

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Přírodovědecká fakulta  
Katedra rozvojových studií

Bc. Zuzana Švajgrová

**Vliv neformálního vzdělávání v oblasti interkulturní výchovy a globálního  
rozvojového vzdělávání na středoškolskou mládež**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Simona Šafaříková Ph.D.  
Olomouc 2014

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a veškeré zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 13. 5. 2014

.....  
Podpis

## **Poděkování**

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Simoně Šafaříkové Ph.D. za veškerou její pomoc, věnovaný čas a cenné připomínky.

Také bych ráda poděkovala kolegům, kteří se zúčastnili evaluačního výzkumu za čas, který věnovali dotazníku i rozhovorům se mnou, za jejich podporu a zájem.

Na závěr bych ráda poděkovala svým spolupracovníkům, rodině a přátelům za jejich neocenitelnou podporu.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Přírodovědecká fakulta  
Akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Zuzana ŠVAJGROVÁ**  
Osobní číslo: **R110781**  
Studijní program: **N1301 Geografie**  
Studijní obor: **Mezinárodní rozvojová studia**  
Název tématu: **Vliv neformálního vzdělávání v oblasti interkulturní výchovy  
a globálního rozvojového vzdělávání na středoškolskou mládež**  
Zadávací katedra: **Katedra rozvojových studií**

### Zásady pro vypracování:

Cílem diplomové práce je analýza neformálního vzdělávání v evropském a českém prostředí, konkrétně jeho použití v oblasti interkulturní výchovy a globálního rozvojového vzdělávání. Studentka se v práci zaměří na projekt SMOK (Síť multikulturních otevřených klubů) a jeho účastníky. Tento projekt se týká prevence rizikového chování žáků a podpory pozitivního sociálního chování. Jedná se o rozvíjení osobnosti dětí a žáků v kontextu prevence rasismu a xenofobie. Projekt zlepšuje rovné příležitosti dětí a žáků tím, že vytváří síť Multikulturních otevřených klubů (MOK) které podporují neformální zájmové vzdělávání v oblasti prevence rasismu a xenofobie. Diplomová práce se bude zabývat zhodnocením vlivů, jež má projekt na zapojené žáky v oblasti jejich hodnot a vnímání odlišných kultur, cizího a neznámého.

Rozsah grafických prací: **dle potřeby**  
Rozsah pracovní zprávy: **20 - 25 tisíc slov**  
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**  
Seznam odborné literatury:

**AGORA V : identification, evaluation and recognition of non-formal learning : Thessaloniki 15 and 16 March 1999. Luxembourg:Office for Official Publications of the European Communities, 2002 Louda, Tomáš. Neformální vzdělávání v ČR po roce 1989. Olomouc, 2005 Validation of non-formal and informal learning in Europe : a snapshot 2007 . Luxembourg : Office for Official Publications of the European Communities, 2008 Banks, James A.; McGee Banks, Cherry A. (ed.) Handbook of research on multicultural education. San Francisco : Jossey-Bass, 2004 Buryánek, Jan., (ed). Interkulturní vzdělávání:příručka nejen pro středoškolské pedagogy. Praha: Lidové noviny, 2002 Banks, James A., An introduction to multicultural education. Boston : Allyn and Bacon, 2002 Moore, Dana et al.; Iva Janská. (ed.) Než začneme s multikulturní výchovou : od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu. Praha : Člověk v tísni, 2008 Phillion, Joann; Fang He, Ming; Conelly Michael. (ed) Narrative & experience in multicultural education. London:Sage Publications, 2005**

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Simona Šafaříková**  
Katedra rozvojových studií

Datum zadání diplomové práce: **2. ledna 2012**  
Termín odevzdání diplomové práce: **27. dubna 2013**

Prof. RNDr. Juraj Ševčík, Ph.D.  
děkan

L.S.

Doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.  
vedoucí katedry

V Olomouci dne 23. ledna 2012

## **Abstrakt**

### **Vliv neformálního vzdělávání v oblasti interkulturní výchovy a globálního rozvojového vzdělávání na středoškolskou mládež**

Vzhledem ke globalizačním změnám v posledních desetiletích je nutné, aby se zvláště nastupující generace uměla vyrovnávat se stále častějšími setkáními s odlišností. Nástrojem pro získání této kompetence může být globální rozvojové vzdělávání, zvláště jeho součástí, multikulturní výchova, a to nejen ve formálním vzdělávání, ale i v neformální vzdělávací oblasti. Zvláště důležité ale je, aby bylo poskytované vzdělání dostatečně kvalitní a aby si jeho realizátoři byli vědomi možností, jak svou práci revidovat a zlepšovat, stejně tak by si měli být vědomi dopadů, které má jejich činnost na účastníky jimi realizovaných vzdělávacích akcí.

Cílem této diplomové práce je evaluovat (zhodnotit) dopady, které má projekt Síť multikulturních otevřených klubů (SMOK) na cílovou skupinu dětí a mládeže a zhodnotit fungování tohoto projektu, který je zaměřený na začleňování témat multikulturní výchovy do neformálního vzdělávání dětí a mládeže.

První část práce je teoretická, představuje koncept neformálního vzdělávání, multikulturní výchovy a evaluace, poznatky z této části diplomové práce jsou poté využity ve druhé části práce. Druhá část diplomové práce je praktická, představuje projekt SMOK a evaluaci, která byla pro zhodnocení jeho dopadů a fungování vytvořena. Dále práce představuje evaluační zjištění, na která navazují evaluační doporučení.

***Klíčová slova:*** *neformální vzdělávání, multikulturní výchova, globální rozvojové vzdělávání, evaluace, dopady*

## **Abstract**

### **Impact of non-formal education in field of intercultural and global education on high school students**

There is an urgent need for contemporary generation to obtain skills to cope with plurality and diversity. This need emerges from changes in society, which are closely related to globalisation. Global education, especially multicultural education, can become a useful mean in learning these skills. Moreover, they can be provided not only by formal institutions, but also by non-formal ones. It is quality of provided education, which is important, and which is closely related to the awareness of educators of possibilities how their work can be reviewed and improved. They should also be aware of impact of the educational project on the participants.

The aim of this diploma thesis is to evaluate impact of project SMOK on targeted group of children and youth, and assess the performance of the project. Project itself is focused on incorporation of multicultural topics into non-formal education of children and youth.

The first part is theoretical and introduces concepts of non-formal education, multicultural education and evaluation. The concepts are then utilized in the second part of the thesis, which covers practical aspect and explains the SMOK project and method of its evaluation, which was developed to examine its impact and performance. Finally, evaluation findings are introduced, followed by evaluation recommendations

**Key words:** *non-formal education, multicultural education, global education, evaluation, impact*

## Obsah

<b>1 Úvod</b> .....	10
<i>Teoretická část</i> .....	12
<b>2 Neformální vzdělávání</b> .....	12
2.1 Vývoj neformálního vzdělávání v Evropě .....	12
2.2 Vývoj neformálního vzdělávání v ČR .....	13
2.3 Celoživotní učení .....	14
2.4 Složky celoživotního učení .....	14
2.5 Rysy neformálního vzdělávání .....	15
2.6 Zájmové vzdělávání .....	16
2.7 Formy zájmového vzdělávání .....	16
2.8 Pedagog a pracovník v neformálním vzdělávání dětí a mládeže .....	18
2.9 Instituce neformálního vzdělávání .....	18
<b>3 Multikulturní výchova</b> .....	22
3.1 Východiska multikulturní výchovy, přístupy k multikulturní výchově .....	22
3.2 Terminologie .....	25
3.3 Multikulturní výchova v globálním kontextu, jako součást globálního rozvojového vzdělávání .....	28
3.4 Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému ČR .....	30
<b>4 Evaluace</b> .....	34
4.1 Definice evaluace .....	34
4.2 Evaluační kritéria .....	35
4.3 Formy evaluace .....	36
4.4 Evaluační otázky .....	37
4.5 Evaluační přístup .....	38
4.6 Evaluační design .....	39
4.7 Specifika pedagogické evaluace a evaluace GRV .....	40
<i>Praktická část: evaluace projektu SMOK</i> .....	45
<b>5 Projekt Síť multikulturních otevřených klubů (SMOK)</b> .....	45
5.1 Popis projektu .....	46
5.2 Realizátor projektu .....	47
5.3 Fungování projektu .....	48
5.4 Cílové skupiny projektu .....	49



