studia (1,89) zapojených dětí a v rovině jejich vlastní (učitelské) praxe (2,33). Aktivita podle nich přispěla k *„navázání spolupráce a propojení generací“* a měla *„přímý a okamžitý dopad na všechny aktéry“*. U dětí rozvíjela *„vztah ke čtenářství“*, ale především přispěla k rozvoji *„komunikace, porozumění stáří, vzájemnému seznámení se a propojenosti“*. I když některé školky měly s podobnými návštěvami své zkušenosti, u všech aktivita přispěla k větší *„otevřenosti školky“* a k rozvoji *„spolupráce mezi ní a veřejností“*. Učitelkám osobně Karkulčino čtení dalo příležitost k *„zamyšlení se nad smyslem práce“* a *„uvědomění si životně důležitých priorit“*.

Celkově respondenty hodnotily návštěvy známkou 2,07 a soudily, že aktivity tohoto typu mají v projektu a ve školách vůbec své místo. Na Karkulčino čtení některé školky přirozeně navázaly i bez podpory projektu (*„již jsme dělali bez návaznosti na projekt“*) a měly v plánu v podobných aktivitách pokračovat (*„budou k nám již pravidelně docházet prarodiče dětí“*). Aktivita je inspirovala k tomu, aby usilovaly o *„větší počet zapojených seniorů“*, *„zapojení širší veřejnosti“* nebo o *„rozšíření nabídky aktivit (nejen čtení, ale i například hraní na kytaru atd.)“*. Pokud se tato praxe ve školách usadí, pak Karkulčino čtení mělo nepochybně smysl.

LOGOPEDIE

Tato implementační aktivita, navržená PS Čtenářská gramotnost, sestávala z jediné dílčí aktivity.

Logopedie

Tato dílčí implementační aktivita se zaměřila na rozvoj správné výslovnosti a prevenci logopedických vad u dětí v mateřských a základních školách. Školám byly distribuovány logopedické kufříky s pomůckami a metodikou, které umožnily dětem samostatně rozvíjet řeč a učitelům poskytl oporu při práci s dětmi s vadami výslovnosti. Uspořádal se pro ně také workshop, na kterém se učitelé naučili s kufříky správně pracovat.

V době uzávěrky bezprostředního a spuštění následného hodnocení aktivity tato stále probíhala, následující text je proto jejím průběžným hodnocením, založeným na dotazníku jedné z autorek metodiky (Pavly Kovářové nebo Jany Zahradník; návratnost 50,00 %; $\delta^m = 0,00$). Do aktivity se zapojilo dvanáct mateřských a základních škol, kterým bylo rozdáno 25 sad logopedických kufříků. Ty budou ve finále sloužit stovkám dětí a desítkám jejich učitelů.

S dosavadním **průběhem** aktivity byla respondentka přes dílčí výhrady (zejména „*skluz v realizaci*“) spokojená. Ocenila na ní především to, že se prostřednictvím kufříků a metodiky podařilo „*rozšířit povědomí o logopedické prevenci mezi učiteli*“, že celý soubor pomohl „*učitelům, kteří nejsou logopedy, cíleně a efektivně rozvíjet výslovnost u dětí*“ a zároveň přinesl dětem radost „*z hravého objevování řeči*“. Přínos aktivity viděla shodně jak pro pedagogickou praxi zapojených a proškolených učitelů, tak pro další studium a osobní život dětí (absolutní známky 1,00), které jsou finální CS aktivity. Pomohla jim „*uvědomovat si, jak se tvoří jednotlivé hlásky, motivovat se, opravovat a vidět pokroky*“, což má význam nejen v komunikaci, ale i ve zdravém osobnostním a sociálním rozvoji („*správně vyslovené R nebo S může mít obrovský dopad na sebevědomí dítěte*“).

Celkově aktivitu viděla pozitivně (známka 1,00) a stejně vnímala i její přínos k naplnění poslání projektu. „*Byla to výzva přenést logopedii do škol bez přítomnosti logopeda, ale ukázalo se, že to jde, když je metodika srozumitelná a hravá*“. Ráda by viděla, aby „*pořízené kufříky nebyly pouze pomůckou, ale staly se součástí běžné výuky*“ a aby na práci s nimi navázaly např. „*společné workshopy s rodiči*“, kde viděla největší prostor pro další rozvoj. Pořízené kufříky a proškolení učitelé ve školách zůstanou, proto nepochybovala o budoucnosti aktivity, i když by bylo žádoucí „*nalézt prostředky, pořídit kufříky do více škol a proškolit více pedagogů*“, protože odstraňovat řečové vady u dětí je „*věčný úkol*“.

MYSLÍME I MIMO ŠKOLU

Tato aktivita sestávala ze dvou dílčích implementačních aktivit, které společně cílily na propojení žáků, rodičů a škol prostřednictvím neformálních aktivit nabízených i těm, kteří měli horší místní, časovou či finanční dostupnost. Aktivitu navrhly PS Čtenářská gramotnost a Další témata.

Vědomostní kvíz

Podstatou této dílčí implementační aktivity byla tematická odpoledne s vědomostním kvízem. Nabídla dětem, rodičům i dalším členům komunity zábavnou formu učení a společného trávení volného času. Účastníci soutěžili v týmech a odpovídali na otázky z různých oblastí vzdělávání, čímž rozvíjeli spolupráci, logické myšlení i vzájemnou komunikaci. Cílem aktivity bylo posílit vztahy mezi školami, rodiči a veřejností prostřednictvím hravého vzdělávání v přátelské atmosféře.

Tři kvízová odpoledne se uskutečnila v prosinci 2024 a lednu a březnu 2025 ve frydlantské škole Jana Amose Komenského, v ostravické škole a v malenovickém kulturním domě. Moderoval je Vojtěch Pitřík a zúčastnilo se jich nejméně 46 dětí, z toho 27 chlapců ($\delta^m = 0,59$), a dvanáct dospělých (převážně rodičů a jiných rodinných příslušníků), z toho čtyři muži ($\delta^m = 0,33$). Dotazník bezprostředního hodnocení vyplnil bohužel pouze jeden chlapec (návratnost 2,17 %; $\delta^m = 1,00$) a za dospělé dva muži a pět žen (návratnost 58,33 %; $\delta^m = 0,29$). S prosbou o vyplnění dotazníku následného hodnocení byli osloveni tři (spolu)organizátoři kvízů: jeden muž a dvě ženy. Všichni ve stanovené lhůtě zareagovali (návratnost 100,00 %; $\delta^m = 0,33$).

Bezprostředně po skončení jednoho z kvízů ho jediný dětský respondent ohodnotil známkou 1,00. Akce se mu zjevně líbila („*všechno bylo fajn*“), přišla mu „*uspořádaná a zábavná*“, líbil se mu „*prezentující*“ a odnesl si z kvízu jednotlivosti, které dříve nevěděl („*že v Austrálii žije více ovcí než lidí*“). Dospělí respondenti v téže době kvízy z hlediska praktického přínosu ohodnotili průměrnou známkou 2,43. Muži přitom byli o poznání kritičtější (3,50), vzhledem k jejich počtu však tato informace byla statisticky nevýznamná. Ostatně kvízy sledovaly jiné cíle než praktický užitek. Kvízy jim přišly zábavné („*naše kluky to bavilo, užili jsme si to*“, „*bylo vidět že i průvodce odpolednem to baví*“) a ocenili širší otázek a mixované složení soutěžních týmů („*líbilo se mi, že jsme mohli být*“).

se svými sourozenci"). Kromě stížností na domnělé křivdy při (ne)uznávání správných odpovědí se v dotaznících objevila doporučení na vzájemné vyhodnocování soutěžních odpovědí zapojenými týmy a na témata případných budoucích kvízů.

V **následném** hodnocení respondenti uvedli, že hlavní přínos akce spatřují v oblastech své vlastní (pedagogické) praxe (průměrná známka 1,44), poté v rovině vlastního osobního života (2,33), teprve pak v rovině dalšího studia (2,77) a osobních životů zapojených dětí (3,00). Vědomostní kvízy pro ně byly „skvěle stráveným odpolednem“ ve „skvělé atmosféře“. Získali (a nejen oni) „nové impulzy“, poznali „nové lidi“ a společně s nimi dělali „zajímavé aktivity“. Na kvízech považovali za hodnotné „zapojení zákonných zástupců“ či „mezigenerační propojení“ obecně a „vzájemnou motivaci v soutěži o ceny“. Škoda pouze, že se do kvízů nezapojilo „více účastníků“. Děti podle respondentů mohly získané vědomosti využít „ve školních předmětech“ a zapojení do těchto kvízů je mohlo motivovat k „účasti na soutěžích“. Respondenti samotní si z kvízu kromě jednotlivostí odnesli tipy na „tvorbu podobných materiálů pro žáky“, které „příležitostně, když je čas navíc“ využili ve výuce. O podněty z kvízu se navíc podělili se svými kolegy na pracovišti a kamarády, čímž se dobrá zkušenost šířila dále („ano, povíдали jsme si o tom“).

Celkově respondenti ohodnotili kvízy průměrnou známkou 1,89 a ještě lépe (1,44) viděli jejich přínos k naplnění poslání projektu. Rovněž předpokládali, že se podobné akce ujmu a budou se pořádat i bez případné podpory ze strany projektu. I kdyby ne v podobném rozsahu a formě, pak přinejmenším „v menším měřítku v rámci výuky“.

Deskovky

Tato dílčí implementační aktivita se zaměřila na společné trávení volného času žáků, jejich rodičů a dalších rodinných příslušníků formou hraní deskových her pod vedením zkušených lektorek. Účastníci si mohli vyzkoušet různé typy her rozvíjejících logické a strategické myšlení i sociální dovednosti. Cílem akce bylo posílit mezigenerační vztahy, podpořit spolupráci a nabídnout rodinám smysluplnou zábavu v prostředí místní komunity.

Trojice setkání nad deskovými hrami se uskutečnila pod vedením Evy Evelíny Sigmundové a Blanky Dužíkové v březnu až květnu 2025 v janovické škole, malenovické Rosničce a frýdlantské Bráně Beskyd. Zúčastnilo se jich nejméně 23 dětí, z toho šest chlapců ($\delta^m = 0,26$), v doprovodu nejméně 22 dospělých z řad rodičů, ostatních rodinných příslušníků i veřejnosti obecně, z toho šesti mužů ($\delta^m = 0,27$). Dotazník bezprostředního hodnocení bohužel nevyplnilo jediné dítě (návrstnost 0,00 %) a pouze dvě ženy (návrstnost 9,09 %; $\delta^m = 0,00$). S dotazníkem následného hodnocení proto byly osloveny dvě garantky aktivity, z nichž ve stanovené lhůtě zareagovala jedna (návrstnost 50,00 %; $\delta^m = 0,00$).

Bezprostředně po skončení setkání je obě respondentky hodnotily z hlediska přínosu absolutní známkou 1,00. Ocenily na akcích „velkou nabídku her“ a „možnost zahrát si takové, které doma nemáme“. Tato příležitost jednu z nich motivovala k nákupu („koupím si hru, kterou jsme hráli“). Současně ocenily i „přátelské prostředí“ a „ochotu lektorek :-“), které je setkáními prováděly („byly připravené a milé, děti namotivovaly“).

Jediná respondentka **následného** hodnocení spatřovala hlavní přínos Deskovek především v rovinách osobního života: zapojených dětí i svého vlastního (absolutní známky 1,00), poté v rovině vlastní praxe (1,67). Kromě seznámení se s řadou „nových her“ na jejich hraní ocenila, že „rozvíjí trpělivost, přemýšlení a schopnost spolupracovat“, v tomto případě navíc „napříč generacemi“. Aktivita podle ní pomohla dětem „naučit se prohrávat“ a zároveň rodičům „trávit s nimi volný čas jinak, než u obrazovky“. Sama respondentka vnímala deskové hry jako „výborný způsob neformálního vzdělávání“ a plánovala „některé hry využít i při jiných akcích“.

Celkově hodnotila aktivitu absolutní známkou 1,00 a považovala ji za jednoznačně přínosnou pro naplnění poslání projektu. V budoucnu by si přála, aby se „podobná setkání konala častěji a střídavě na různých místech“, protože „se lidé u stolu přirozeně propojují“. Připouštěla však, že pokračování závisí na existenci člověka, který dá podobnému setkání elementární impuls a minimum organizačního úsilí, neboť organizace takových akcí „zabere víc času, než se zdá“. Přesto věřila, že zájem veřejnosti i dětí „by byl zaručen“.

RESPEKTUJEME SE

Tato implementační aktivita sestávala ze dvou dílčích aktivit, které společně cílily na rozvoj sociálního citění, společenské odpovědnosti, vzájemného respektu a budování klimatu ve třídě a škole. Aktivitu navrhla PS Další témata.

Adaptáky

Tato aktivita sestávala z adaptačních kurzů, které se zaměřily na podporu nově vzniklých třídních kolektivů na začátku školního roku 2025/26. Cílem bylo usnadnit žákům vzájemné poznání, posílit vztahy mezi nimi i učiteli a podpořit pozitivní vztah ke škole.

Adaptační kurzy proběhly na podzim roku 2025. Zapojilo se do nich sedm ZŠ regionu a vedli je buď učitelé ze zapojených škol, nebo externistka Zuzana Chýlek Váchová. Kurzů se zúčastnilo přibližně 290 dětí, z toho polovina chlapců ($\delta^m = 0,50$), pod vedením osmi učitelek ($\delta^m = 0,00$). Vzhledem k termínu realizace Adaptáků, sahajícímu daleko za termín ukončení bezprostředního a spuštění následného hodnocení aktivit, byly s prosbou o vyplnění dotazníku následného hodnocení osloveny tři interní a externí vedoucí jednotlivých kurzů. Z nich se ve stanovené lhůtě do hodnocení zapojily dvě ženy (návrtnost 66,67 %).