5.5 Cíle projektu.....	50
5.6 Aktivity projektu .....	52
<b>6 Evaluace projektu SMOK.....</b>	<b>58</b>
6.1 Účel a cíl evaluace .....	58
6.2 Forma evaluace .....	58
6.3 Evaluační design .....	59
6.4 Metody sběru dat.....	61
6.5 Sběr dat.....	62
6.6 Výzkumný vzorek .....	65
6.7 Analýza dat.....	66
6.8 Časový rámec výzkumu .....	68
6.9 Etika výzkumu .....	68
6.10 Limity výzkumu .....	68
<b>7 Evaluační zjištění .....</b>	<b>70</b>
7.1 Efektivnost .....	70
E1 Jak projekt funguje v jednotlivých oblastech?.....	70
E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny? .....	95
E1.2 Jaké aktivity jsou v MOK realizovány, za použití jakých metod? .....	96
E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?.....	99
E2 Do jaké míry jsou naplňovány cíle a výstupy projektu? .....	100
E3 Co napomohlo dosažení výsledků? (A na co se tedy do budoucna zaměřit a co posílit?).....	110
E4 Co dosažení výsledků projektu bránilo? (A co tedy do budoucna změnit?)....	110
7.2 Dopady .....	112
D1 Jaký je dopad projektu na cílovou skupinu dětí a mládež? .....	112
D1.0 Jak hodnotí děti a mládež akce, kterých se účastní? .....	112
D1.1 Dochází u účastníků ke změně ve znalostech, dovednostech? Pokud ano, k jakým?.....	113
D1.2 Dochází u účastníků ke změnám v chování? Pokud ano, k jakým? .....	114
D1.3 Dochází u účastníků ke změně v přístupu k odlišnému (jinému, cizímu, neznámému...)? .....	115
D2 Jaké aktivity či metody projektu mají největší pozitivní dopad? .....	116

D3 Došlo v rámci projektu k dopadům, které nebyly plánovány v jeho cílech a výstupech? Pokud ano, k jakým? .....	117
<b>8 Závěr</b> .....	118
8.1 Hlavní zjištění evaluace .....	118
8.2 Evaluační doporučení.....	120
<b>9. Seznamy</b> .....	122
9.1 Seznam použitých zkratk.....	122
9.2 Seznam tabulek a obrázků.....	124
9.3 Seznam použité literatury a zdrojů.....	126
<b>10. Přílohy</b> .....	132

## 1 Úvod

Každé dítě či mladý člověk, vyrůstající v České republice, ať žije v sebeodlehlejší oblasti, se s postupující globalizací stále častěji setkává s odlišnými kulturami, názory, lidmi, náhledy na svět, s odlišnými jídlly, módou apod., ať už zprostředkovaně, pomocí médií, nebo prostřednictvím osobního setkání s cizinci a lidmi, kteří si zvolili styl života odlišný od většinové, „normální“ společnosti. Poslední desetiletí plná změn nám ukazují, jak je důležité „otevřít dveře“ a vyhlédnout ze svého bezpečného a známého místa ven, do světa. A i kdybychom vyhlédnout nechtěli, stejně již není možné zachovat oblast, kde žijeme, nedotčenou okolním světem. Jsme ovlivňováni mnoha vlivy, ale zároveň máme díky stále větší propojenosti světa možnost ovlivnit procesy a lidi na druhé straně planety. Ať už tím, že si koupíme krevetové lupínky smažené na palmovém oleji z Indonésie nebo si prostřednictvím sociální sítě povídáme s vrstevnicí z brazilského Ria de Janeira.

Možnost naučit se pracovat s těmito aspekty moderního života a reflektovat jejich působení na nás a naopak naše působení na ně nám poskytuje globální rozvojové vzdělávání a multikulturní (interkulturní) výchova. Nejde přitom o prázdné pojmy, ale o důležitou součást vzdělání člověka. Toto vzdělávání navíc nemusí probíhat pouze ve formálních vzdělávacích institucích, kterými jsou většinou školy, ale i v oblasti neformálního vzdělávání, tedy ve volném čase žáků (dětí a mládeže).

### Cíl práce

Tato diplomová práce si původně kladla za cíl zhodnotit vliv, který má toto globální rozvojové vzdělávání, respektive multikulturní výchova, prováděná v oblasti neformálního vzdělávání na mladé lidi, a to prostřednictvím hodnocení (evaluace) konkrétního vzdělávacího projektu „Síť multikulturních otevřených klubů“ (SMOK), který začleňuje multikulturní témata do neformálního vzdělávání dětí a mládeže.

Na úvod je nutné vysvětlit postupný vývoj a zpřesnění obsahu této diplomové práce. Ačkoli téma práce je od počátku stejné, tedy výše zmíněné „zhodnotit vliv, který má toto globální rozvojové vzdělávání, respektive multikulturní výchova, prováděné v oblasti neformálního vzdělávání na mladé lidi“, projekt, který (jak bylo autorce ještě před oficiálním počátkem projektu manažerským týmem řečeno) „se bude nejvíce věnovat středoškolské mládeži“, se nakonec věnuje jak této cílové skupině, tak i

mladším účastníkům, tedy žákům (dětem), kteří ještě neukončili základní vzdělání. Jelikož obě věkové podskupiny cílové skupiny, tedy děti a mládež, se účastní projektu společně, bude se nakonec tato diplomová práce věnovat vlivu, který má projekt nejen na středoškolskou mládež, ale i na mladší účastníky.

V průběhu psaní diplomové práce bylo navíc potřeba zpřesnit a vyjasnit terminologii, která je v projektu užívána velmi volně, což ale zvyšuje riziko vzniku nejasností. Namísto termínu interkulturní výchova bylo tedy na základě studia odborné literatury a na základě konzultací s realizátory projektu rozhodnuto, že vhodnější bude používání termínu multikulturní výchova, a to v celé diplomové práci jednotně. Podrobně jsou důvody vysvětleny v podkapitole 3.2. Na základě studia odborné literatury a konzultací bylo také rozhodnuto, že multikulturní výchova bude pro tento projekt, a tedy i pro tuto diplomovou práci chápána jako součást globálního rozvojového vzdělávání, podrobně jsou důvody vysvětleny v podkapitole 3.3.

Cílem této diplomové práce je tedy hodnocení (evaluace) projektu SMOK, konkrétně jeho fungování a dopadů (vlivů), které projekt má na účastníky projektu, a to na děti a mládež. Ke zpřesnění cíle práce tímto způsobem autorku významně inspiroval předmět „Evaluace rozvojových projektů“, který absolvovala v magisterském stupni studia a který jí poskytl část teoretického základu a hlavně cenné praktické zkušenosti, které mohla při psaní této diplomové práce využívat.

Práce je proto rozčleněna do dvou částí. První část, zpracovaná na základě rešerše a kompilace odborné literatury, je teoretická. V první kapitole je představeno neformální vzdělávání, ve druhé kapitole multikulturní výchova a ve třetí kapitole teorie, jež se váže k evaluaci. Poznatky z teoretické části práce jsou následně využity v druhé části práce, části praktické. Ta popíše projekt SMOK a jeho evaluaci. Nejprve představí samotný projekt, poté evaluační plán a výzkum, a to včetně použité metodologie. Dále práce představí evaluační zjištění a v závěru evaluační doporučení.

Práce čerpá, zvláště u tématu evaluace, také z cizojazyčných zdrojů, proto budou veškeré cizojazyčné (anglické) termíny uvedeny v kurzívě. U některých termínů či názvů je totiž autorka toho názoru, že pokus o její český překlad by mohl pozměnit jejich obsah a znesnadnit správné pochopení, proto je u těchto termínů ponechán původní anglický termín v kurzívě.

## ***Teoretická část***

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol, první kapitola se věnuje neformálnímu vzdělávání, další konceptu multikulturní výchovy a poslední teoretická kapitola je zaměřena na teorii evaluace, a to jak obecnou, tak na specifika evaluace pedagogické a evaluaci globálního rozvojového vzdělávání. Tyto teoretické základy jsou dále používány v praktické části práce.

## **2 Neformální vzdělávání**

Diplomová práce se zabývá evaluací projektu, realizovaného v oblasti neformálního vzdělávání, proto tato kapitola neformální vzdělávání představí. Konkrétně bude pojednávat o vývoji neformálního vzdělávání, tedy o konceptu neformálního vzdělávání jakožto jedné ze složek celoživotního učení. Představí také rysy neformálního vzdělávání. Jednou z částí neformálního vzdělávání, která je definovaná v kurikulárních dokumentech a zákonech, je zájmové vzdělávání, proto tato kapitola představí i tento pojem a vymezí terminologii. Terminologicky budou pro tuto diplomovou práci vymezeny pojmy pedagog neformálního vzdělávání a pracovník v neformálním vzdělávání dětí a mládeže. Nakonec kapitola představí základní instituce neformálního vzdělávání, jejichž názvy se budou objevovat v praktické části práce, jež bude v těchto institucích zjišťovat fungování evaluovaného projektu.

### **2.1 Vývoj neformálního vzdělávání v Evropě**

Největší změny konceptu vzdělávání nastaly v moderní době díky globalizaci, kdy se tradiční vzdělávací systémy ukázaly jako málo flexibilní a přestávaly stačit na úkol připravit člověka na měnící se svět kolem a měnící se životní situace. Tento problém se pokoušely řešit mezinárodní instituce. Rok 1970 byl proto vyhlášen OSN rokem výchovy a vzdělávání a UNESCO zároveň zveřejnilo koncept celoživotního vzdělávání. (Šerák, 2009) Tento koncept byl dále rozpracovaný do myšlenky, že celostního rozvoje člověka a zvyšování vzdělanosti lze dosáhnout tak, že umožníme přístup ke vzdělání každému bez rozdílu a během celého jeho života. Cílem vzdělávání se stalo naučit člověka reagovat na probíhající změny vnějších podmínek, a tak žít v současné společnosti kvalitní a úspěšný život.

V devadesátých letech se diskuze ohledně změn ve vzdělávání znovu obnovila, Evropská unie vyhlásila rok 1996 Evropským rokem celoživotního učení a byla vydána zpráva *White Paper on Education and Training*, na kterou roku 2000 navázalo Memorandum o celoživotním učení, ve kterém byly jakožto cesta k získání dovedností a kompetencí poprvé oficiálně vymezeno a uznáno vedle formálního vzdělávání i vzdělávání neformální a informální. (Šerák, 2009)

Evropská unie začala také od roku 2000 podporovat v rámci svých programů volnočasové aktivity mladých lidí. Nejprve byl uveden program Mládež, na který navázal program Mládež v akci a současný program Erasmus+. (DZS, 2014)

## **2.2 Vývoj neformálního vzdělávání v ČR**

V České republice má neformální vzdělávání dlouhou tradici, významnými byly například nejrůznější spolky z období 19. až do poloviny 20. století, například Hlahol, Sokol, Junák a podobně, z nichž některé si udržely své významné postavení až do dnešní doby. Za dob komunismu bylo neformální vzdělávání organizováno ve školských zařízeních a pod patronací státu, pozůstatkem je organizované neformální vzdělávání, které je pod termínem „zájmové vzdělávání“ zakotvené ve strategických vzdělávacích dokumentech a zákonech a s ním se pojící soustava školských zařízení pro zájmové vzdělávání. (Hájek et al., 2008)

Po roce 1989 byly obnoveny některé za totality zrušené či omezené hnutí, sdružení a spolky, do neformálního vzdělávání se zapojily neziskové organizace a soukromé firmy a více se rozvinula spolupráce na evropské i celosvětové úrovni.

V České republice je tedy oblast neformálního vzdělávání tradičně silná. Podle průzkumů nemá pouze asi 10 % dětí ve věku 8–14 let žádnou zájmovou činnost, kdežto většina dětí se účastní dvou až tří zájmových aktivit v týdnu. (MŠMT, 2007)

Pojem neformální vzdělávání je ve strategických dokumentech, které se věnují oblasti mládeže, uváděn jako jedna ze součástí celoživotního učení. Například Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - tzv. Bílá kniha, která obsahuje východiska pro vývoj vzdělávací soustavy, uvádí, že všechny možnosti učení – ať již v tradičních vzdělávacích institucích, či mimo ně – jsou chápány jako jediný celek. Bílá kniha se také zasazuje o to, aby byla všem jedincům v průběhu celého jejich života poskytována spravedlivá příležitost k maximálnímu rozvoji různorodých schopností. (MŠMT, 2007) Na tyto záměry v roce 2007 navázal strategický dokument Strategie

celoživotního učení České republiky, který popisuje oblast celoživotního učení v ČR a navrhuje, jak tuto oblast dále rozvíjet. (MŠMT, 2007)

### **2.3 Celoživotní učení**

Jak bylo uvedeno, neformální vzdělávání je jednou ze složek celoživotního učení.

Celoživotní učení představuje všechny formy učení, které probíhají v rámci formálního vzdělávacího systému i mimo něj. Jde tak o jediný celek, který je propojený, a tím umožňuje jedinci v průběhu celého svého života získávat kvalifikace a kompetence, a to kdykoli během života a s využitím různých způsobů a forem učení (formální, informální a neformální), které se tak vzájemně doplňují. (NIDM, 2006)

Důležitost celoživotního učení deklarovala Evropská rada při svém zasedání v Lisabonu v roce 2000. S její pomocí byl následně tento pojem oficiálně zaveden do strategických vzdělávacích dokumentů na evropské úrovni a následně i do dokumentů na národní úrovni. Na základě těchto dokumentů by mělo být vytvořeno vzdělávací prostředí, které je přístupné všem a všechny vybaví klíčovými kompetencemi. (MŠMT, 2007)

### **2.4 Složky celoživotního učení**

Nyní je vhodné představit tři navzájem propojené složky, ze kterých se celoživotní učení skládá, a to formální, informální a neformální vzdělávání.

#### **Formální vzdělávání**

Jedná se o vzdělávání, jehož cíle, obsah, organizační formy a způsoby hodnocení vymezují právní předpisy. Skládá se z různých stupňů vzdělávání (základního, středního, vyššího odborného a dalších) a ze specializovaných programů odborného a profesního výcviku. Probíhá tedy ve vzdělávacích institucích, kterými jsou nejčastěji školy. Důležitým aspektem formálního vzdělávání je fakt, že na sebe jednotlivé stupně vzdělávání navazují a jejich ukončení je formálně potvrzeno. (MŠMT, 2007)

#### **Informální vzdělávání**

Je neorganizované, zpravidla nesystematické a není zajišťované institucionálně. Probíhá po celý život, a to díky každodenním zkušenostem a činnostem a využívá k učení nejrozumnější zdroje z okolí, jako je domov, sousedství, hra, práce a další. (NIDM, 2006)  
Za jeho součást se považuje i sebevzdělávání s využitím sdělovacích prostředků. (MŠMT, 2007)

## **Neformální vzdělávání**

Neformální vzdělávání je vzděláváním mimo formální vzdělávací instituce, které ale může přesto zlepšit společenské i pracovní uplatnění jedince. Je plánované, poskytované odborným vzdělavatelem (kterým může být lektor, učitel, proškolený vedoucí...), který ale nemusí být kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem, a často se vztahuje k osobnostnímu a sociálnímu učení. Nevede k získání formálního stupně, ačkoli může být určitými způsoby uznáváno. (NIDM, 2006) Kromě školských organizací může probíhat v zařízeních zaměstnavatelů, soukromých vzdělávacích institucích, nestátních neziskových organizacích či ve školských zařízeních. (MŠMT, 2007) Národní ústav pro vzdělávání řadí do neformálního vzdělávání také vzdělávání na jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a základních uměleckých školách. (NÚV, n.d.)