V **následném** hodnocení respondentky uvedly, že Adaptáky měly přínos ve všech sledovaných oblastech: pro studium a osobní život zapojených dětí i pro jejich (respondentek) vlastní profesní i osobní život. Kurzy a jejich zajištění považovaly za „skvělou práci“, která všem zúčastněným, dětem i učitelům přinesla „radost a smích“, „příležitost ke stmelení kolektivu a k podpoře pozitivního klimatu ve třídě“ a „možnost propojení učitelů s dětmi“. V případě kurzů vedených učiteli jim „vyhovovalo vše: od volné ruky ve tvorbě aktivit až po možnost konzultací“. Děti poznaly „nové pohybové hry“ a jejich prostřednictvím dospěly k poznání, že „spolupráce na úkor soutěživosti vede k přátelství“. Tato zkušenost je k nezaplacení. „Když v tom děti vidí smysl, pokračují samy, aniž by je k tomu někdo nutil“. Jedna respondentka uvedla vlastní zkušenost s pozitivní zpětnou vazbou: „tvrzení žáka bezprostředně po akci: „paní učitelko, budu taky učit a bavit děti““. Ve svém profesním i soukromém životě respondentky ocenily „poznání nových her, způsobů, jak vést děti i sebe sama k týmové spolupráci, a možnosti sdílení zkušeností“ („v praxi i v soukromém životě využiji respektující komunikace“). Tyto zkušenosti využívaly (nebo se o to snažily) „téměř v každodenním životě“, motivovaly je k dalšímu sebevzdělávání („určitě, hledám cesty dalšího rozvoje“) a dělily se o ně s kolegy na pracovišti a přáteli („již jsem sdílela s kolegy a budu v tom pokračovat“).

Celkově respondentky ocenily Adaptáky absolutní známkou 1,00 a stejně viděly i jejich přínos k naplnění poslání projektu. V podstatě nepochybovaly o tom, že podobné akce budou probíhat i v budoucnu, bez případné podpory ze strany projektu. „Děti budou přicházet stále, budou vznikat nové třídní kolektivy a adaptáky jsou ideální cesta, jak z nich udělat fungující kolektiv“.

Spolu s úsměvem

Spolu s úsměvem byla série vzdělávacích akcí pro děti prvního stupně ZŠ, která je interaktivní formou a s využitím kompenzačních a rozvíjejících pomůcek seznamovala s životem hendikepovaných, potřebou vzájemného respektu a možnostmi, které mají či budou mít, aby nejen hendikepovaným mohli být prospěšní.

Tato dílčí implementační aktivita byla jednou z vlajkových lodí projektu. V rámci ní se od června 2024 do března 2025 uskutečnilo pod vedením Naděždy Sywalové na šesti ZŠ přes padesát workshopů, kterých se zúčastnilo nejméně 895 žáků, z toho 436 chlapců ($\delta^m = 0,49$), a nejméně 58 pedagogů, z toho čtyři muži ($\delta^m = 0,07$). Dotazník bezprostředního hodnocení vyplnilo 803 žáků, z toho 365 chlapců (návrtnost 89,72 %; $\delta^m = 0,45$), a 47 učitelů, z toho dva muži (návrtnost 81,03 %; $\delta^m = 0,04$). Z nich osmnáct žen uvedlo své kontakty pro následné hodnocení a ve stanovené lhůtě vyplnily dotazník pouze dvě (návrtnost 11,11 %; $\delta^m = 0,00$).

Bezprostředně po skončení jednotlivých workshopů je žáci hodnotili průměrnou známkou 1,52, přičemž chlapci byli mírně kritičtější (1,71). Nelze tomu však přikládat žádnou relevantní váhu, protože hodnocení jednotlivých workshopů se pohybovala v daleko větším rozpětí (od 1,06 po 2,13). Na workshopech se jim nejvíce líbila praktická simulace života postižených a předměty s ní spojené („jak jsme tahali vozík do schodů“, „jak se chodilo na hůlce“, „psát tečkami“, „brýle, přes které vidíš jako slepý“, „znaková abeceda“, „jak jsme si mohli vyzkoušet různé hry“ a mnoho dalších).

S tím souviselo také to, co se podle vlastních slov na workshopech naučily v první řadě: znakovou řeč, resp. „prstovou abecedu“, „psát Braillovým písmem“, „řídít invalidní vozík“, „jak jsem se naučil pracovat se slepeckou hůlkou“ a různé další, často subtilnější činnosti, které dětem přibližovaly život hendikepovaných. Na to navazovala druhá velká oblast: nově získaných sociálních kompetencí, jejichž osvojení dětmi bylo hlavním cílem aktivity. Děti získaly elementární povědomí o normách chování jak k hendikepovaným, tak k lidem obecně („že mám pomáhat lidem, kteří jsou slepí“, „že se slepým neříká slepý, ale nevidomý“, „že nepotřebují pomoc, ale respekt“, „že táta nesmí stát na značce, kde je pán na vozíčku“ atp.) nebo jak s hendikepovanými komunikovat („mluvit s nevidomým“ atd.). Třetí nově získanou hodnotou byly konkrétní znalosti, např. „že slepý má bílou hůl a nevidomý červenobílou“.

Na konkrétní přínos workshopů cílila třetí otázka. Dětem budou získané dovednosti, sociální kompetence a znalosti „k životu a různým situacím“ (variantu „abych byla chytřejší“ uvedlo 15× a variantu „do školy“ 150× méně dětí), konkrétně k interakcím s druhými (nejen postiženými: „když uvidím slepého u přechodu“, „abych někoho zachránil“, „kdybych potkala někoho hluchého, kdyby spadnul, tak se ho zeptám, jestli nechce pomoc“, „kdyby přišel nový žák“, „respekt“ atd.). V druhé řadě k vlastnímu užítku („kdybych měla problém s nohama“, „když se vybourám na motorce“ atp.). Z těchto odpovědí vysvítalo, že aktivita splnila svůj cíl (pokud v dětech zanechala trvalejší památku).

Dospělí bezprostředně po skončení jednotlivých workshopů hodnotili jejich přínos pro praxi bezprecedentní známkou 1,02 (v celém vzorku se vyskytla jediná dvojka, nemá proto smysl rozebírat hodnocení z pohledu pohlaví, nota bene více osob své pohlaví odmítlo uvést, než se identifikovalo jako muž). Po obsahové stránce ocenili na workshopech jejich praktičnost, zajímavost a zábavnost („děti si mohly vyzkoušet na vlastní kůži“, „všechny aktivity děti bavily“ atp.). V dětech především (podle nich) rozvíjely empatii („aby nebyly apatické vůči potřebám jiných“, „získaly pochopení a respekt ke VŠEM odlišnostem“, kapitálky v originále), chápání reality („chápat rozdíly mezi lidmi, že i s postižením se dá žít kvalitní život“ atp.) a konkrétní dovednosti využitelné při pomoci druhým a „nebát se toho“. Celkově workshopy i lektorku hodnotili vysoce pozitivně: „skvěle připravená výuková lekce se spoustou pomůcek“, „výjimečná lektorka“, „děti byly pozorné po celou dobu, pracovaly s nadšením“ atp. Rovnou také navrhovali další srovnatelně konstruované či zaměřené akce pro případné příště.

Škoda, že se do následného hodnocení s delším časovým odstupem zapojily pouze dvě respondentky (a navíc nebyly příliš sdílné). Hlavní přínos workshopů spatřovaly v oblasti soukromých životů zapojených dětí (známka 1,67), s mírným odstupem pak i v oblasti jejich dalšího studia a vlastních (respondentek) profesních i soukromých životů (shodně 2,33). Akce jako tyto „učí děti porozumět lidem, kteří žijí jinak, než ony“ a jak jim mohou pomoci. Už samo toto poznání vede děti k „vzájemnému respektu“. Po řemeslné stránce byly navíc workshopy „skvěle uchopeny“, i když „by děti možná potřebovaly více času si vyzkoušet úplně všechny pomůcky“. Jedna z respondentek uvedla, že po absolvování workshopů sama „používá ve výuce českého jazyka prstovou abecedu, na kterou navazuje s dětmi povídáním o sportovcích s hendikepem“.

Celkově obě respondentky hodnotily workshopy známkou 1,67 a stejně i jejich vztah k poslání projektu. Workshopy byly podle nich „skvělou volbou“ a jako takové „budou fungovat i bez projektu“, protože „věří, že školy samy osloví lektory a budou pokračovat“.

PASOVÁNÍ PŘEDŠKOLÁKŮ

Tato implementační aktivita, navržená PS Další témata, sestávala z jediné dílčí aktivity.

Pasování předškoláků

Tato aktivita se zaměřila na slavnostní rozloučení s dětmi odcházejícími z MŠ. Uskutečnila se formou pohybově-zábavného programu, jehož cílem bylo uvolnit atmosféru, posílit pozitivní naladění a symbolicky uzavřít předškolní období hrami, pohybem a společným sdílením s pedagogy. Vyvrcholením akce bylo pasování na školáky, které dětem pomohlo s přechodem do další vzdělávací etapy a posílilo jejich sebedůvěru.

Pasování se pod vedením Jaroslava Vašuta uskutečnila v červnu 2025 ve čtyřech zapojených MŠ. Zúčastnilo se jich 145 dětí, z toho 64 chlapců ($\delta^m = 0,44$), v doprovodu dvanácti učitelek ($\delta^m = 0,00$). Vzhledem k termínu uzávěrky bezprostředního a spuštění následného hodnocení aktivit byly účastníci se učitelky osloveny rovnou s prosbou o vyplnění dotazníku následného hodnocení (bezprostřední a následné hodnocení by termínově, a pravděpodobně i obsahově splynulo v jedno). Jejich prostřednictvím tak byla sesbírána i zpětná vazba za účastníci se děti. Ve stanovené lhůtě svůj dotazník vyplnily čtyři učitelky (návratnost 33,33 %).

Respondentky následného hodnocení spatřovaly hlavní přínos pasování shodně v rovinách dalšího studia i osobního života zapojených předškoláků i své vlastní pedagogické praxe (známky 2,33). Dětem pasování přineslo především „radost a nadšení“ a „zábavu pro všechny děti, nejen pro pasované předškoláky, ale i pro ostatní“ („byla to velká show ...“). Bylo pro ně „prožitkem stráveným spolu s kamarády a rodinou“ a především pro předškoláky důstojným a povzbuzujícím uzavřením jedné životní etapy („radost a dobrý pocit z pobytu v MŠ“). Kromě zábavy jako takové akce mohla přispět i k jejich osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, především „dovednosti chápat vtíp“, což ve svých životech využijí dennodenně. Respondentky samotné ocenily především navázání kontaktu s externím

dodavatelem programu. Ten považovaly za skvělý a byly rády, že tento kontakt navázaly („skvělá firma“, „rozšířila jsem si povědomí o možnostech na trhu“, „až budu potřebovat, budu vědět, kam se obrátit“ apod.).

Celkově respondenty ohodnotily pasování průměrnou známkou 1,33 a považovaly podobné akce za přínosné k naplnění poslání projektu (1,67). Vzhledem k tomu, že pasování předškoláků patří ve školách k tradici, respondenty nepochybovaly o jejich budoucnosti i bez případné podpory ze strany projektu: „předškoláci přichází a odchází a pasování pro ně musí být každý rok“.

LOGIKA A STRATEGIE

Tato aktivita sestávala ze tří dílčích implementačních aktivit (z toho jedné nerealizované). Jejich společným cílem bylo dát dětem příležitost porovnat si své znalosti a schopnosti s ostatními dětmi z regionu a rozvíjet u nich meziročníkovou spolupráci. Aktivitu navrhly PS Matematická gramotnost a Další témata.

Počtení Superman

Podstatou této dílčí implementační aktivity byla matematická soutěž žákovských týmů z druhých stupňů ZŠ. Jejím cílem bylo přivést žáky zábavnou formou k matematice a logice, dát jim příležitost srovnat své znalosti a dovednosti s druhými a přispět k rozvoji jejich týmové spolupráce.

V době uzávěrky bezprostředního a spuštění následného hodnocení se počtení Superman teprve připravoval, následující text je proto jeho průběžným hodnocením, založeným na dotazníku vyplněném garantem aktivity ($\bar{d}^m = 1,00$). Předpokládalo se, že se do soutěže zapojí osm čtyřčlenných žákovských týmů z pěti zapojených škol s rovnoměrným zastoupením chlapců a děvčat ($\bar{d}^m = 0,50$).

V **průběžném** hodnocení garant aktivity uvedl, že hlavní přínos počteního Supermana vidí v rovině osobního života zapojených dětí (absolutní známka 1,00), poté v rovině jejich dalšího studia (2,33). Stejně významný byl podle něj také přínos akce pro profesní a osobní život jeho samotného i dalších zapojených pedagogů. Způsob, jakým Superman předkládal rozvoj matematické gramotnosti a logického myšlení u dětí, byl podle něj „matematikou budoucnosti“, která účastníci se děti i pedagogy mohla „posunout dopředu“. Ačkoli finální hodnocení celé akce nechával na okamžik po skončení akce („zpětná vazba účastníků po realizaci bude důležitá“), očekával, že dětem umožnila rozvinout jejich „logické uvažování“ a pedagogům mohla sloužit jako zdroj inspirace ke „zlepšení pedagogického přístupu k formám výuky“. Jak děti, tak dospělí účastníci mohli využít získané poznatky a dovednosti ve svém každodenním životě. Děti mohly „nasměrovat k dalšímu studiu“ a jejich učitele k „aplikaci použitých metod, technik a nástrojů napříč obory“. Litoval pouze toho, že se do přípravy akce nezapojila „větší skupina tvůrců obsahu“.

Celkově hodnotil (byť předběžně) počteního Supermana známkou 2,33 a stejně viděl i přínos podobných akcí k naplnění poslání projektu. „Každá zkušenost je důležitá“, a pokud Superman dopadl podle jeho očekávání, mohl se stát inspirací pro podobné akce realizované s podporou projektu i bez ní.

Sudoku

Podstatou této dílčí implementační aktivity měla být dětská soutěž v hraní stejnojmenné hry. Měla cílit na rozvoj logického myšlení a dát dětem příležitost vzájemného srovnání jejich dovedností. Aktivita nakonec nebyla realizována a není tudíž ani předmětem hodnocení.

Deskovky turnaj

Tato dílčí implementační aktivita byla zaměřena na podporu logického myšlení, spolupráce a zdravého soutěžení mezi žáky ZŠ formou turnaje v deskových hrách. Cílem akce bylo nabídnout žákům možnost poměřit své schopnosti s vrstevníky, naučit se týmové komunikaci a zažít atmosféru férového soupeření. Soutěž zároveň podporovala mezigenerační spolupráci mezi žáky mladších a starších ročníků.

Turnaj byl plánován k realizaci v listopadu 2025, daleko za termínem ukončení bezprostředního a spuštění následného hodnocení. Následující text proto vychází z dotazníku jedné ze (spolu)organizátorek soutěže, hodnotícího

aktivitu v průběhu jejích příprav. Plánovalo se zapojení dvou až tří škol a jejich prostřednictvím účast nejméně dvaceti žáků (s rovnoměrným zastoupením chlapců a děvčat; $\delta^m = 0,50$) a dvou až tří učitelek ($\delta^m = 0,00$).

V **průběhu** příprav akce její (spolu)organizátorka spatřovala hlavní přínos akce v rovinách osobního života (známka 1,00) i dalšího studia zapojených dětí a v rovinách profesního i osobního života zapojených učitelů (shodně po 2,33). Toto hodnocení přínosu opřelo o předpoklad, že „soutěž dá dětem šanci vyniknout v jiném typu dovedností, než které obvykle vyžaduje škola“, že „důraz nebude kladen pouze na vítězství, ale i na vzájemnou spolupráci a schopnost komunikace“ a že je „naučí prohrávat s úsměvem a vítězit s respektem“ („v tom, jak se děti budou vzájemně podporovat, bude víc výchovy než v celé hodině občanky“).

Celkově (byť předběžně) turnaj ohodnotila absolutní známkou 1,00 a byla přesvědčena, že takové akce plně přispívají k poslání celého projektu. Myslela si také, že podobné akce mají budoucnost, „nejsou organizačně, finančně ani nijak jinak obzvlášť náročné“ a posilují „nejen logické myšlení, ale i vzájemnou sounáležitost a radost z učení“. Svůj smysl tedy určitě mají.

POZNEJ, CO SE KOLEM DĚJE

Tato aktivita sestávala ze dvou dílčích implementačních aktivit (z toho jedné nerealizované), jejichž společným cílem bylo motivovat děti, rodiče, pedagogy, ale i širokou veřejnost k poznání nejen svého blízkého okolí, ale celého SO ORP. Aktivitu navrhla PS Další témata.

Únikovka

Tato dílčí implementační aktivita pod titulem Dobrodružné stezky v Janovicích nabídla dětem, jejich rodinám i školním skupinám možnost objevovat Janovice prostřednictvím tří tematických tras různé obtížnosti. Účastníci na stezkách plnili úkoly, luštěli šifry a seznamovali se s přírodou, historií a životem v obci a jejím okolí. Cílem Únikovky bylo rozvíjet pohybové dovednosti, logické myšlení a spolupráci, a současně posilovat vztah účastníků k regionu.

Aktivita probíhala v březnu 2025. Vzhledem k tomu, že se do ní účastníci zapojovali průběžně podle vlastního uvážení mimo jakýkoli harmonogram a kontrolu ze strany realizačního týmu projektu, šlo o ní získat jen rámcovou představu, která v číselném vyjádření byla pravděpodobně silně podhodnocená. Prostřednictvím on-line formuláře se do Únikovky zaregistrovalo 37 skupin o 166 členech. Vzhledem ke struktuře těchto týmů (rodinné, třídní a pravděpodobně i jiné) bylo možné odhadnout, že z tohoto počtu byly dvě třetiny dětí, z toho polovina chlapců (55 ze 110; $\delta^m = 0,50$), a jedna třetina dospělých, z toho pětina mužů (jedenáct z 56; $\delta^m = 0,20$). Dotazník bezprostředního hodnocení bohužel nevyplnil nikdo z nich (návratnost 0,00 %), nebylo tedy koho z běžných účastníků oslovit s dotazníkem následného hodnocení. S prosbou o jeho vyplnění proto byly osloveny dvě organizátorky aktivity, z nichž ve stanovené lhůtě zareagovala jedna (návratnost 50,00 %; $\delta^m = 0,00$).

Tato jediná respondentka **následného** hodnocení spatřovala hlavní přínos Únikovky v oblasti soukromého života: vlastního i zapojených dětí (známky 2,33). Únikovka podle ní byla „inspirativní a motivující“ a její vlastní „dětí ji absolvovaly s nadšením“. Jak pro děti, tak pro dospělé mohlo být objevné „poznat místa ve svém okolí, kde nikdy nebyli“, což naplňovalo účel aktivity, vést děti i dospělé k „poznání svého regionu“. Toto poznání mohlo mít dalekosáhlé důsledky, přinejmenším však mohlo děti i dospělé vést k opakovaným návštěvám těchto míst a k touze „poznávat další neznámá místa“. Sama respondentka tato místa navštívila „přinejmenším třikrát na procházce“ a Únikovku „mnoha lidem doporučila a úspěšně“.

Celkově respondentka hodnotila aktivitu absolutní známkou 1,00 a stejně byla přesvědčena o jejím přínosu k naplnění poslání projektu. Litovala pouze toho, „že to neproběhlo ve více obcích“. Stejně pochybovala o tom, zda takové aktivity budou pokračovat i v budoucnu, bez případné podpory ze strany projektu. Přeci jen zajištění takové akce vyžaduje nemalé úsilí a za ním stojí člověk placený či nadšený člověk.

Exkurze

Tato dílčí implementační aktivita se měla zaměřit na vybrané obce regionu a na motivaci k jejich poznání zábavnou formou, a to jak přímou účastí (naučný výlet, předem daná trasa), tak vědomostními úkoly, kvízy atp. Aktivita měla probíhat v předem daných termínech, které na sebe měly postupně navazovat. Aktivita nakonec nebyla realizována a není tudíž ani předmětem hodnocení.

SMÍM PROSIT?

Tato implementační aktivita, navržená PS Další témata, sestávala z jediné dílčí aktivity.

Smím prosit?

Pod hlavičkou této aktivity se žáci sedmých až devátých tříd zúčastnili praktického kurzu společenského chování, který byl zakončen autentickým plesovým zážitkem. Akce zábavnou a interaktivní formou představila žákům základy etikety a pravidla společenského chování. Cílem aktivity bylo podpořit sebevědomé vystupování žáků a jejich schopnost orientovat se v různých společenských situacích.

Aktivita sestávala ze čtyř dvouhodinových workshopů etikety, konaných ve dnech 13. až 27. března 2025 na čtyřech zapojených školách, a závěrečného slavnostního projektového odpoledne, které se uskutečnilo 2. dubna 2025 ve frýdlantském kulturním centru. Celkem se těchto akcí zúčastnilo 351 dětí, toho 168 chlapců ($\delta^m = 0,48$),⁵⁷ a devět pedagogů, z toho jeden muž ($\delta^m = 0,11$). Dotazník bezprostředního hodnocení vyplnilo 43 dětí, z toho dvanáct chlapců (návratnost 12,25 %; $\delta^m = 0,28$), a osm (dospělých) žen (návratnost 88,89 %; $\delta^m = 0,00$), z nichž sedm uvedlo své kontakty a bylo osloveno s prosbou o vyplnění dotazníku následného hodnocení. Ve stanovené lhůtě se tři vrátily vyplněné (návratnost 42,86 %).

Bezprostředně po skončení slavnostního odpoledne děti celou aktivitu ohodnotily známkou 1,53, chlapci dokonce známkou 1,33 (dívčata 1,52, výslednou známku ovlivnily dvě děti, které své pohlaví neuvedly). Zde je třeba konstatovat, že děti celou aktivitu hodnotily pod dojmem slavnostního odpoledne, které v nich zanechalo hlubší stopu („bylo to fakt super, na to, že je to první ples, až na fakt maličkosti jsme si to všichni moc užili a doufám že tato tradice bude pokračovat :-“) atp.). Následující text se tedy vztahuje především ke slavnostnímu odpoledni. Nejvíce se jim líbila volná zábava s hudbou a tancem („samostatným“) a tombola („... i když jsem nevyhrála“). Především na slavnostním odpoledni se naučily „nové společenské tance“, ale také (i v součtu s workshopy etikety) základům společenského chování („jak se správně chovat ve společnosti“, „jaké oblečení se hodí na ples a celkově hodně věcí z etikety“ apod.). Tyto nově nabyté zkušenosti podle vlastních slov využijí ve svém (snad nejen) budoucím životě („k životu, bo takových akcí bude určitě ještě dost“, „do budoucna, až třeba půjdu na nějaký pohovor nebo večeri“ atp.). Dospělé účastnice bezprostředního hodnocení celou aktivitu hodnotily absolutní známkou 1,00 a rozvedly to i ve svých komentářích („skvělá příležitost pro žáky zažít něco nevšedního!“, „skvělý byl průběh celé akce, včetně předcházejícího workshopu“). Akce tohoto typu jsou podle nich vysoce potřebné, protože „se základy etikety se žáci tak často nesetkávají a tato akce jim umožní poradit si v různých situacích společenského života“.

Respondentky **následného** hodnocení spatřovaly hlavní přínos celé aktivity v rovině osobního života účastníků se dětí (známka 1,44) a jejich dalšího studia (1,89). Naopak, přínos pro vlastní profesní a osobní život považovaly za okrajový (2,33, resp. 3,23) a věnovaly mu jediný komentář: „aktivita byla cílena na rozvoj dětí“ (sic!). Pro děti se podle nich jednalo o „velmi prospěšnou a zábavnou aktivitu“, při níž „se setkaly s bontonem“. Slušné chování, jehož základy si děti mohly prostřednictvím aktivity osvojit, je však „potřeba ukotvit do běžného života“, což by však vyžadovalo „systematičtější přístup“. Vzhledem k tomu, že se respondentky k přínosu celé aktivity pro svou praxi nevyjádřily, zůstává otázkou, kdo by se měl takto systematicky dětem věnovat, když ne jejich okolí jako celek.

Celkově respondentky ohodnotily aktivitu Smím prosit? známkou 1,44. Soudily, že aktivity tohoto typu zcela zapadaly do poslání projektu („více aktivit zaměřit na pravidla slušného chování“) a předpokládaly, že budou pokračovat i bez případné podpory ze strany projektu, pokud je bude někdo financovat.

POJĎME VEN

Pojďme ven bylo souborem dvou dílčích implementačních aktivit, které společně cílily na zvýšení kompetencí pedagogů v oblasti environmentálního vzdělávání a výchovy, venkovního učení a rozvoje vztahu dětí k přírodě a místu, kde vyrůstají. Aktivitu navrhla PS Další témata.

⁵⁷ Kumulativní součet.

Človíček dětem

Obsahem této aktivity byl workshop, který se zaměřil na seznámení učitelů MŠ s metodikou Človíček dětem, která usiluje o harmonický rozvoj dětí a jejich vnímání světa kolem sebe. Účastníci získali základní vhled do metod, technik a nástrojů, které rozvíjejí emoční inteligenci a vztah dětí k přírodě, a získali inspiraci pro začlenění těchto prvků do výuky.

Workshop Človíček a jeho maminka planeta Země, vedený Martinou Wilczkeovou, autorkou projektu Človíček dětem, se uskutečnil 22. října 2024 v on-line prostředí (na platformě Teams). Zúčastnilo se jej 24 učitelek z šesti MŠ regionu ($\delta^m = 0,00$), z nichž pět vyplnilo dotazník bezprostředního hodnocení (návratnost 20,83 %) a tři poskytly své kontakty pro následné hodnocení. Ve stanoveném termínu odpověděly všechny (návratnost 100,00 %).

Bezprostředně po skončení workshopu jej jeho účastnice hodnotily z hlediska přínosu průměrnou známkou 1,60. Ocenily na něm obecně jeho praktičnost a věcnost („zaujalo mě to“), i když by uvítaly podrobnější seznámení se s metodikou (a „podívat se do některých sešitů konkrétně“). Workshop je inspiroval k „většímu propojení s přírodou a dětmi“ při běžném vzdělávání a výchově i při tvorbě třídních vzdělávacích programů, „... aby děti více poznaly přírodu“. Jedna účastnice uvedla, že ve školce „používají maskota jako motivační prvek a metodika toto jen potvrzuje a usnadní pedagogům práci“. Současně respondentky v dotaznících zpětné vazby uváděly konkrétní tipy na témata a lektory, které by uvítaly na nějakém dalším setkání (nejen) v souvislosti s tématem aktuálního workshopu.