### **2.5 Rysy neformálního vzdělávání**

Aby bylo možné nějaké vzdělávání označit za neformální, nestačí, že probíhá mimo školu. Neformální vzdělávací proces by měl být plánovaný a měl by vést k předem stanovenému vzdělávacímu cíli a současně by měl splňovat i určité specifické rysy. (NIDM, 2006)

Těmi jsou například:

- Dobrovolnost, tedy fakt, že rozhodnutí o účasti na neformálním vzdělávání záleží na účastníkovi.
- Rovnost příležitostí, neformální vzdělávání by mělo být přístupné všem bez rozdílu.
- Partnerství mezi vedoucím vzdělávacího procesu a jeho účastníky.
- Zaměřenost na ty, kdo se učí, a jejich aktivní účast.
- Používání individuálního i skupinového učení, kdy účastníci se rozvíjejí nejen na základě vlastních zkušeností, ale využívají i zkušenosti, znalosti, dovednosti a postoje ostatních účastníků.
- Celostní přístup k rozvoji osobnosti, což znamená, že účastníci rozvíjejí nejen svoje znalosti, ale i dovednosti, postoje a hodnoty. Účastníci si navíc uvědomují, co a jakým způsobem se během aktivity učí, sami své učení hodnotí a vedoucí



aktivity je v jejich uvědomování podporuje a zpětnou vazbu jim dává pouze v případech, že o ni účastníci projeví zájem.

- Podstata učení založená na zkušenosti a činnosti a rozdělení učení do konkrétních/postupných kroků, které jsou stejně důležité jako samotný výsledek učení.
- Společná odpovědnost za výsledky učení, která je jak na straně účastníků, tak na straně vedoucích vzdělávacích aktivit.
- Fakt, že učení vychází z potřeb účastníků, je flexibilní, aktivity odrážejí aktuální zkušenosti a potřeby účastníků.
- Právo na chyby, které jsou vnímány jako možnost pro další rozvoj.

(NIDM, 2006; Dočkalová, 2007, in Urban, Janská, 2007)

## **2.6 Zájmové vzdělávání**

Nyní je nutné představit zájmové vzdělávání a jeho uchopení, protože se jedná o termín, který je používán ve strategických dokumentech a na jeho základě fungují určité instituce neformálního vzdělávání (konkrétně školní družiny, školní kluby a střediska volného času).

Posláním zájmového vzdělávání je naplňování zájmů a potřeb dětí, žáků, studentů a dalších zájemců v jejich volném čase. Neposkytuje stupeň vzdělání, ale napomáhá rozvoji zdravé osobnosti dítěte, rozvoji klíčových kompetencí a smysluplnému naplňování volného času, a tak doplňuje školní výuku. Napomáhá tedy naplňovat vzdělávací cíle stanovené školským zákonem a je součástí procesu celoživotního učení. (MŠMT, 2012) Dle školského zákona se zájmové vzdělávání uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času (SVČ), školních družinách a školních klubech. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Tato diplomová práce chápe zájmové vzdělávání jako součást neformálního vzdělávání, které ale považuje za pojem nadřazený, protože neformální vzdělávání se uskutečňuje i v jiných institucích, než jsou školní družiny a kluby a SVČ.

## **2.7 Formy zájmového vzdělávání**

Formy zájmového vzdělávání jsou stanoveny vyhláškou o zájmovém vzdělávání a jedná se o:

- a) Zájmovou činnost pravidelnou, která je organizovaná v zájmových útvarech. Těmi mohou být kroužky, které směřují k vnitřnímu obohacení členů, soubory, které se zaměřují na veřejnou produkci výsledků činnosti útvaru, kluby, tedy útvary s volnější organizační strukturou, oddíly, tedy útvary, které fungují jako kroužky, ale jsou součástí většího organizovaného celku, a kurzy, útvary s omezenou délkou trvání, jejichž činnost směřuje k poskytnutí určitých vědomostí či dovedností. Činnosti v těchto zájmových útvarech se účastní účastníci přihlášení k pravidelné docházce.
- b) Zájmovou činnost příležitostnou, což jsou organizované příležitostné nebo opakované akce výchovně vzdělávací nebo rekreační. Jsou organizované nebo řízené pedagogem a časově vymezené, mají stanovený začátek a konec. Může jít například o místní soutěže, přehlídky, výlety, cykly přednášek, příměstské tábory.
- c) Táborovou činnost, což je činnost organizovaná, provozovaná nejčastěji v době dlouhodobého volna - prázdnin - a mimo sídlo zařízení zájmového vzdělávání.
- d) Individuální práci s účastníky vedoucí k rozvoji nadání, kdy může jít o vytváření speciálních zájmových útvarů pro talentované jedince i o individuální práci s dětmi formou konzultací.
- e) Nabídku otevřených spontánních aktivit, což je průběžná nabídka činností, které jsou nepřímo ovlivňovány pedagogy, to znamená, že ti pouze zajišťují bezpečnost, poskytují konzultace nebo motivaci k činnosti, Nabídka je využívána neorganizovaně podle zájmu účastníků, nabídkou mohou být například využití otevřeného hřiště, čítárny, internetové pracovny a podobně. Činnosti nemají stanovený začátek a konec, jsou omezené jen dobou provozu zařízení a jsou přístupné všem zájemcům.

(Vyhláška č. 74 sb., 2005; Hájek et al., 2008)

Vyhláška o zájmovém vzdělávání upozorňuje, že tyto formy zájmového vzdělání nejsou jediné možné a zájmové vzdělávání je možné realizovat i jinými formami. (Vyhláška č. 74 sb., 2005) Jak již bylo uvedeno, tato diplomová práce chápe zájmové vzdělávání jako součást neformálního vzdělávání a výše uvedené formy zájmového vzdělávání budou použity v praktické části práce jako formy neformálního vzdělávání k popisu činností, které poskytují instituce neformálního vzdělávání, zapojené do evaluovaného projektu.

## 2.8 Pedagog a pracovník v neformálním vzdělávání dětí a mládeže

Pro tuto diplomovou práci je nutné terminologicky stanovit, jak nazývat pracovníky, kteří se věnují neformálnímu vzdělávání dětí a mládeže, v praktické části diplomové práce totiž budou tito pracovníci tvořit jednu z cílových skupin evaluovaného projektu.

Ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání pracují dle zákona o pedagogických pracovnících **kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci** (vychovatelé, učitelé, pedagogové volného času). Pedagogický pracovník je přitom osoba, která podle zákona vykonává přímou vyučovací nebo výchovnou činnost přímým působením na vzdělávaného. Pro výkon této funkce musí být bezúhonný, právně a zdravotně způsobilý a odborně kvalifikovaný. (Hájek et al., 2008)

Pedagog volného času je pedagogický pracovník, který pracuje zvláště ve středisku volného času. Pracovník pracující s dětmi a mládeží je pracovník, který pracuje s dětmi a mládeží, převážně v nevládní neziskové organizaci, která se věnuje neformálnímu vzdělávání dětí a mládeže. Nemívá tedy většinou statut pedagogického pracovníka a hlavně nemusí splňovat odbornou kvalifikaci stanovenou zákonem o pedagogických pracovnících. Bývá to často dobrovolník, protože mimo školství nejsou zákonem stanoveny kvalifikační předpoklady pro vedoucí neformálních vzdělávacích aktivit dětí a mládeže v jejich volném čase. (Klíče pro život, n.d.)

Protože do evaluovaného projektu jsou zapojeny nejen školské zařízení pro zájmové vzdělávání, ale i nevládní neziskové organizace, které se věnují neformálnímu vzdělávání dětí a mládeže, bude tato diplomová práce používat pro jakéhokoli pracovníka, který je činný v neformálním vzdělávání dětí a mládeže termín **pracovník v neformálním vzdělávání dětí a mládeže**, tedy může jim být dobrovolník bez odborné kvalifikace i kvalifikovaný pedagogický pracovník.

## 2.9 Instituce neformálního vzdělávání

Protože jsou do projektu, který bude evaluovaný v praktické části diplomové práce, zapojeny nejrůznější instituce, které se věnují neformálnímu vzdělávání dětí a mládeže, budou nyní nejdůležitější z nich představeny.