V **následném** hodnocení respondentky uvedly, že přínos absolvovaného workshopu spatřují primárně v oblasti vlastní praxe (známka 2,33), s mírným odstupem též v oblasti svého soukromého života. I když možná metodika nepřišla s něčím zásadně objevným („vychází z běžně používaných metod“; byť jedna respondentka označila metodiku za „zcela nový přístup“), environmentálnímu vzdělávání a výchově ve školkách dala jistý systematický rámec („podporuje to, co je již ověřené a funguje, např. maskot třídy“), včetně konkrétních metod a technik, které lze s dětmi denně využít („aplikovat se dá z obsaženého projektu cokoliv“). To mohlo být užitečné zejména ve školkách, které environmentální vzdělávání a výchovu ve svých školních vzdělávacích programech chtěly koncepčně uchopit, nebo pro učitele, kteří s těmito tématy teprve začínali (a i zkušené školky a učitelky mohly ocenit upevnění používaných metod a technik). Metodiku nebo její vybrané prvky (ať už je s metodikou spojovaly, či nikoli) respondentky využívaly ve své praxi prakticky denně („vzhledem k bohatě nastavenému vlastnímu školnímu vzdělávacímu programu a akcím třídy“), motivovaly je k dalšímu sebevzdělávání a nabyté poznatky sdílely s kolegyněmi na pracovišti.

Celkově byly respondentky s workshopem spokojeny a ohodnotily ho známkou 2,33. Věřily, že podobné akce budou pokračovat také v budoucnu, i bez případné podpory ze strany projektu. Vedení dětí k poznání přírody a lásky k ní považovaly za důležité, a to nejen jako vzdělávací téma: „je třeba tak žít“.

Školení pro pedagogy

Workshopy, konané pod zastřešujícím názvem Učíme se venku, se zaměřovaly na motivaci pedagogů různých předmětů k učení venku a na praktické ukázky, jak výuku pojmout tak, aby se venkovní prostředí stalo nejen učebním prostorem, ale také nástrojem a tématem výuky, která baví nejen děti, ale také jejich učitele.

Oba workshopy (Ateliér venku a Angličtina venku) se pod vedením Justýny Danišové uskutečnily 4. dubna 2025 ve Frýdlantu nad Ostravicí. Zúčastnilo se jich 36 osob, z toho jeden muž ($\delta^m = 0,03$), z devíti zapojených škol. Dotazník bezprostředního hodnocení vyplnilo osm žen (návratnost 22,22 %; $\delta^m = 0,00$), z nichž pět uvedlo své kontakty pro následné hodnocení. Na výzvu ve stanovené lhůtě odpověděly čtyři z nich (návratnost 80,00 %).

Bezprostředně po skončení obou akcí je jejich účastnice hodnotily z hlediska přínosu známkou 1,25, přičemž mezi oběma workshopy byl zanedbatelný rozdíl (1,20 vs. 1,33). Na obou akcích si cenily pozitivních a praktických příkladů a inspirací („spousta konkrétních aktivit hned k použití“), „jak udělat hodinu zajímavější“, a osobní motivace k venkovní výuce („hledání všech možných důvodů, proč jít učit ven“). U venkovní výuky přitom považovaly za významné „nejen být venku, ale zapojit do učení okolní přírodu“, k čemuž jim workshopy nabídly spoustu příkladů, které si jejich účastnice mohly zažít na vlastní kůži. Svůj díl na celkově pozitivním hodnocení obou workshopů měla vhodně zvolená (erudovaná, připravená, nadšená, kreativní a současně vstřícná) lektorka („Justýna Danišová je za mě duší Učíme se venku“). Bylo by fajn (podle respondentek), pokud by na tyto workshopy navázaly další (opět s lektory Učíme se venku), využitelné i v jiných předmětech a vzdělávacích oblastech.

S odstupem času v **následném** hodnocení respondentky viděly přínos workshopů především v oblasti své praxe (známka 1,33). Hodnocení navázalo v podobném duchu na hodnocení bezprostředně po skončení workshopů. Respondentky ocenily akce jak obecně („byla to pecka“), tak konkrétněji („byli jsme skutečně venku a zažili si program na vlastní kůži“). Výuka venku podle nich přináší „radost z učení“ (jak dětem, tak vyučujícím), „učit venku by se mělo

denně" a venkovní výuka je podle nich esencí potřebných „inovací ve vzdělávání". I účastnice z lesní školy absolvovaný workshop hodnotila jednoznačně pozitivně („je to pro nás dobře využitelné"), i když lesní školy a venkovní výuka k sobě od podstaty patří a měly by ji mít osvojenou tam i nazpět. Podněty z absolvovaných workshopů respondenty zkoušely zavádět ve svých školách („zatím jen namátkou"), každopádně je však („samozřejmě") motivovaly k dalšímu sebevzdělávání („více studuji na webu Učíme se venku") a sdílely je s kolegy na pracovišti i z jiných škol. Uvítaly by, pokud by k workshopům dostaly k dispozici „brožurku (on-line) s podklady" a pokud by workshop trval déle.

Celkově respondenty hodnotily absolvované workshopy pozitivně (známka 2,00) a zcela v souladu s posláním projektu. Na budoucnosti podobných workshopů bez případné podpory ze strany projektu se neshodly, na rozdíl od jejich potřeby a užitečnosti. Věřily, že „to snad motivovalo také ostatní, aby něco použili ve své praxi učitele", protože „je třeba opustit budovy a nechat děti dýchat".

OD SCÉNÁŘE K DIVÁKOVÍ

Tato implementační aktivita, navržená PS Další témata, sestávala z jediné dílčí aktivity.

Od scénáře k divákovi

Aktivita se zaměřila na rozvoj digitálních kompetencí, týmové spolupráce a tvořivosti žáků druhých stupňů ZŠ prostřednictvím tvorby krátkometrážních videí. Žáci v menších týmech pracovali pod vedením odborníka, od výběru témat přes scénáře až po natáčení a zpracování výsledných snímků. Cílem akce bylo podpořit kreativitu, samostatnost a schopnost společné práce na projektu.

Aktivita probíhala ve školním roce 2024/25. Po odborné stránce ji vedl Ivan Vašek, profesionální filmař, který byl dětem nápomocen při výběru témat a jejich zpracování až k finálním výsledkům. V říjnu a únoru se k aktivitě uskutečnily tři semináře (hybridní, prezenční i on-line formou), kterých se zúčastnilo 26 dětí, z toho dvacet chlapců ($\delta^m = 0,77$), ze čtyř zapojených škol. Ne všechny týmy však se svými projekty dospěly do cíle (úspěšným týmům byla za odměnu účast na natáčení na Barrandově v pohádce Princezna 100krát jinak). Nápomocní jim byli na školách čtyři učitelé, z toho jeden muž ($\delta^m = 0,25$). Vzhledem k souběhu termínu ukončení aktivity a termínu ukončení bezprostřední a spuštění následné fáze hodnocení aktivit byli tito garanti osloveni rovnou s prosbou o vyplnění dotazníku následného hodnocení. Ve stanoveném termínu z nich zareagoval jeden muž a jedna žena (návratnost 50,00 %; $\delta^m = 0,50$).

Oba respondenti následného hodnocení viděli hlavní přínos aktivity v rovinách dalšího studia a osobních životů zapojených dětí (shodně absolutní známky 1,00). Tento přínos podle nich spočíval jak v získání znalostí a dovedností při „práci s novými technologiemi", které běžně využívají a budou je využívat přinejmenším „několikrát týdně i v budoucnu", a to jak ve škole, tak případně i ve svých budoucích profesích, ale určitě ve svých soukromých životech. Neméně podstatným (a možná nejpodstatnějším) přínosem z absolvování celé aktivity bylo také získání dovedností a potřebného sebevědomí při „práci na reálném projektu přímo v praxi".

Celkově oba respondenti ocenili aktivitu průměrnou známkou 2,33 a stejně viděli i její přínos pro naplnění poslání projektu. Litovali proto, že se do aktivity zapojilo „málo dětí" z hrstky škol („zapojení dalších dětí z jiných škol by bylo lepší"). Je otázkou, do jaké míry za to mohl nedostatečný marketing jinak skvěle připravené aktivity nebo zahlcení škol, učitelů a dětí jinými činnostmi. Nelze se proto divit, že oba respondenti pochybovali o pokračování takových aktivit v budoucnu, ať už pro „malý zájem dětí", nebo proto, že „nebude nositel aktivity".

SE SOKOLEM DO ŽIVOTA

Tato implementační aktivita, navržená PS Další témata, sestávala z jediné dílčí aktivity.

Se Sokolem do života

Tato aktivita podporovala rozvoj pohybových dovedností a zdravého životního stylu dětí v MŠ. Prostřednictvím her a cvičení program rozvíjel koordinaci, obratnost a týmovou spolupráci a zároveň

posiloval radost z pohybu. Cílem aktivity bylo motivovat děti k pravidelnému pohybu a poskytnout pedagogům metodickou podporu pro dlouhodobou práci s dětmi během školního roku.

Aktivita se začala realizovat na podzim 2025 ve čtyřech školkách, které projevily zájem o zapojení do programu. Projekt pokryl náklady se zapojením do něj a účast zapojených školek zastřešil. Prostřednictvím těchto školek se programu zúčastnilo nejméně 194 dětí (s odhadovaným polovičním podílem chlapců; $\delta^m = 0,50$) a dvacet jejich učitelů ($\delta^m = 0,00$). Vzhledem k reálnému průběhu aktivity po termínu uzavření bezprostředního a spuštění následného hodnocení byly s prosbou o vyplnění dotazníku osloveny čtyři učitelky garantující účast svých školek v programu. Ve stanoveném termínu z nich na prosbu zareagovaly tři (návratnost 75,00 %). Následující text je proto průběžným hodnocením aktivity.

V dosavadním **průběhu** aktivity spatřovaly respondentky její hlavní přínos především v rovině vlastní praxe (absolutní známka 1,00), poté v rovině osobního života (1,44) a studia (1,89) zapojených dětí. Nikoli nevýznamný přínos viděly i v rovině vlastního osobního života (2,33). Aktivitu považovaly za „jednoznačně smysluplnou“ a „potřebnou pro děti“. Zapojením do programu byly děti motivovány ke „každodennímu zdravému pohybu“ a k jeho „zdokonalování“. Získaly potřebnou motivaci, „fyzickou zdatnost“, „obratnost“ a konkrétní dovednosti pro „běh, chůzi, překračování překážek, hod, ke koordinaci pohybu“ a k dalším fyzickým aktivitám, které zužitkují každodenně, nejen v rámci programu, do kterého se jejich školka zapojila. Totéž v podstatě platilo i pro respondentky, které však kromě osobní motivace a zdokonalení svých pohybových dovedností zapojením do programu získaly „praktické dovednosti pro fyzické aktivity s dětmi“. Tyto dovednosti pro práci s dětmi využívaly denně nebo alespoň „každý týden“, pokroky je motivovaly k dalšímu sebevzdělávání a o své zkušenosti se dělily s dalšími učitelkami ve školce.

Celkově respondentky hodnotily aktivitu průměrnou známkou 1,67 a ještě lépe viděly její přínos k naplňování poslání projektu (1,44). Kromě „chování dětí“ (které s projektem ani aktivitou nemělo nic společného) by na ní neměnily vůbec nic („jsem nadšená“). Vůbec nepochybovaly o pokračování podobných aktivit ve svých školkách, a to i bez zapojení do programu a bez případné podpory ze strany projektu. Aktivita jim každopádně poskytla „návod, jak s dětmi pravidelně pracovat, který se ve školce určitě neztratí“.

METODICKÉ PRACOVISTĚ

Tato implementační aktivita, navržená PS Rovné příležitosti, sestávala z jediné dílčí aktivity.

Metodické pracoviště

Metodické pracoviště bylo prostorem pro setkávání pedagogů a specialistů společného vzdělávání, kde docházelo k vzájemnému sdílení informací a zkušeností. Projekt plánoval podpořit tři setkání metodického pracoviště.

Do tohoto hodnocení vstoupila všechna tři plánovaná setkání:

- 17. září 2024 v zasedací místnosti frýdlantského městského úřadu k plánování dalších akcí, školním poradenským pracovištím, komunikaci a spolupráci,
- 15. října 2024 ve frýdlantské ZŠ T. G. Masaryka ke komunikaci a konfliktním rodičům,
- 20. listopadu 2024 ve frýdlantské ZŠ J. A. Komenského ke klimatu školy.

Těchto setkání, vedených Petrem Niliusem, se zúčastnilo celkem 44 osob, z toho čtyři muži⁵⁸ ($\delta^m = 0,09$), z dvanácti zapojených škol. Z nich dvanáct žen a jeden muž vyplnili dotazník bezprostředního hodnocení (návratnost 29,55 %; $\delta^m = 0,08$) a osm žen uvedlo své kontakty pro následné hodnocení. Do něj se ve stanovené lhůtě zapojily tři (návratnost 37,50 %; $\delta^m = 0,00$).

Bezprostředně po skončení jednotlivých setkání metodického pracoviště je jejich účastníci hodnotili z hlediska přínosu průměrnou známkou 1,77 (jediný mužský respondent známkou 1,00). Kvalita jednotlivých setkání postupně rostla (ke známce 1,40 z posledního setkání), pravděpodobně v souvislosti s rostoucí konkrétností a praktičností probíraných témat. Zároveň však jednotlivá setkání i metodické pracoviště jako celek byly respondenty vnímány celkem rozporuplně. Respondenti na jedné straně oceňovali praktičnost („*prolínání teorie s praxí*“), věcnost, prostor pro diskusi a sdílení zkušeností, konkrétní podněty, inspiraci a motivaci pro vlastní praxi a erudici Petra Niliuse („*ví, o čem mluví*“), na druhou stranu jiní respondenti kritizovali „*přílišné teoretizování*“, odbíhání diskuse od tématu, nebo naopak vrácení se k již uzavřenému apod. Vzhledem k již zmíněnému celkově pozitivnímu hodnocení přínosu

⁵⁸ Kumulativní součet.

jednotlivých akcí i metodického pracoviště jako celku bylo možné spekulovat, jestli tyto komentáře neodrážely ne vždy naplněná a už vůbec ne vždy realistická očekávání účastníků setkání, aniž by to snižovalo jejich celkovou hodnotu.

Podobně rozporupně dopadlo také **následné** hodnocení s jistým časovým odstupem od jednotlivých setkání. Při hodnocení jejich přínosu respondentky využily celou škálu nabízených variant odpovědí a v průměru tento přínos pro vlastní praxi i osobní život ocenily známkou 3,23 (což na pětibodové škále není moc). Na jedné straně respondentky vnímaly metodické pracoviště jako prostor pro setkávání s potenciálem „*užitečné spolupráce*“ a „*možnostmi sdílení*“, na druhé straně však konstatovaly, že tento potenciál zůstal nevyužitý („*má očekávání se nenaplnila*“). Konkrétněji jedna respondentka uvedla, že setkání byla „*příliš dlouhá, rozvláčná a těžko uchopitelná pro praxi*“ a že „*lektor by mohl být na jednotlivá setkání lépe připraven*“. I přes tyto výhrady respondentky uvedly, že jistý přínos pro ně setkání měla: utřídily si do té doby neuspořádané znalosti a zkušenosti, které posléze používaly „*více vědomě*“ a setkání je inspirovala k vzájemným sdílením zkušeností s kolegy na svých pracovištích.

Celkově respondentky ohodnotily metodické pracoviště průměrnou známkou 3,67. Shovivavější byly v tom, že aktivity tohoto typu mají své místo v projektu (2,33), i když nebyly přesvědčeny, že by měly pokračovat (přínejmenším v této podobě). Jedna z respondentek to shrnula následovně: „*nápad nebyl špatný, sdílení mezi kolegy je inspirativní, ale chybí bezpečné prostředí (vidím je pouze párkrát) a více praktických návodů*“. Ze zkušeností s podobnými aktivitami vyplývá, že podobné prostory pro sdílení mívají studené starty a potřebují více času a setkání, aby si jejich účastníci začali důvěřovat, navzájem se otevřeli a nebáli se (kromě jiného) ventilovat svá naplněná i nenaplněná očekávání, a jsou kriticky závislé na přirozeném lídrovi ze středu jejich členů. Tyto lídry nelze jednoduše nahradit placeným lektorem, který má vůči řadovým členům skupiny exkluzivní postavení se vším dobrým i zlým, co s tím souvisí.

PŘEDNÁŠKY PRO RODIČE

V rámci této implementační aktivity byly naplánovány dvě vzdělávací a osvětové akce pro veřejnost. Společně se zaměřovaly na výchovná témata, v dané době a místě považovaná za zvláště aktuální. Aktivitu navrhla PS Rovné příležitosti.

Jak zvládat krize v běžném životě?

Tato beseda pro veřejnost se zaměřila na téma duševního zdraví dětí a dospívajících. Odborníci z os-travského krizového centra na ní otevřeli témata jako sebepoškozování, návykové chování, úzkosti či digitální závislost. Cílem akce bylo poskytnout účastníkům srozumitelné informace, praktické pří-klady a prostor pro sdílení otázek a odpovědí.

Beseda vedená Danielem Vránou, Jakubem Marenčákem a Davidem Tichým se konala 26. května 2025 v kinosále frýdlantského kulturního centra. Zúčastnilo se jí třicet osob, z toho sedm mužů ($\delta^m = 0,23$), z nichž pět vyplnilo dotazník bezprostřední zpětné vazby, z toho jeden muž (návratnost 16,67 %; $\delta^m = 0,20$), a uvedlo své kontakty pro následné hodnocení. V určené lhůtě z nich zareagovala jedna žena (návratnost 20,00 %; $\delta^m = 0,00$).

Bezprostředně po skončení besedy ji její účastníci hodnotili z hlediska přínosu známkou 1,20 (jediný muž mezi respondenty známkou 1,00). Na besedě ocenili, „*že se věnovala konkrétním tématům, která mají praktický přínos jak do pracovního, tak osobního života*“. Účastníci získali nové informace a podněty k zamyšlení, které mohou mít konkrétní dopady při řešení jejich obtížných životních situací („*možnost přijít do ambulance 24/7*“, „*pomoc bratrovi se závislostí (on-line hry)*“ apod.). Pozitivně vnímali také lektory, kteří byli podle nich „*výborní, poutaví, otevření a zároveň profesionální*“. Některá z probíraných témat (např. závislosti) by podle některých z nich stála za samo-statnou akcí.

S jistým časovým odstupem jediná respondentka **následného** hodnocení hodnotila besedu jako přínosnou jak v oblasti jejího profesního, tak osobního života. Jednalo se podle ní o „*aktivní a poutavou besedu se zajímavými tématy a příklady z praxe*“ a litovala pouze toho, že nebyla delší. Sama poznatky z besedy využila a využívá při „*kommunikaci s dětmi prožívajícími krizi*“. Celkově besedu ocenila absolutní známkou 1,00 a byla přesvědčena, že ta-kové besedy budou pokračovat i nadále, protože jsou zapotřebí. I kdyby ve výsledku pomohly jednomu jedinému člověku, stojí za to je pořádát.

Rodičem v digitální éře

Tato beseda se zaměřila na podporu duševní pohody rodičů i dětí v souvislosti s používáním moderních technologií. Účastníci se seznámili s principy digitálního wellbeingu, prevencí digitální závislosti a možnostmi nastavení zdravých hranic. Cílem akce bylo poskytnout rodičům a pedagogům praktické nástroje a inspiraci pro vědomé a vyvážené využívání technologií v rodině i ve škole.

Beseda, kterou vedly Markéta Ubíková a Tereza Odstrčilová, se uskutečnila 6. října 2025 v kinosále frýdlantského kulturního centra. Zúčastnilo se jí nejméně 52 osob z řad rodičů, učitelů i veřejnosti, z toho nejméně šestnáct mužů ($\delta^m = 0,31$). Vzhledem k termínu realizace besedy, hluboko za termínem uzavěrky bezprostředního a spuštění následného hodnocení byly s prosbou o vyplnění evaluačního dotazníku osloveny obě lektorky, z nichž ve stanovené lhůtě reagovala jedna (návratnost 50,00 %; $\delta^m = 0,00$).

Jediná respondentka **následného** hodnocení spatřovala přínosy besedy jak v rovině osobního, tak profesního života účastníků, příliš sdílná v komentářích však nebyla. Beseda svým zaměřením představovala podle ní „osvětu rodičům na aktuální témata“ a svým obsahem, včetně diskuse, uhodila „hřebíček na hlavičku“. Získané poznatky a podněty podle ní zúčastnění využijí denně, ať už ve výchově svých dětí, nebo při zajištění vlastní duševní pohody.

Celkově akci ocenila absolutní známkou 1,00 a stejně tak podle ní přispěla k naplnění poslání projektu. O pokračování podobných akcí bez podpory ze strany projektu v zásadě nepochybovala, protože „osvětová témata pokrývají i obecní kulturní domy“.

WELLBEING

Tato aktivita sestávala ze dvou dílčích implementačních aktivit, jejichž společným cílem bylo vytvořit podmínky pro nastavení správného klimatu ve škole, pro wellbeing pracovníků a pro příjemné a bezpečné prostředí pro žáky ve školách. Aktivitu navrhla PS Rovné příležitosti.

Syndrom vyhoření

V rámci této aktivity se s podporou projektu uskutečnil kurz prevence syndromu vyhoření. Kromě ní se zaměřoval také na zvládání stresu (nejen) v pracovním prostředí prostřednictvím identifikace rizikových faktorů a praktických metod. Účastníci kurzu si mohli osvojit techniky pro zlepšení osobní odpovědnosti, odbourání bezmocnosti a nalezení větší motivace (nejen) ve své práci.

Kurzu, který se pod vedením Michala Raszky uskutečnil 7. února 2025 ve Frýdlantu nad Ostravicí, se zúčastnilo devatenáct osob, z toho dva muži ($\delta^m = 0,11$), z devíti zapojených škol, z nichž šest žen vyplnilo dotazník bezprostředního hodnocení (návratnost 31,58 %; $\delta^m = 0,00$). Z nich pět poskytlo své kontaktní údaje pro následné hodnocení a v termínu zareagovaly tři (návratnost 60,00 %).

Bezprostředně po skončení kurzu jej respondentky a účastnice hodnotily z hlediska přínosu pro praxi známkou 1,17. Oceňovaly na něm především „dobře vystavěný obsah“ a praktičnost kurzu a konkrétní „doporučení a rady pro osobní a následně i profesní život“, které některé z nich motivovaly k okamžitému praktickému uplatnění (nebo to přinejmenším měly v plánu; „nechám vyplnit pedagogu na poradě“). Celkově pozitivní bezprostřední hodnocení akce dokreslily i komentáře, podle kterých by si kurz zasloužil vzhledem k potřebnosti větší časovou dotaci.

S časovým odstupem v **následném** hodnocení respondentky spatřovaly přínos kurzu shodně jak pro svůj pracovní, tak osobní život (absolutní známky 1,00). Spokojenost doložily konkrétní komentáře respondentek, které si na kurzu vážily jak aktuálnosti tématu („odborné poradenství ve vztahu k syndromu vyhoření, praktické návody pro přežití“, „jak si sám pomoci“), tak profesionality lektora, konkrétnosti a rychlosti výkladu („lektor ... byl bezva, více takových by to chtělo, informace předává věcně, trefně, bez zbytečné omáčky“). Nerozlišovaly přitom praktickou a osobní rovinu přínosu akce, neboť tyto se vzájemně ovlivňují (osobní pohoda má vliv na pracovní výkony, a proto je důležité „najít si koníčky, neopouštět opravdické přátele a nevztahovat si k sobě negativní postoje“). Podněty z kurzu respondentky motivovaly jak k praktickým změnám ve svých (osobních i profesních) životech, tak k dalšímu sebevzdělávání a dělení se o ně (s kolegy) na pracovišti i v širším okolí („šířím osvětu“). Jako v bezprostředním hodnocení i s časovým odstupem by uvítaly „delší formát“ kurzu.

Celkově respondentky hodnotily kurz známkou 1,44 a konstatovaly, že odpovídá podle nich poslání projektu. Dal jim možnost sdílení a osobního rozvoje, a proto nepochybovaly o tom, že podobné kurzy budou probíhat i bez

případné podpory projektu. Nabízí podle nich „pomoc těm, kteří to potřebují," a mají „velký dopad na aktéry" („setkání s odborníkem je vždy přínosné, sama bych je asi nevyhledala").

Zipyho kamarádi

Podstatou této aktivity byl stejnojmenný akreditovaný kurz, který se zaměřoval na rozvoj sociálních dovedností a zvládání obtížných situací u dětí. Program představil efektivní způsoby práce s metodikou Zipyho kamarádi, inspiraci a konkrétní nástroje, jak podporovat emoční pohodu a odolnost dětí ve školním i mimoškolním prostředí.

Tento on-line kurz se uskutečnil 21. února 2025 a vedla jej Lenka Chmelařová z organizace E-clinic. Zúčastnilo se jej šest žen ze tří zapojených škol ($\bar{x} = 0,00$), z nichž pět vyplnilo dotazník bezprostředního hodnocení (návrstnost 83,33 %) a čtyři uvedly své kontakty pro následné hodnocení. Ve stanovené lhůtě na výzvu k vyplnění dotazníku zareagovaly dvě (návrstnost 50,00 %).

Bezprostředně po akci ji její účastnice hodnotily z hlediska přínosu průměrnou známkou 1,40. Absolvovaný kurz se podle nich zaměřoval na vysoce aktuální tematiku a představená metodika byla podle nich přinejmenším inspirativní („použitelná v práci s dětmi v jejich osobnostním rozvoji"). Představovala „promyšlený koncept" a „přehledný systém práce", který byl na kurzu strukturovaně a názorně představen. Účastnice pozitivně hodnotily také lektorku a její erudovanost, srozumitelnost, prezentační dovednosti, interaktivitu s posluchačkami a „ochotu podělit se o své bohaté zkušenosti". Ocenily rovněž on-line formu kurzu a komunikaci kolem něj, včetně poskytnutí studijních a pracovních materiálů (navíc „včas a kompletně"). Současně ve svých dotaznících uvedly tipy a náměty na další akce (navazující, pro příbuzná témata nebo jinou CS).

V **následném** hodnocení spatřovaly obě účastnice kurzu jeho přínos především v pracovní rovině (absolutní známka 1,00), teprve s velkým odstupem v rovině svých soukromých životů (3,67). I po půl roce v nich přetrvával velmi pozitivní dojem z absolvovaného kurzu, který u nich v obecné rovině vedl k „rozšíření profesního růstu" a konkrétněji k „interakci, vzhledu do problému u dětí samotných, učení se rozpoznávat a vyhledávat sám na sobě", k lepšímu chápání „pocitů, emocí a jak se mohou cítit, když přichází změny v životě" atp. Ocenily také studijní a pracovní materiály, které na kurzu obdržely a se kterými dále pracovaly. Tyto materiály byly podle nich „zpracovány vyčerpávajícím způsobem, který mohou použít kdykoli, připraveny ihned k použití, a přitom se mohou samostatně pozdržet u některého problému hlouběji". S představenou metodikou a poskytnutými materiály běžně pracovaly, a to jak v práci, „(nejen) při řešení konfliktu ve školní družině, ale spíše jako prevenci, když se blíží konflikt, využijí Zipyho metodu, zabírá to", tak „při řešení běžného života". „Nejsme s tím ještě u konce, ale Strašilku děti používají". Dobré zkušenosti se Zipyho kamarády obě respondentky motivovaly k dalšímu vzdělávání, a to „naprosto", a ke sdílení těchto zkušeností s kolegyněmi na pracovišti.