Obecně můžeme instituci neformálního vzdělávání odlišit od instituce formálního vzdělávání tak, že zde není účast povinná, ale dobrovolná. Zařízení tedy nevydávají žádná právně platná osvědčení o absolvování a program v institucích neformálního vzdělávání vychází ze zájmu účastníků, ne ze závazných norem pro školní vzdělávání, tedy není přesně stanovený vzdělávacími standarty. (Hájek et al., 2008)

### **Školní družina**

Školní družina (ŠD) je školským zařízením pro zájmové vzdělávání, je tedy součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky. Organizuje zájmové vzdělávání především pro účastníky přihlášené k pravidelné denní docházce a je určena hlavně pro žáky prvního stupně základní školy, do příležitostné a spontánní aktivity se ale mohou zapojit i žáci, kteří nejsou přijati k pravidelné denní docházce do školní družiny. (Klíče pro život, n.d.; Vyhláška č. 74/2005 Sb.) Základní formou činnosti je pravidelná zájmová činnost, v rámci které probíhají spontánní aktivity, například neorganizované hry dětí, odpočinkové činnosti a příprava na vyučování. ŠD může ale organizovat i zájmové útvary a příležitostné akce (výlety, sportovní hry, besídky a podobné). (Hájek et al., 2008)

### **Školní klub**

Školní klub (ŠK) je školským zařízením pro zájmové vzdělávání, je tedy součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky. Kluby vznikají při základních školách a víceletých gymnáziích, ale mohou také existovat jako samostatná školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Činnost školního klubu je určena převážně pro žáky druhého stupně základní školy a odpovídající ročníky gymnázia a konzervatoře. (Klíče pro život, n.d.; Vyhláška č. 74/2005 Sb.) ŠK je otevřen každý den školního vyučování pro všechny přihlášené žáky. Poskytuje možnost účastnit se pravidelných zájmových aktivit, organizovaných formou kroužků, příležitostných akcí a zapojit se do otevřené spontánní činnosti. Do ŠK tak mohou být žáci přihlášení k pravidelné činnosti, která ale není závazná, nebo jen na některý kroužek. (Hájek et al., 2008)

### **Středisko volného času**

Střediska volného času (SVČ) jsou školským zařízením pro zájmové vzdělávání, jsou tedy součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky.

Středisko volného času má dva typy, domy dětí a mládeže (DDM), které mají širokou působnost, jsou činné ve více oblastech zájmového vzdělávání a stanice zájmových činností, které jsou specializované na konkrétní činnost, tedy zaměřené na jednu oblast zájmového vzdělávání. (MŠMT, 2012) Nabídka činností je určena všem věkovým kategoriím, kromě dětí, žáků a studentů také rodičům a dalším zájemcům. Vedle pravidelné zájmové činnosti (zájmové kroužky, kluby, kurzy) organizují střediska

příležitostné akce (exkurze, přednášky, besedy), prázdninovou činnost (tábory, odborná soustředění), soutěže, přehlídky a poskytují nabídku různých spontánních aktivit. (Hájek et al., 2008)

### **Informační centrum pro mládež**

Informační centra pro mládež (ICM) jsou veřejně přístupná pracoviště, která poskytují dětem a mládeži, ale i dalším zájemcům z řad veřejnosti, přístup k nezávislým informacím a učí je s informacemi samostatně pracovat a využívat dostupné technologie. Většinou jsou součástí některé již existující instituce, pracující s dětmi a mládeží v jejich volném čase (například DDM, NNO, školní klub a podobně). (Klíče pro život, n.d.)

### **Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež**

Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež (NZDM) je zařízení pro neorganizované děti a mládež v obtížné životní situaci či ohrožené sociálně patologickými jevy. Posláním zařízení je pak vytvářet podmínky pro řešení těchto obtížných situací a předcházet sociálním rizikům či tyto rizika snižovat.

Poskytují své služby na základě „nízkoprahovosti“ čili největší možné přístupnosti, to znamená, že účast na činnosti zařízení je bezplatná, není nutné se k činnosti přihlašovat či registrovat, je možné kdykoli přijít či odejít a podobně.

Základní formy služeb, které NZDM nabízí, jsou spontánní aktivity, tedy volný vstup a pobyt v zařízení s možností trávit zde volný čas a vykonávat osobní činnost, volnočasové aktivity, pro které NZDM zajišťuje základní vybavení a podmínky pro jejich realizaci a v rámci kterých vytváří nabídku programů (které ale respektují možnost volby klienta, zda se jich zúčastní), dále činnosti a aktivity zaměřené na prevenci sociálně patologických jevů a sociální služby, kterými jsou kontaktní práce s klienty, intervence a poradenství. (Hájek et al., 2008)

### **Domov mládeže**

DM je školské ubytovací a výchovné zařízení, které žákům středních škol a studentům vyšších odborných škol poskytuje ubytování, stravování a zajišťuje výchovné působení. To zajišťují vychovatelé, kteří pracují s žáky rozdělenými do výchovných skupin. (Hájek et al., 2008) DM může zajišťovat i spontánní, pravidelnou a příležitostnou zájmovou činnost.

## **Knihovny**

Knihovna je zařízení, v němž jsou poskytovány veřejné knihovnické a informační služby a které je zapsáno v evidenci knihoven. Veřejné knihovnické a informační služby jsou služby, které vedou k získání konkrétní informace nebo dokumentu, jedná se hlavně o zpřístupňování knihovnických dokumentů, zprostředkování informací z vnějších informačních zdrojů a umožnění přístupu k informacím na internetu, ke kterým má knihovna bezplatný přístup. (Zákon 257/2001 Sb.)

Provozovatel knihovny může poskytovat další služby, například kulturní, výchovné a vzdělávací činnosti, a to pořádáním kulturních akcí, přednášek, exkurzí a podobně, s tím, že všechny knihovny poskytují služby svým registrovaným čtenářům, ostatním zájemcům většinou poskytují jen část služeb. (Národní knihovna ČR, n.d.)

## **Instituce neformálního vzdělávání provozované nestátními neziskovými organizacemi**

Vedle státních institucí je v ČR přibližně 1 500 nestátních neziskových organizací, které taktéž nabízejí volnočasové aktivity pro děti a mládež a jejichž činnost spadá do oblasti neformálního vzdělávání. (Bocan et al, 2001 In Maříková, 2013) Jsou jimi organizace mládeže a občanská sdružení, které se věnují dětem a mládeži. Ty mohou působit celostátně (Skaut, Pionýr, Duha, Sokol...) nebo jen místně. Mohou mít formu sdružení (spolku), obecně prospěšné společnosti nebo školské právnické osoby a doplňují a obohacují výchovně vzdělávací činnost škol a školských zařízení. (Hájek et al., 2008)

## **Instituce neformálního vzdělávání založené na komerčním základě jako živnosti**

Nabídka neformálního vzdělávání může být poskytována i na komerčním základě. Subjekty, které ji poskytují, se zřizují jako živnosti, na základě živnostenského zákona, přičemž nejde o vázané živnosti, není pro ně tedy vyžadována odborná způsobilost. Mohou jimi být komerční volnočasová centra, provozovatelé dětských táborů, internetové kavárny a podobně. (Hájek et al., 2008)

### **3 Multikulturní výchova**

Jak již zaznělo v úvodu, tato diplomová práce se zabývá evaluací projektu multikulturní výchovy (MKV), proto se bude první kapitola konceptu multikulturní výchovy věnovat. Nejprve se zaměří na teoretické východisko multikulturní výchovy, kterým je multikulturalismus, a pokusí se pro tuto diplomovou práci sjednotit terminologii. Poté představí dva základní přístupy k multikulturní výchově, popíše zasazení MKV do globálního kontextu, tedy vysvětlí, proč tato práce chápe MKV jako součást globálního rozvojového vzdělávání (GRV). Představí MKV ve vzdělávacím systému v ČR, a to i zapojení témat MKV do neformálního (zájmového) vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že multikulturní výchova je založena na existenci a střetávání různých kultur, je vhodné konkretizovat chápání pojmu kultura. Definic tohoto pojmu existuje celá řada a tato práce si neklade za cíl je prozkoumat, proto byly vybrány pouze dva popisy, které tento pojem přibližují.