Celkově respondentky hodnotily kurz známkou 1,67, stejně viděly také jeho význam v projektu, který jej podpořil, a perspektivu budoucnosti podobných kurzů, s podporou projektu, nebo bez ní. Jsou zapotřebí, protože „dospělé vedou k dětské duši a děti k vlastní odpovědnosti". „Je to běh na dlouhou trať, jehož výsledek je vždy nejistý, ale vidím v něm posílení rozvoje dětí". „Doufám, že z nich vyroste zodpovědní lidé, alespoň z některých".

PŘIPRAVENOST DĚTÍ NA ŠKOLU A PRÁCE S DĚTMI S SPU

Tato implementační aktivita byla souborem dvou vzdělávacích akcí (z toho jedné nerealizované), jež společně cílily na pomoc pedagogům MŠ lépe a systematicky pracovat s dětmi, připravovat je na školu a rozvíjet jejich důležité kompetence a na pomoc odborným pracovníkům ve vzdělávání lépe pracovat s dětmi se specifickými poruchami učení a jejich rodiči. Aktivitu navrhla PS Rovné příležitosti.

Workshop pro pedagogy mateřských škol

Tato dílčí implementační aktivita se měla zaměřovat na sdílení zkušeností s přípravou dětí na vstup do ZŠ. Účastnice měly společně diskutovat o možnostech, jak efektivně sledovat a vyhodnocovat pokroky dětí, rozvíjet jejich dovednosti a spolupracovat s rodiči na podpoře vzdělávání. Aktivita nakonec nebyla realizována a není tudíž ani předmětem hodnocení.

KuPoz

Předmětem této aktivity bylo školení, které se zaměřilo na představení programu KuPoz, který rozvíjí pozornost mladších dětí a posiluje jak rodičovské kompetence při společné práci, tak kompetence pedagogů pro vedení dětí i rodičů při podpůrné intervenci ve prospěch zlepšení soustředění, emočního naladění a kvality vztahů v rodině.

Školení se konalo pod vedením Barbory Krankusové ve dvou termínech: 19. prosince 2024 a 10. března 2025 on-line na platformě Zoom. Zúčastnily se ho čtyři ženy ze tří zapojených škol ($\delta^m = 0,00$). Dvě z nich vyplnily dotazník bezprostředního hodnocení (návratnost 50,00 %), jedna uvedla svůj kontakt pro následné hodnocení a ve stanovené lhůtě odpověděla (návratnost 100,00 %).

V **bezprostředním** hodnocení respondentky hodnotily školení z hlediska jeho přínosu známkou 1,50. Ocenily na něm praktický přínos pro práci s dětmi a pro rozvoj jejich pozornosti i odbornost lektorky, která se osobně podílela na tvorbě programu a souvisejících materiálů.

Do **následného** hodnocení se zapojila pouze jedna účastnice školení, a i ta se ve svém dotazníku omezila pouze na dílčí a stručné odpovědi (jako obě respondentky bezprostředního hodnocení). Celkově ohodnotila školení známkou 2,33 a akce tohoto typu podle ní zcela naplnily poslání projektu. Rozšířily podle ní kompetence pedagogů, odpovídaly zadání PS, která školení navrhla, a to včetně on-line formy, která „*vyhovuje všem stranám*“. I s ohledem na potřebu „*kontinuálního vzdělávání*“ (nejen) v této oblasti nepochybovala o tom, že podobná školení se budou konat také nadále, i bez případné podpory ze strany projektu.

VZDĚLÁVÁNÍ V OBLASTI MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI

Tato aktivita sestávala ze tří dílčích implementačních aktivit, jejichž společným cílem bylo zvýšit kompetence pedagogů základních i mateřských škol v oblasti metod, postupů a práce s moderními pomůckami v oblasti matematické gramotnosti. Aktivitu navrhla PS Matematická gramotnost.

3D tisk

Předmětem této dílčí aktivity byl workshop zaměřený na praktické seznámení s možnostmi 3D tisku ve výuce na ZŠ. Účastníci si mohli vyzkoušet tvorbu jednoduchých 3D modelů, jejich přípravu pro tisk a celý proces tisku včetně řešení běžných technických obtíží. Cílem akce bylo rozšířit pedagogické dovednosti v oblasti digitálních technologií a podpořit sdílení zkušeností mezi účastníky.

Workshop vedený Vítězslavem Vilišem se uskutečnil 17. června 2024 v ZŠ v Bašce. Zúčastnilo se jej dvanáct pedagogů, z toho tři muži ($\delta^m = 0,25$), z pěti zapojených škol. Osm z nich, z toho dva muži, vyplnilo dotazník bezprostředního hodnocení (návratnost 66,67 %; $\delta^m = 0,25$) a dvě ženy uvedly své kontakty pro následné hodnocení a také se ve stanovené lhůtě do něj zapojily (návratnost 100,00 %; $\delta^m = 0,00$).

Bezprostředně po skončení workshopu jej jeho účastníci hodnotili z hlediska přínosu pro praxi známkou 1,25. Muži byli přitom kritičtější (2,00), vzhledem k jejich počtu však byl tento rozdíl pod hladinou statistické chyby. Akce pro ně byla přínosná jako zdroj inspirace do výuky pracovních činností. Ve svých dotaznících uváděli konkrétní témata a výrobky, které s žáky plánují tisknout, a také témata na další obdobné workshopy.

Obě respondentky **následného** hodnocení spatřovaly přínos workshopu pouze v rovině své pedagogické praxe a i tento přínos ohodnotily pouze známkou 3,67. Na jednu stranu konstatovaly, že se jednalo o „*potřebné setkání*“, které bylo „*dobře zacíleno*“ a „*přesně podle přání pedagogů v území, kteří mají nakoupeny 3D tiskárny, ty však leží v kabinetech, jelikož s nimi nikdo neumí*“. Na druhou stranu však uvedly, že workshop „*byl krátký, chtělo to více času na vyzkoušení tiskáren*“. Otázkou rovněž bylo, nakolik workshop reálně přispěl k tomu, aby s 3D tiskárnami na školách nepracovali „*jen nadšenci*“.

I když respondentky celkově ohodnotily workshop známkou 3,00, soudily, že takové akce naplňují poslání projektu. Byly také přesvědčeny, že budou pokračovat i bez případné podpory ze strany projektu, přinejmenším jako součást „*kontinuálního vzdělávání*“.

H-EDU I

Tato dílčí aktivita sestávala ze semináře Informatika s Emilem, který seznámil pedagožky z MŠ a prvních ročníků ZŠ s metodou rozvoje informatického myšlení u dětí. Účastnice si prakticky vyzkoušely práci se softwarem, metodickými materiály i papírovými pomůckami. Cílem bylo vybavit je nástroji pro hravé a srozumitelné zapojení informatiky do výuky.

Certifikovaný seminář se uskutečnil 17. září 2024 na platformě ZOOM pod vedením Andrey Hruškové a Daniely Bezákové, autorek pracovních sešitů Informatika s Emilem pro MŠ. Zúčastnilo se jej jedenáct učitelek ($\delta^m = 0,00$) ze tří zapojených škol. Bohužel žádná z nich nevyplnila dotazník bezprostředního hodnocení (návratnost 0,00 %), a proto byly s prosbou o následné hodnocení osloveny garantující učitelky na jednotlivých školách. Z nich ve stanovené lhůtě reagovaly dvě (návratnost 66,67 %).

Respondentky **následného** hodnocení spatřovaly přínos semináře jak v oblasti své pedagogické praxe, tak v oblasti svého osobního života, i když tento přínos shodně ohodnotily pouze známkou 3,67. V komentářích se k němu také příliš nevyjadřovaly a akci de facto pouze popsaly. Práce s Emilem (robotika, informatika) ve školním prostředí (a týkalo se to i samotného semináře) je podle nich prostředkem „*zábavné digitalizace*“, která v dětech přirozeně rozvíjí „*představitelství, orientaci a logiku*“. Uplatnění získaných poznatků ve výuce je však vázáno na „*kontinuální vzdělávání a inovace*“, které zahrnují i pořízení programu Emil školami.

Celkově respondentky ocenily seminář známkou 2,33 a ještě pozitivněji vnímaly jeho přínos k naplnění poslání projektu. Seminář se uskutečnil „*na přání pedagogů*“, včetně jeho on-line formy, a šlo tedy doufat, že jejich vstupní představy byly realistické a nakonec naplněné. Tím spíše by však semináři slušela „*vyšší účast*“ pedagogů při jeho případném opakování, nebo při realizaci navazujících akcí, o jejichž potřebnosti respondentky nepochybovaly.

H-EDU II

Jádrem této aktivity byl on-line seminář Programování s Emilem, který seznámil učitele prvního stupně ZŠ s metodou výuky informatiky prostřednictvím aplikace Emil a pracovního sešitu určeného pro třetí a čtvrté ročníky. Účastníci si osvojili principy konstruktivistické výuky a vyzkoušeli si řešení úloh rozvíjejících informatické myšlení u žáků. Cílem akce bylo nabídnout pedagogům inovativní přístup k výuce informatiky a podpořit jejich rozhodnutí, zda metodu zařadí do své praxe.

Seminář se uskutečnil ve dvou půldenních blocích 28. srpna a 3. září 2024 pod vedením Ivana Kalaše a Pavla Šiktance na platformě Zoom. Zúčastnilo se jej sedm učitelek ($\delta^m = 0,00$) z šesti zapojených škol. Všechny vyplnily dotazník bezprostředního hodnocení (návratnost 100,00 %), pět uvedlo své kontakty pro následné hodnocení a ve stanovené lhůtě zareagovala jedna (návratnost 20,00 %).

Bezprostředně po skončení semináře jej jeho účastnice hodnotily z hlediska přínosu známkou 1,88. Pozitivně vnímaly nově nabyté znalosti a dovednosti a praktické tipy do výuky („*... jak se mají vzdělávat děti u interaktivní tabule; skupinová forma*“, „*propojení PC a pracovního sešitu*“ apod.). Ocenily odbornost, přístup a interaktivitu semináře, i když některé z nich by uvítaly, pokud by se konal „*ve třídě, než jako webinář*“. Také některé litovaly, že „*programování s Emilem je placený program*“ (jako spousta jiných, neméně potřebných). V dotaznících bezprostřední zpětné vazby také uvedly náměty na konkrétní témata a lektory, na které by se některé další, projektem podpořené setkání mohlo zaměřit.

Jediná respondentka **následného** hodnocení nebyla příliš sdílná. Seminář jako takový ocenila z hlediska potřeby (nezbytné inovace výuky) i z hlediska formy („*on-line je vhodný formát*“) a zalitovala, že se jej zúčastnilo málo pedagogů. Nepochybovala, že takové semináře budou pokračovat i bez případné podpory projektu, protože „*inovace výuky bude potřebná i bez něj*“.

FINANČNÍ SVOBODA

Tato implementační aktivita, navržená PS Matematická gramotnost, sestávala z jediné dílčí aktivity.

Finanční svoboda

Podstatou této implementační aktivity byly workshopy pro žáky, rozvíjející u nich jejich finanční gramotnost. Žáci si na workshopech vyzkoušeli modelové situace z běžného života související se správou osobních financí, prevencí zbytečných výdajů a bezpečným chováním v on-line prostředí.

Workshopy vedené Petrem Žurkem ze společnosti Nexpo system byly plánovány k realizaci na podzim roku 2025, tj. po termínu uzávěrky bezprostředního a spuštění následného hodnocení. S prosbou o vyplnění dotazníku průběžného hodnocení proto bylo osloveno sedm garantů workshopů na sedmi zapojených školách. Ve stanovené lhůtě z nich odpověděly tři (návratnost 42,86 %, $\delta^m = 0,00$). Na workshopech se předpokládala účast přibližně 375 žáků druhých stupňů ZŠ.

V **průběhu** realizace jednotlivých workshopů (některé již proběhly, další se plánovaly) spatřovaly respondentky jejich hlavní přínos (poněkud paradoxně) v rovině vlastního profesního života (známka 1,44), teprve poté s mírným odstupem v rovinách dalšího studia a osobního života zapojených dětí a vlastního osobního života (shodně po 1,89). Aktivitu hodnotily „*vysoce pozitivně: pan lektor byl skvělý, žáci nechtěli odejít, a dokonce došlo k prodloužení workshopu oproti původně plánované časové dotaci; super!*“. Nejen děti, ale i zapojené učitelky získaly spoustu „*praktických rad*“ z oblasti finanční gramotnosti a bezpečnosti, které sice možná neuplatní úplně každý den, ale příležitostně se jim budou určitě hodit („*budou moci radit rodičům*“, „*budu číst více nabídky bank*“ apod.).

Celkově respondentky hodnotily absolvované workshopy průměrnou známkou 1,44 a byly přesvědčeny, že takové aktivity přispěly k naplňování poslání projektu. Vzhledem k bezprostřednímu praktickému přínosu workshopů a jejich zajímavé formě pro děti i učitele byly přesvědčeny o tom, že podobné akce budou probíhat i v budoucnu, bez případné podpory ze strany projektu, protože „*kdyby nic jiného, tak takové akce mají svůj smysl!*“.

MODERNÍ METODY V OBLASTI MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI

Jednalo se o soubor dvou dílčích implementačních aktivit, jejichž společným cílem bylo ukázat dětem a žákům možnosti, moderní pomůcky a postupy v oblasti digitálních technologií a matematické gramotnosti. Aktivitu navrhla PS Matematická gramotnost.