Průcha (2007) uvádí dvě pojetí kultury. Podle širšího pojetí je kultura vše, co lidstvo vytvořilo, tedy materiální výsledky lidské činnosti i duchovní výtvořiny (umění, náboženství, morálka, zvyky...). Dle užšího pojetí kultury, z kterého vychází například kulturní antropologie, se kultura váže k projevům chování lidí – „kultura určitého společenství jsou jeho zvyklosti, komunikační normy, sdílené hodnotové systémy, předávané zkušenosti...“ (Průcha, 2007, s. 45) Jednotliví teoretici multikulturní výchovy se pak mohou přiklánět k jednomu či druhému pojetí, například Buryánek chápe kulturu dle širšího pojetí jako protiklad přírody. Kultura je tedy vše, co lidstvo v průběhu celé své existence vytvořilo a vytváří, což jsou statky, předměty a instituce, ale i myšlenky, názory a postoje, které ovlivňují naše způsoby chování a reakce na chování jiných lidí. (Buryánek, 2002) Projekt SMOK, který má diplomová práce za cíl evaluovat, také chápe kulturu z hlediska výše zmíněného širšího pojetí.

#### **3.1 Východiska multikulturní výchovy, přístupy k multikulturní výchově**

Pochopení konceptu multikulturní výchovy a důvodů, proč ji vůbec realizovat, může pomoci představení stavu či cíle, ke kterému multikulturní výchova směřuje. Za tento stav může být považován multikulturalismus, což je teoretický přístup a zároveň

zásadní východisko konceptu multikulturní výchovy, který má několik významových rovin.

Jednou z těchto významových rovin může být pojetí multikulturalismu jako stavu společnosti, ve které vedle sebe koexistují různé sociokulturní skupiny, které mají odlišné instituce, tradice, postoje a hodnoty apod. Je ale třeba upozornit, že v tomto pojetí se jedná o pouhou přítomnost různých skupin v jedné společnosti, vztahy mezi skupinami nejsou v této rovině zohledněné, multikulturalismus jako stav společnosti – tedy multikulturní společnost – neznamená zároveň společnost založenou na respektu a dobrých vztazích mezi skupinami. (Buryánek, 2002 a Rosůlek, 2007 in Moree, 2008)

Toto pojetí multikulturalismu jako stavu koexistence bylo dále rozvíjeno a dle novějšího pojetí může být multikulturalismus cílem a vizí, jehož konečným stadiem je společnost vytvořená z jedinců, kteří mají původ v různých sociokulturních prostředích a jejichž vztahy jsou založeny na rovnosti, toleranci a respektu a spolupráci a zdroje této společnosti jsou přitom mezi tyto jedince rozděleny rovnoměrně. Multikulturalismus je tedy v tomto pojetí ideální společnosti, kde existují jisté vztahy a principy, podle kterých se řídí. Tento cíl pak může být dosažen pomocí „souboru praktických či edukativních strategií a postupů“, (Buryánek, 2002 a Rosůlek, 2007 in Moree, 2008, s. 17) jimiž je multikulturní politika nebo multikulturní výchova. Tu je v tomto případě možné vnímat jako poslední rovinu multikulturalismu, jako aplikovaný multikulturalismus. Multikulturní výchova je tedy nástrojem, pomocí kterého má být dosaženo určitého cílového stavu společnosti, multikulturalismu. (Buryánek, 2002 a Rosůlek, 2007 in Moree, 2008)

Multikulturalismus sám je pak možné rozčlenit na různé proudy, tedy přístupy, které popisují svou představu výše zmíněného cílového stavu a prostředky, jakými tohoto stavu dosáhnout. Moree (2008) považuje za určující tři směry multikulturalismu. Jsou jimi pluralistický, liberální a kritický multikulturalismus, přičemž na pluralistickém a kritickém přístupu jsou založeny vzdělávací strategie multikulturní výchovy. Nejčastěji jsou rozlišovány dvě základní strategie, kulturně-standardní přístup vycházející z výše zmíněného pluralistického multikulturalismu a transkulturní přístup, který má základ v kritickém multikulturalismu. (Moree, 2008) Pro tuto práci je důležité tyto přístupy představit, protože je na nich založena metodologie MKV, která se projevuje v praktické části práce.



**Pluralistický multikulturalismus** představuje původní pojetí multikulturalismu. Kultury jsou vnímány jako uzavřené skupiny a kulturní rozmanitost je hodnotou a podmínkou vývoje společnosti. Společnost se podle tohoto směru skládá ze skupin či komunit, přičemž každá tato skupina má svou kulturu a svou vlastní kulturní identitu. V oblasti multikulturního vzdělávání se pak tento směr zabývá rozvíjením „multikulturní gramotnosti“. To znamená získávání znalostí o jiných sociokulturních skupinách, tyto minoritní sociokulturní skupiny jsou zase seznamovány s majoritní kulturou. Kulturu jednotlivých skupin tento směr prezentuje v podobě jejich „tradic“, nezabývá se přitom postavením členů těchto skupin ve společnosti. (Moree, 2008)

Na tomto konceptu pluralistického multikulturalismu byl založen tzv. **kulturně-standardní přístup k MKV**, který byl dlouhou dobu hlavním vzdělávacím proudem multikulturní výchovy. (Moree, 2008) Za základní jednotku společnosti považuje sociokulturní skupinu, která je často definována na etnickém či národnostním základě a jejíž členové jsou vnímáni jako nositelé určitých kulturních znaků. Na základě výzkumných šetření byly dokonce stanoveny „kulturní standardy“ jednotlivých skupin, podle nichž se jejich příslušníci mají tendenci chovat. Ty se navzájem liší a jsou příčinou možných nedorozumění při kontaktu mezi skupinami. Proto je tento přístup označován autory Bittlem a Moree jako kulturně-standardní, jiní autoři jej označují jako kulturalismus. (Leeman a Ledoux, 2003 in Moree, 2008).

Snahou multikulturní výchovy je podle kulturně-standardního přístupu poskytnout znalosti o jednotlivých kulturách k usnadnění prvního kontaktu s odlišností, tedy překonání strachu z neznámého. Proti němu staví jako pozitivum možnost vzájemného obohacení. Tento přístup má ale své limity a rizika. Znalosti o jiných kulturách jsou často zúženy na vnější symboly nebo rituály konkrétní kultury – tradice, tradiční oblečení, jídlo apod. Hlubší podstata kultury ve smyslu hodnot, norem apod. tak může zůstat skrytá. Dalším rizikem tohoto přístupu je kladení velkého důrazu na skupinovou identitu. Jedinci jsou tak rozděleni do kategorií a přisuzují se jim určité neměnné charakteristiky. Ty ale pro konkrétního jedince nemusí být platné, případně se mohou v čase měnit. Může tak docházet k vytváření nových stereotypů, které nahradí původní „strach z jinakosti“. Kulturně-standardnímu přístupu je také vytýkáno přílišné zdůrazňování rozdílů mezi skupinami. Učením o těchto rozdílech se snaží kulturně standardní přístup vysvětlit odlišnosti, může tak ale dojít k pocitům odcizení a chápání

jakékoli odlišnosti jako podmíněné kulturně, a ne třeba osobností a zkušenostmi konkrétního jedince. (Moree, 2008)

Proti pluralistickému a liberálnímu proudu, a tak i proti kulturně-standardnímu přístupu, který přestává být kvůli stále většímu propojení světa platný, se vymezil **kritický multikulturalismus**. Ten je nejmladším proudem, vznikl až v polovině 90. let 20. století. Rozdílnost ve společnosti také oceňuje, ale vnímá ji jako způsob, který „učí uvědomovat si jinakost perspektiv a chápat, jakým způsobem jsou utvářeny naše hodnoty, identita a pohled na svět.“ (Moree, 2008, s.)

Na základě tohoto konceptu kritického multikulturalismu tak vznikl **transkulturní přístup k multikulturní výchově**, který reagoval na vzrůstající migraci, a tak i na vzrůstající kontakty mezi kulturami, jež vedou k jejich prolínání a stírání hranic mezi nimi, a který vychází z individuálního a osobnostního přístupu k výchově. Nezaměřuje se již na kulturní skupiny, ale na jednotlivce a jejich identitu, přičemž identifikace tohoto jednotlivce s určitou sociokulturní skupinou je jen jednou z jeho mnoha identit, na které působí, a tím je vytváří i mnoho různých dalších kulturních vlivů. Transkulturní koncept tak pracuje s mnohonásobnou identitou a nevnímá kulturu a identitu jako něco daného a statického, ale jako vyvíjející se a proměňující se. Zkoumá sice odlišnosti, ale mezi jednotlivci, ne mezi skupinami, a hledá příčiny těchto odlišností, kterými mohou být například zkušenosti konkrétního jedince. Připravuje tak žáky na setkání s odlišností a její pochopení. Nepracuje s obecnými škatulkami, ale s konkrétními jevy, hodnotami a životními situacemi, snaží se přitom žáky učit tyto situace řešit. (Moree, 2008)

Moree přitom upozorňuje, že oba přístupy je možné kombinovat a používat s ohledem na konkrétní situaci a prostředí, protože oba mají svůj specifický vývoj a cíle, které naplňují. (Moree, 2008) Také projekt SMOK, který je v teoretické části evaluován, využívá oba přístupy, v závislosti na situaci a cílech, kterých chce dosáhnout.

### **3.2 Terminologie**

Po představení východisek multikulturní výchovy je nutné zabývat se terminologií. V literatuře totiž můžeme najít termíny multikulturní, interkulturní či transkulturní výchova, vzdělávání či učení. Tyto termíny se liší dle zdrojů, kterých autoři využívají, navíc i v zahraničí jsou jednotlivé pojmy používány různě a není ustáleno používání

jednoho jediného termínu. Jednotlivé termíny a pojmy je proto třeba vysvětlit, aby nedošlo k záměně či nejasnostem.

**Transkulturní výchova** je založena na výše zmíněném transkulturním přístupu (viz podkapitola 3.1), konkrétně na práci s identitou člověka, a objevuje se v německé literatuře i v USA jako „*multiple identities koncept*“. Moree zároveň upozorňuje, že pro tento vzdělávací směr neexistuje jednotné označení. (Moree, 2008) Autorka této práce chápe termíny transkulturní a interkulturní jako synonyma, jelikož jsou oba založeny na transkulturním přístupu.

Termín **multikulturní výchova** byl převzat z anglického termínu „*multicultural education*“. („multi“ - mnoho). Pedagogický slovník popisuje multikulturní výchovu jako „interdisciplinární oblast teorie a výzkumu a současně soubor praktických aktivit, který usiluje o vytváření způsobilosti lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, ras aj.“. (Průcha et. al., 2009, s. 123)

Původní vnímání termínu multikulturní výchova, který se prosadil v českém formálním vzdělávání, je založeno na kulturně-standardním přístupu, který chápe multikulturní výchovu jako prostředek k dosažení multikulturní společnosti, ve které existuje několik kultur vedle sebe. Multikulturní výchova v tomto pojetí je založena na předávání znalostí o jiných kulturách, vůči kterým se sice snaží oslabit předsudky a vytvářet pozitivní postoje (viz podkapitola 3.1), nezabývá se ale téměř vzájemnými vztahy a styky mezi příslušníky různých sociokulturních skupin, kulturní výměnou a spoluprací. (Buryánek, 2002) Termín multikulturní výchova začal být jako první používán v kurikulárních dokumentech pro formální vzdělávání, ve kterých je stanoven jako průřezové téma, kterým musí během svého vzdělávání projít všichni žáci. (VÚP, 2007)

Oproti tomu termín interkulturní, „*intercultural*“ („inter“ - mezi), v sobě obsahuje kulturní výměnu, dialog odlišných sociokulturních skupin, spolupráci a vzájemné obohacování mezi skupinami. Termín interkulturní společnost se užívá pro společnost, ve které příslušníci různých kulturních, náboženských, etnických a národnostních či zájmových skupin vcházejí do vzájemných kontaktů, vzájemně poznávají své odlišné

hodnoty a způsoby života, vyměňují si poznatky a zkušenosti a komunikují. (Buryánek, 2002)

Interkulturní vzdělávání tak podle vzdělávacího programu Varianty organizace Člověk v tísní namísto poskytování znalostí o jiných kulturách a jejich odlišnostech učí s odlišnostmi pracovat – kriticky je analyzovat a pochopit, učí členy různých sociokulturních skupin komunikovat a spolupracovat. Zabývá se také sociálními a ekonomickými odlišnostmi a nerovnosti, učí je reflektovat a pracovat s nimi. (Buryánek, 2002) Pojem interkulturní vzdělávání je tedy komplexnější a propracovanější a mnohem lépe vystihuje současné společenské změny, trendy a požadavky a je stále více využíván.

V českém formálním vzdělávání byl ale zaveden a stále je nejužívanější termín multikulturní výchova. Je tak nazváno i průřezové téma obsažené v kurikulárních dokumentech, rámcových vzdělávacích programech (RVP). (VÚP, 2007) Veřejnost i pedagogové proto tento termín znají. To je důvod, proč je stále používán, ačkoli jeho původní obsah a význam je již chápán jako zastaralý. Proto řeší mnoho vzdělavatelů tento problém tak, že pod termínem multikulturní výchova pracují s obsahem, cíli a metodami interkulturního vzdělávání, založeného na transkulturním přístupu. (Moree, 2008) Proto bude i tato diplomová práce pracovat s pojmem multikulturní výchova, ale východiska, cíle a metody práce budou založeny na transkulturním přístupu.

Poslední terminologickou otázkou je užití termínů výchova, vzdělávání a učení.

Pojem učení není v českém kontextu příliš užíván, objevuje se ale například v překladu publikací Evropské komise. Učení je zde podle slovníku Oxford Advanced Learner's of Current English definováno jako „získávání vědomostí nebo dovedností studiem, praxí nebo vyučováním“. (NIDM 2007, s. 17)

Nejasnosti ohledně užití pojmů výchova a vzdělávání, které jsou v českém prostředí používány ve skoro stejné míře, pochází z překladu původního anglického pojmu *multicultural education*, v anglickém jazyce znamená totiž pojem *education* výchovu a vzdělávání. V českém prostředí se začal nejprve používat pouze termín výchova, který je chápán jako „proces záměrného a cílevědomého působení na vychovávaného, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou“.

(Průcha, 2009, s. 19) Dalo by se tedy říci, že se zabývá hlavně prací s postoji a hodnotami jedince.

Vzdělávání ale je pojem komplexnější než výchova, podle Průchy (2011) se jedná o „proces spočívající v záměrném, organizovaném vyučování poznatků, dovedností a postojů aj. a s tím spojené učení na straně vzdělávajících se subjektů“. (Průcha, 2011, s. 15) I podle Buryánka (2002) vzdělávání „usiluje o vybavení účastníků edukačního procesu celým systémem kompetencí: neformuje tedy pouze postoje, ale vybavuje je znalostmi, postoji a dovednostmi“. (Buryánek 2002, s. 12)

Vhodnější je tedy použití termínu vzdělávání, ve strategických dokumentech se ale ustálilo spojení „multikulturní výchova“, které je dále používáno.

### **3.3 Multikulturní výchova v globálním kontextu, jako součást globálního rozvojového vzdělávání**

MKV je provázána se společností, změna ve společnosti se tedy ideálně projeví i ve změně obsahu a podoby MKV, která by měla reagovat na potřeby společnosti a rozvíjet podle těchto potřeb schopnosti a kompetence.

V současnosti má největší vliv na proměny společnosti, a tím i MKV globalizace. Jak již bylo řečeno, vazby mezi státy i lidmi jsou užší a jsou více propojené, zintenzivňuje se migrace, a interkulturní kontakty se tak stávají častějšími. Již tedy nestačí zabývat se kontaktem kulturních skupin v rámci státu, ale je třeba připravit další generace na život v globalizovaném světě, tak, aby se v něm uměly orientovat. Cíle, které by měla MKV v globalizovaném světě naplňovat, se tak mění, národní identita, respektive identifikace se s jen jednou skupinou na základě etnika, již není jedinou z identit, začíná se proto pracovat s konceptem mnohonásobné identity. Součástí identity tak už není jen národnost a etnicita, ale už i gender, náboženské vyznání, socioekonomické postavení ve společnosti, příslušnost k subkultuře apod. (Moree, 2008)

Globální dimenze, tedy propojení MKV s globalizací a stále složitější a komplexnější témata, která kvůli společenským změnám multikulturní výchova řeší, přivádí k další možnosti, jak vnímat MKV, a to jako součást globálního rozvojového vzdělávání.

Česká Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání definuje globální rozvojové vzdělávání jako „celoživotní vzdělávací proces, který přispívá k pochopení rozdílů a podobností mezi životy lidí v rozvojových a rozvinutých zemích a usnadňuje porozumění ekonomickým, sociálním, politickým, environmentálním a kulturním

procesům, které je ovlivňují. Rozvíjí dovednosti a podporuje vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů. (...) směřuje k přijetí zodpovědnosti za vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život.“ (MZV, 2011, s. 5)

Globální rozvojové vzdělávání se tedy zabývá celým světem a souvislostmi v něm, mezi státy, lidmi a jejich chováním a stavem světa. Propojuje tyto souvislosti v různých tématech a oblastech a umožňuje lidem tuto propojenost reflektovat a na základě získaných vědomostí, dovedností a hodnot je aktivně ovlivňovat a spolupracovat na vytváření určité podoby světa.

V definici GRV můžeme zároveň najít témata, která jsou společná i multikulturní výchově, například důraz kladený na pochopení rozdílů a podobností mezi odlišnými sociokulturními skupinami, porozumění kulturním procesům, rozvíjení nejenom znalostí a dovedností, ale i hodnot a postojů tak, aby bylo možné se aktivně podílet na komunikaci, interakci a výměně s ostatními členy dalších sociokulturních skupin.

Jak je zřetelné z definice GRV, globální rozvojové vzdělávání se zabývá tématy vycházejícími z mnoha vzdělávacích oblastí, které se navíc navzájem překrývají. Je tak možné chápat GRV jako zastřešující koncept, který obsahuje rozvojové vzdělávání, tedy vzdělávání zaměřující se na rozvojové země a dění v nich, interkulturní vzdělávání, tedy multikulturní výchovu, vzdělání pro udržitelnost, tedy environmentální výchovu a vzdělávání pro mír a prevenci konfliktů, tedy výchovu k lidským právům. Takto například chápe GRV<sup>1</sup> institut North–South Centre při Radě Evropy. (Carvalho da Silva, 2010) Tento koncept představuje i Nádvořník a Volfová (2004).

Jako důvod, proč tyto společenské výchovy a vzdělávání zahrnout pod jeden koncept, Nádvořník a Volfová (2004) uvádí, že všechny vyjmenované výchovy mají společný základní soubor hodnot, na nichž staví společný soubor myšlenek a znalostí (například respekt k sobě samému a k druhým, smysl pro společenskou zodpovědnost, smysl pro sounáležitost...), kterými chtějí vybavit účastníky vzdělávání k pochopení a aktivnímu ovlivňování podoby světa (týkajících se například technologických změn, nerovností v životních podmínkách obyvatel světa, demokracie, aktivního občanství, atd.), a společné

---

<sup>1</sup> North-South Centre používá anglický termín *global education*, v českém prostředí oficiálně překládaný jako globální rozvojové vzdělávání.

vyšší cíle, kterých chtějí dosáhnout (vytváření světa, kde mají všichni lidé možnost žít důstojný život, vytváření hodnot a postojů tak, aby lidé byli schopni a ochotni aktivně se podílet na řešení lokálních a globálních problémů, atd.). Na druhou stranu, výše zmíněné vzdělávání a výchovy se samostatně stále zabývají svými hlavními jednotlivými tématy, která se liší z hlediska obsahu, a pro která je proto možné definovat konkrétní cíle. Tyto konkrétní cíle jednotlivých vzdělávání a výchov se však navzájem doplňují a podporují s vyššími cíli globálního rozvojového vzdělávání jakožto zastřešujícího konceptu. (Nádvorník, Volfová, 2004)

I v rámci projektu SMOK, který bude analyzován v praktické části práce, se neobjevují pouze izolovaná multikulturní témata, ale prolínají se s tématy zaměřenými na porušování lidských práv, na ekonomické odlišnosti a sociální vyloučení, na rozvojové země a život v nich a podobně. Z důvodů globalizačních změn ve společnosti a stále většího prolínání a vzájemného ovlivňování jednotlivých témat (multikulturní témata, lidská práva, ekonomické změny) a potřeby nahlížet na tyto témata komplexně chápe tato diplomová práce multikulturní výchovu jako součást globálního rozvojového vzdělávání.

### **3.4 Multikulturní výchova ve vzdělávacím systému ČR**

MKV je v České republice relativně novým tématem, které se objevilo společně s dalšími změnami a tématy v devadesátých letech. Výše zmíněné společenské změny (viz podkapitola 3.3) žádaly změnu a zkvalitnění vzdělávacího systému, tak, aby byli žáci připraveni pro život v měnícím se světě, došlo tedy k reformě školského systému. Základem této reformy bylo vypracování důležitých strategických dokumentů, zvláště Bílé knihy – Národního programu rozvoje vzdělávání, kterou v roce 2001 vydalo MŠMT ČR.

Potřeba multikulturní výchovy je vyjádřena už v Bílé knize, která stanovuje obecné cíle vzdělávání. Jedním z cílů vzdělávání je totiž „výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti“, která má podle dokumentu „usilovat o život bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů, jazyků, menšin a kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti mezi lidmi a kulturami dnešního propojeného světa“. (MŠMT, 2001, s. 15)

Vzdělávání má také přispět k posilování soudržnosti společnosti, a to „podporou demokratických a tolerantních postojů ke všem členům společnosti bez rozdílu“.

(MŠMT, 2001, s. 14) Proto je už v Bílé knize zdůrazněna potřeba existence výchovy k lidským právům a multikulturalitě, která „na základě poskytování věcných informací o všech menšinách, zejména romské, židovské a německé, jejich osudech a kultuře, utváří vztahy porozumění a sounáležitosti s nimi“. (MŠMT, 2001, s. 14)

Strategické dokumenty jako Bílá kniha byly podkladem pro vytvoření nového školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.), který je základem pro změnu českého vzdělávacího systému a jehož nejdůležitějšími dokumenty jsou rámcové vzdělávací programy (RVP), které „vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a stanovují jeho konkrétní cíle, formy a délku“, (Zákon č. 561/2004 Sb., § 3 a 4; Moore, 2008, s. 37), tedy určují klíčové kompetence<sup>2</sup> a standardy pro znalosti a dovednosti, kterých mají žáci po absolvování základního či vyššího vzdělání dosáhnout. Školy se musí těmito programy řídit a sami podle nich vypracovat svůj školní vzdělávací program (ŠVP), ve kterém bude obsaženo konkrétní kurikulum. (VÚP, 2007)

V rámcových vzdělávacích programech je obsah vzdělávání rozdělen do vzdělávacích oblastí (témata, jako je např. jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, člověk a společnost a další), druhou úrovní kurikula je šest tzv. průřezových vzdělávacích témat, přičemž jedním z nich je průřezové téma Multikulturní výchova. (VÚP, 2007).

Multikulturní výchova byla tedy v rámci reformy vzdělávání začleněna do formálního vzdělávacího systému jako průřezové téma, které je povinnou součástí základního vzdělávání, tedy musí být do výuky zařazeno, ale způsob zařazení a časovou dotaci v jednotlivých ročnících si určuje škola sama dle ŠVP. Podle RVP má multikulturní přístup prostupovat všechny výše zmíněné vzdělávací oblasti, které se zabývají vzájemným vztahem mezi příslušníky národů a vztahy etnických a sociokulturních skupin. (Průcha, 2011)

Podle RVP umožňuje průřezové téma Multikulturní výchova „seznamovat se s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami, rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání odlišností a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti“. Zároveň „u menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti, majoritní většinu

---

<sup>2</sup> Klíčové kompetence lze chápat jako „vstupní vědomosti, rozvinuté do schopnosti a převedené či ověřované praktickými dovednostmi, popř. vyúsťující do postojů a jako obecně přenositelné a použitelné soubory kvalit osobnosti, které každý člověk potřebuje k tomu, aby mohl plnohodnotně žít v současném světě“. (Hájek et.al., 2008, s. 157)



seznamuje se základními specifiky