Svět techniky

Tato aktivita sestávala z návštěvy Světa techniky v Ostravě. Jejím cílem bylo přiblížit dětem svět dospělých a různé oblasti, v nichž technika hraje svou nezastupitelnou roli, a zábavnou formou je tak přilákat ke zkoumání různých oborů přírodních věd a široce vnímané polytechniky.

Jednotlivé návštěvy se uskutečnily v lednu a únoru 2025. Zapojilo se do nich nejméně 195 dětí, z toho sto chlapců ($\delta^m = 0,51$), ze sedmi MŠ v doprovodu nejméně šestnácti učitelek ($\delta^m = 0,00$). Dotazník spolu s nimi vyplnilo 130 dětí, z toho 68 chlapců (návratnost 66,67 %; $\delta^m = 0,52$), a deset učitelek vyplnilo svůj dotazník samy za sebe (návratnost 62,50 %). Pět z nich uvedlo své kontakty pro následné hodnocení a ve stanovené lhůtě se do něj zapojily čtyři (návratnost 80,00 %).

Bezprostředně po návštěvách je účastníci se děti hodnotily známkou 1,00. Nejvíce se jim na nich líbily aktivity, které si mohly v Dětském světě vyzkoušet (zejména práci s Bee-Botem) a hravou formou se tak něco naučit („*byl bych celou dobu v Dětském světě, tam mě to bavilo nejvíce*“). Prostřednictvím toho si z návštěvy odnesly konkrétní znalosti, např. o lidském těle („*jak mi tluče srdíčko*“), ale i z jiných oblastí („*jak funguje jeřáb*“), a naučily se „*trochu*“ programovat včelku. Vzhledem ke svému věku nebyly s to dohlédnout praktický přínos návštěvy (což se od nich ani neočekávalo), ale získané znalosti a dovednosti uplatní přinejmenším ve školce a škole („*máme včelky ve školce, budu je lépe ovládat*“). Učitelky v tomtéž okamžiku hodnotily návštěvy z hlediska praktického přínosu průměrnou známkou 1,90. Spolu s dětmi si návštěvu Dětského světa užily („*připomněla jsem si, jak je dětský svět pestrý a zábavný*“), a i když jedna konstatovala, že „*děti obsah znaly a čekaly něco nového*“, jiné naopak ocenily, že „*děti zažily radost, že už něco znají, dokáží a osvojí si*“. Podobně jako děti si na návštěvě rozšířily své obzory a načerpaly též inspiraci do vlastní výuky („*jak naučit děti programovat jednoduše*“). Úspěch a přínos návštěvy podle nich závisel především na tom, jak se podaří získat a udržet dětskou pozornost, což se někdy daří lépe, jindy hůře (i přes bohatý program a snahu průvodkyň i učitelek).

V **následném** hodnocení respondentky uvedly, že hlavní přínos absolvovaných návštěv spatřují v rovinách dalšího studia i osobních životů zapojených dětí, ale též v rovině vlastního pracovního života (známky shodně po 2,33). Akci

si podle nich „užily děti i pedagogové“. Oběma těmto skupinám aktivita dala možnost „aktivního poznávání“ („velký přínos pro děti i učitelky“), a ačkoli byly primární CS návštěv dětí, i učitelky si z ní odnesly nové poznatky a inspiraci do výuky. Pro děti byl zážitkem už samotný „výlet autobusem“, jehož náklady byly projektem školám hrazeny. Program v Dětském světě byl bohatý, snad až příliš, aby si jej děti byly schopny náležitě užít a vstřebat předávané poznatky („stačil by jeden vzdělávací program“).

Celkově respondentky hodnotily návštěvy průměrnou známkou 2,00 a ještě pozitivněji vnímaly přínos takových aktivit k naplnění poslání projektu („skvělý nápad“). Přes celkovou komplikovanost podobných expedic s předškolními dětmi ocenily zejména hrazení přepravních nákladů ze strany projektu, který návštěvy školám zpřístupnil, protože se jednalo o „nákladnou akci, která je bez projektu školám těžce dostupná“.

AI dětem

Aktivita AI dětem (s akcemi AI jako kámoš a Tvoje budoucnost s AI) se zaměřila na rozvoj digitálních kompetencí žáků druhých stupňů ZŠ. Interaktivní formou se žáci seznámili s využitím umělé inteligence v každodenním životě, ve škole i v budoucích profesích. Aktivita cílila na probuzení jejich zájmu o digitální technologie a představení umělé inteligence jako přínosného nástroje pro každého, nejen pro technicky zaměřené obory.

Akce se uskutečnily pod vedením Máji Jedličkové z iniciativy AI dětem 19. až 23. května 2025 ve frýdlantském kulturním centru. Zúčastnilo se jich 628 žáků, z toho 346 chlapců ($\delta^m = 0,55$), z šesti zapojených škol v doprovodu 23 učitelů, z toho pěti mužů ($\delta^m = 0,22$). Dotazník bezprostřední zpětné vazby vyplnilo 129 dětí, z toho 65 chlapců (návratnost 20,54 %; $\delta^m = 0,50$), a jedenáct učitelů, z toho jeden muž (návratnost 47,83 %; $\delta^m = 0,09$). Šest žen poskytlo své kontakty pro následné hodnocení a ve stanovené lhůtě zareagovala jedna (návratnost 16,67 %; $\delta^m = 0,00$).

Bezprostředně po skončení jednotlivých akcí je žáci ohodnotili průměrnou známkou 2,48, přičemž chlapci byli nevýznamně kritičtější (2,55). S tímto veskrze průměrným hodnocením kontrastovaly konkrétní komentáře některých dětí: „je to podle mě velmi přínosné a zajímavé, moc mě to bavilo, ale bylo to moc dlouhé a na konci trochu unavující, ale jinak jsem moc ráda, že jsem tam byla“. Děti nejvíce ocenily praktické seznámení se s jednotlivými aplikacemi, zejména s hrami („za mě vše bylo dobré, ale asi nejvíce to hraní s tím mobilem“), aplikacemi na kreslení a malování („asi kreslení na mobilu“), s ChatGPT, překladači („jak tam ta paní chodila a mluvila tam španělsky a ono to překládalo, to bylo husté“), aplikacemi na tvorbu hudby a dalšími. Ocenily také Máju Jedličkovou jako lektorku („že s námi prezentující komunikovala“). Z akce si odnesly konkrétní znalosti o fungování umělé inteligence a bezpečnosti ve virtuálním prostoru („že AI je skoro ve všem“, „že AI taky není ideální a dělá chyby“) a dovednosti při práci s jednotlivými aplikacemi („jak udělat písničku z textu“ atp.). Řada dětí uvedla, že se na akci nic nového nenaučily (všechno věděly; „asi nic, ale líbilo se mi vše“). Potenciál využití získaných znalostí a dovedností je podle nich bezbřehý a sahá od obecného „do budoucna“ až po konkrétní využití pro vlastní studijní, privátní i pozdější pracovní účely („pomůže mi to každý den s jakoukoli otázkou, kterou položím“, „k nějakým projektům a k práci“, „na referáty a čtenářské deníky“ atp.).

Dospělí ve stejné době hodnotili akce z hlediska praktického přínosu známkou 1,36 (jediný mužský respondent známkou 1,00). Akce byla podle nich nejen poučná a praktická, ale také (a hlavně) zábavná a interaktivní („praktické zapojení přes QR code“). Děti (a nepochybně i učitelé) se podle nich mohly seznámit s novými aplikacemi (učitele zaujal Mentimeter) i s bezpečným pohybem ve virtuálním prostoru („snad pochopí, že je třeba vše ověřovat z více zdrojů a nevěřit všemu, co jim AI nabízí“). Stejně jako děti ocenili také Máju Jedličkovou: „paní lektorka byla velmi pohodová a skvěle přednášku vedla“, „utáhla skupinu dětí osmé a deváté třídy dvě hodiny, to je obdivuhodný výkon“.

Při **následném** hodnocení, s časovým odstupem jediná respondentka viděla hlavní přínos celé akce shodně ve všech sledovaných oblastech: pro studium a osobní život dětí i pro vlastní pracovní a osobní život (absolutní známky 1,00). Akce podle ní byly „perfektní“ a „interaktivní“, což by lépe vyniklo při menším počtu účastníků (při srovnatelných nákladech by však akce a užitek z nich nemohly zasáhnout tak širokou CS). Jak pro dětské, tak pro dospělé účastníky akcí byl jejich přínos zřejmý. V současnosti „nelze být mimo svět umělé inteligence“ a „kdo chvíli stál, už stojí opodál :-)“. Umělou inteligenci, včetně nástrojů, s nimiž se seznámila na akci, respondentka využila (a totéž předpokládá o dalších účastnících akcí) „denně“, sledovala její vývoj a nové poznatky „sdílela, kde mohla“.

Celkově respondentka hodnotila akci známkou 2,33 a zcela v souladu s posláním projektu. Větší efekt by měla v menší skupině, čehož by šlo dosáhnout pouze za cenu, kterou si projekt nemohl nebo nechtěl dovolit (menší CS nebo neúměrné finanční náklady). Byla přesvědčena, že akce, jako byla tato, budou zapotřebí i v budoucnosti (a stále více; „aby nám neušel vlak“), proto se budou konat i bez případné podpory ze strany projektu: „pokud budou finance z jiných zdrojů; jedná se totiž o finančně velmi nákladná školení“.

SETKÁNÍ ŘEDITELŮ A PRACOVNÍKŮ ŠKOL

Tato implementační aktivita, navržená PS Financování, sestávala z jediné dílčí aktivity.

Setkání ředitelů a pracovníků škol

Podstatou této aktivity měla být pravidelná odborná setkávání ředitelů základních a mateřských škol a zřizovatelů, jejichž cílem bylo rozšiřovat kompetence vedoucích pracovníků a podporovat sdílení dobré praxe. Prostřednictvím připraveného programu a formálních i neformálních diskusí měla přispět k lepší informovanosti a vzájemnému porozumění mezi školami a jejich zřizovateli. Projekt plánoval podpořit dvě setkání.

Do tohoto hodnocení vstoupilo první setkání, které se uskutečnilo 14. května 2025 na městském úřadu ve Frýdlantu nad Ostravicí a které se zaměřovalo na přípravu navazujících aktivit se zvláštním důrazem na možnost podpory škol nabídkou spolupráce s terapeutickými pracovníky. Zúčastnilo se ho osmnáct zástupců jedenácti zapojených škol a městského úřadu, z toho jeden muž ($\delta^m = 0,06$). Dotazník bezprostřední zpětné vazby vyplnily tři ženy a jeden muž (návratnost 22,22 %; $\delta^m = 0,25$). S prosbou o vyplnění dotazníku následného hodnocení byli osloveni všichni účastníci, z nichž ve stanovené lhůtě zareagovaly dvě ženy a jeden muž (návratnost 16,67 %; $\delta^m = 0,33$).

Bezprostředně po skončení akce ji její účastníci hodnotili z hlediska přínosu absolutní známku 1,00. Uvítali „nabídku spolupráce se sociálním pracovníkem“ MAS Frýdlantsko – Beskydy, která jim na setkání byla představena a kterou následně hodlali využít („poznání nové alternativy, jak pomáhat přímo rodinám v domácím prostředí a také využití terénního pracovníka ve spolupráci se školou“ atp.). Ocenili také interaktivitu akce a vzájemnou výměnu zkušeností s kolegy k této problematice („díky zkušenostem kolegů jsme mohli najít využití terénního pracovníka na půdě školy i rodiny“).

Respondenti **následného** hodnocení viděli přínos akce celkem přirozeně v rovině své praxe (známka 1,44), s jistým odstupem i v rovině svého osobního života (2,33). Setkání, kterého se zúčastnili, považovali za „velmi přínosné“ a cenili si na něm (kromě „dokonalé připravenosti“) zejména vzájemného „předávání zkušeností a spolupráce“. Možnost seznámit se s nabídkou služeb sociálního pracovníka MAS pro ně byla cenná při „řešení konkrétních životních situací žáků a jejich rodin“, stejně jako formální a neformální diskuse s touto nabídkou spojená. Právě navazování a posilování vzájemných sítí svých kontaktů byly vedle poznatků z oficiálního programu setkání vedlejším, ale neméně podstatným přínosem, který zužitkovali dennodenně i při řešení situací, které s vlastním tématem setkání nemusely vůbec souviset.

Celkově respondenti ocenili setkání průměrnou známku 1,44 a stejně viděli jeho přínos k naplnění poslání projektu. Většinově věřili, že se podobná setkání budou pořádat i v budoucnu, bez případné podpory ze strany projektu, protože „setkávání s konkrétním cílem je vždy přínosné“ a je zdrojem „pozitivního přístupu“ k řešení výzev, které souvisí s běžným i koncepčním řízením školy.

PŘÍLOHA Č. 4: HODNOCENÍ DLOUHODOBÝCH AKTIVIT

Tato příloha podrobně představuje dílčí hodnocení dlouhodobých aktivit projektu, jejichž jádro tvořily podaktivity KA č. 3. Přirozenými platformami pro hodnocení těchto aktivit byly:

- realizační tým,
- řídicí výbor,
- PS.

Realizační tým byl nedílnou součástí hodnocení jednorázových aktivit a akcí i dlouhodobých aktivit. Jeho fungování bylo hodnoceno jejich prostřednictvím a realizační tým proto nebyl hodnocen samostatně. Následující text proto hodnotí pouze řídicí výbor a čtyři PS projektu. U každé platformy jsou uvedeny základní informace o ní, včetně informací o jejích členech a respondentech: počtu, podílu mužů a návratnosti. Následuje hodnocení platformy, včetně sebehodnocení vlastního zapojení ze strany respondentů.

ŘÍDICÍ VÝBOR

Řídicí výbor byl nejvyšším orgánem místního akčního plánování a působil při projektu od jeho první generace. Jeho role byla spjata s procesem plánování, rozvojem, aktualizací a schvalováním dokumentace projektu.

K 30. červnu 2025 měl výbor devatenáct členů, z toho pět mužů ($\delta^m = 0,26$), z osmnácti zapojených organizací působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech. Všichni byli osloveni s prosbou o vyplnění evaluačního dotazníku. Ve stanovené lhůtě jej vyplnilo osm z nich, z toho dva muži (návratnost 42,11 %; $\delta^m = 0,25$).

Více než třetina respondentů se považovala za spíše aktivní členy řídicího výboru, polovina však za spíše nebo velmi pasivní členy. Jeden z respondentů sice uvedl: „*prezentuji své názory, aktivně se zapojuji do diskusí, podporuji konstruktivní návrhy a řešení*“, jiní se o to však pouze snažili a stavěli se do role „*pozorovatelů*“. Jedna respondentka uvedla, že „*svou pozici teprve hledá*“. Těžko z toho vinit projekt jako takový a jeho realizátory. Postavení řídicího výboru v projektu, který měl podle programového nastavení plánovat aktivity ke zlepšení situace ve vzdělávání, aniž by k tomu byli (projekt i výbor) vybaveni odpovídajícím mandátem a zdroji, příliš prostoru pro hledání smyslu neumožňoval („*činnost nenaplňuje mé očekávání*“). Jak shrnuly dvě respondentky (a dodala jedna z nich): činnost výboru by mohla být „*konkrétnější (ale to asi nelze)*“ a projekt (a jeho programové rámce) by měly umožňovat „*jednodušší financování a méně papírování*“. Na druhou stranu, v rámci těchto omezení řídicí výbor plnil svou funkci („*myslím, že funguje dobře*“) v „*dlouhodobém plánování*“, „*zastřešoval všechny PS a aktivity*“ a jejich výstupy, a to vše v „*otevřené*“, „*pohodové a tvořivé atmosféře*“.

Respondenti vnímali pozitivně jak zaměření a složení (známka 1,67), tak komunikaci a spolupráci (1,76) i organizaci setkávání (1,67) svého řídicího výboru. Řídicí výbor byl podle nich „*různorodým seskupením*“ „*pedagogů i státní správy*“ a „*zastupoval tak více pohledů na věc*“. Sami respondenti si však byli vědomi omezené reprezentativnosti svého výboru a uvítali by „*zapojení zástupců všech škol*“ a „*více komunikace mezi skupinami učitelů a vychovatelů*“. Na jedné straně skupinka respondentů uvedla, že řídicí výbor fungoval „*bez problémů*“ (protože „*jsme na jedné lodi*“), druhá zmiňovala, že přes „*snahu a podněcování činnosti ze strany realizačního týmu*“ se „*spíše domlouvají jednotlivé skupiny, než všichni dohromady*“ a uvítala by „*aby byl každý aktivní a přinášel nějaký konkrétní pohled*“. Po organizační stránce setkávání výboru probíhala bez problémů („*vše funguje, jak má*“, „*perfektní příprava*“ apod.).

Celkově respondenti hodnotili svůj řídicí výbor průměrnou známkou 2,60 (snad z důvodů popsaných výše). Muži se přitom hodnocení výboru vyhnuli a na otázku neodpověděli, resp. uvedli, že nechtějí nebo nedovedou odpovědět. Své poslání v projektu a jeho programových rámcích však výbor podle nich (všech dotazovaných) plnil (známka 1,89). S výhradami uvedenými výše (zejména administrativní zátěž) „*díky projektu proběhla spousta prospěšných aktivit*“. Pouze čtvrtina respondentů však věřila, že řídicí výbor bude ve své činnosti (jakékoli) pokračovat i po skončení projektu, bez jeho podpory. Více než třetina si myslela, že ne, a stejný podíl nevěděl. „*Záleží na využití, zda bude potřeba*“ („*spolupráce mezi školami*“) a možná v „*jiné formě*“.

PRACOVNÍ SKUPINA MODERNÍ DIDAKTICKÉ FORMY

Tato PS byla zřízena jako povinná v aktuální generaci projektu. Jejím úkolem bylo zajistit výměnu zkušeností a odborných znalostí o metodách, pomůckách a postupech, které umožňují dětem, žákům a pracovníkům ve vzdělávání, aby byli aktivními účastníky svého učení a aby byli schopni rozvíjet své kompetence v reálných situacích ve škole i mimo ni.

K 30. červnu 2025 měla PS sedm členů, z toho jednoho muže ($\delta^m = 0,14$), z pěti zapojených škol. Všichni byli osloveni s prosbou o vyplnění evaluačního dotazníku a ve stanoveném termínu z nich zareagovali jeden muž a jedna žena (návratnost 28,57 %; $\delta^m = 0,50$).

Jeden z respondentů považoval svůj podíl na aktivitách PS za spíše aktivní, druhý za spíše pasivní. Do jaké míry to odráželo aktivitu celé PS, je otázkou, oba respondenti ji však prokázali přinejmenším vyplněním evaluačního dotazníku. Pasivnější z respondentů odůvodnil své sebehodnocení „větší absencí“ na setkáních PS. Obecně ve svých dotaznících oba respondenti nebyli příliš sdílní, což bližší zhodnocení PS podstatně omezilo. Na své PS si respondenti vážili toho, že byla schopna tvořit a realizovat „konkrétní aktivity zaměřené na konkrétní CS“. Uvítali by však, pokud by PS měla „větší podíl fundovaných členů“ (poznámka evaluátora: spíše počet).

Zaměření a složení své PS i organizaci jejich setkání hodnotili respondenti známkou 1,67, komunikaci a spolupráci v ní známkou 2,33. Kromě potřeby širšího zastoupení „fundovaných členů“ ve skupině však více komentářů neuvodli. Celkově svou skupinu hodnotili průměrnou známkou 1,67 a stejně viděli i její příspěvek k naplnění poslání projektu. Ohledně budoucnosti PS po skončení projektu bez jeho případné podpory byli spíše skeptičtí. Zatímco jeden z nich uvedl, že PS svou budoucnost spíše má, druhý, že spíše nemá, protože „nebudou aktivní lidé na její udržení“. Svůj účel však podle téhož respondenta nejspíš splnila (stejně jako celý projekt), neboť jedním dechem dodal: „velký dík těm, kteří se o projekt starají a realizují aktivity; klobouk dolů!“.

PRACOVNÍ SKUPINA ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI

PS byla ustanovena jako povinná ve všech generacích projektu. Zaměřovala se na problematiku rovných příležitostí a selektivnosti vzdělávacího systému a uvnitř škol.

K 30. červnu 2025 měla sedm členek ($\delta^m = 0,00$) z šesti zapojených subjektů (jedna členka byla osoba samostatně výdělečně činná) působících ve vzdělávání, výchově a souvisejících oblastech. S evaluačním dotazníkem byly osloveny všechny členky a ve stanovené lhůtě svůj dotazník vyplnily čtyři z nich (návratnost 57,14 %).

Tři respondentky se označily za spíše aktivní členky PS, jedna za spíše pasivní. Vzhledem k tomu, že se do hodnocení zapojila většina členek, a k předpokladu, že svou aktivitu mohly subjektivně podhodnocovat, šlo předpokládat, že svou PS považovaly za akceschopnou. Vnímaly ji obecně za užitečný nástroj „potřebné změny“ a prostředek, jak se zapojit do života společnosti a do rozvoje vzdělávání a výchovy („je to užitečné“). Oceňovaly v praktické rovině „sdílení různých témat a inspirace“ a „čerpání nových nápadů“, ale též „otevřenost a optimismus“ ve vztahu ke změnám a „aktivní přátelský přístup“. I když by PS potřebovala „více autority“ a „lepší propagaci“ navrhovaných a realizovaných aktivit, tak „jedeme dál!“.

Pozitivně byly hodnoceny jak zaměření, složení, komunikace a spolupráce v PS (známky 1,67), tak organizace jejich setkání (1,33). PS byla podle respondentek velmi dobře složená; „zastupovala všechny oblasti“ spadající do působnosti PS a zaručovala tak „rozmanitost zkušeností“. Skupina „dobře spolupracovala“ a komunikovala („umíme komunikovat“, „nacházíme shodu a jsme efektivní“), byla „dobře vedena“ a panovalo v ní „otevřené prostředí“ pro nápady a jejich realizaci. Setkání PS byla „dobře organizována“ („skvělí organizátoři!“) a „všechno klapalo“.

PS respondentky celkově hodnotily průměrnou známkou 2,33 („na setkání se těším“) a vnímaly, že takto zaměřená skupina měla v projektu své místo (1,67). Přesto nebyly přesvědčeny o její budoucnosti (3,67; „těžko říct“). Uvědomovaly si, že byla zřízena „pouze za účelem projektu“ a její potenciální budoucnost bez něj by byla závislá na aktivitě přesvědčených jednotlivců. „Lidé by museli chtít“, což je však „odpovědnost každého“.

PRACOVNÍ SKUPINA DALŠÍ TÉMATA

Tato PS byla ustavena již v předchozí generaci projektu bez předem daného tematického vymezení a její reálné zaměření se nastavilo a vyvíjelo až během následující aktivní spolupráce jejích členů.

K 30. červnu 2025 měla devět členů, z toho dva muže ($\delta^m = 0,22$), z devíti zapojených škol a dalších organizací působících ve vzdělávání a výchově. S evaluačním dotazníkem byli osloveni všichni a ve stanovené lhůtě z nich zareagovaly tři členky (návratnost 33,33 %; $\delta^m = 0,00$).

Svůj podíl na aktivitách PS viděly dvě respondentky jako spíše aktivní, jedna jako velmi aktivní. Vzhledem k tomu, že svůj dotazník vyplnila aktivnější část PS, šlo předpokládat, že její reálná aktivita byla nižší, než jak ji zachytilo hodnocení, i když v něm jedna respondentka uvedla, že nakonec „všichni byli angažováni“. Své působení v PS a na projektu respondentky považovaly za „práci pro společnost“, „zajímalo je, co se v regionu děje, a chtěly to ovlivnit“. Kromě toho si na své PS cenily „dobrého klimatu“ a „vzájemného souladu“ mezi jejími členy. Na druhé straně litovaly, že projekt (a PS) neměl dostatečné kapacity, aby „prosadil větší změny“.

Pozitivně respondentky hodnotily zaměření a složení PS (známka 1,89), komunikaci a spolupráci v ní (1,44) a organizaci jejích setkání (1,00). Zaměření PS podle nich bylo „obsáhlé a bez hranic“, čemuž odpovídalo i „pestře zastoupení“ jejích členů, reprezentujících různé zájmy. Přesto PS byla „dobrá parta“, kde se „všichni zapojovali“ a „otevřeně komunikovali“. Setkání PS byla podle nich „promyšleně organizována“.

Celkově respondentky ocenily svou PS průměrnou známkou 1,89 a stejně viděly i její přínos k naplnění poslání projektu. Na druhou stranu byly poměrně skeptické ohledně jejího zachování po skončení podpory ze strany projektu. I když jedna z nich konstatovala, že „práce neboli“, uzávaly, že je „časově náročná“ a kriticky závislá na existenci lídra, který by dokázal PS udržet pohromadě a akceschopnou („potřebujeme organizátora“).

PRACOVNÍ SKUPINA FINANCOVÁNÍ

Také tato PS byla ustavena již v předchozí generaci projektu, a to jako povinná z pohledu pravidel. Zaměřovala se na plánování nákladů a identifikaci zdrojů pro realizaci naplánovaných aktivit a posuzování těchto aktivit z pohledu udržitelnosti.

K 30. červnu 2025 tato PS měla osm členů, z toho jednoho muže ($\delta^m = 0,13$), ze sedmi organizací působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech. Všichni byli osloveni s prosbou o vyplnění evaluačního dotazníku a ve stanovené lhůtě jej vyplnily dvě ženy (návratnost 25,00 %; $\delta^m = 0,00$).

Obě respondentky se označily za spíše aktivní členky PS. Na jedné straně bylo možné předpokládat, že svou aktivitu (jako obvykle) spíše upozadily, na druhé straně ji však prokázaly právě zapojením do hodnocení. Z obou těchto faktů šlo usoudit, že PS jako celek byla aktivní a přispívala k naplňování cílů projektu. Své zapojení do ní respondentky považovaly za „takovou veřejně prospěšnou práci“, jejíž konkrétní přínosy spočívaly v „akcích pro děti“ (a nejen pro ně). A „je fajn, když lze něco udělat pro školy a pedagogy, a přitom nezatěžovat školy administrativou“.

Spolupráci, komunikaci a organizaci setkání PS respondentky hodnotily zcela pozitivně (absolutní známky 1,00), zaměření a složení jen nepatrně hůře (1,67). V PS se „všichni snaží přistupovat konstruktivně a s realistickým pohledem na věc“, čímž „v rámci aktivit došlo k propojení žáků i pedagogů škol a prostředky byly využity účelně“.

Celkově respondentky ocenily svou PS známkou 2,33, ale vůbec nepochybovaly, že naplňovala poslání projektu (1,00). Doufaly, že tato (či podobná) skupina bude pokračovat i po případném skončení projektu a jeho podpory („bylo by fajn, kdyby pokračovala“). Toto pokračování však podmiňovaly nalezením vhodného garanta jejího působení („pokud její práci někdo zastřeší; zřizovatel nebo někdo jiný“).

Návrh



**MAP IV Beskydy – vzděláváme pro život
Závěrečná evaluační zpráva
v. 2025/12**

**MAS Frýdlantsko – Beskydy z.s.
David W. Novák

prosinec 2025**



**Spolufinancováno
Evropskou unií**

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY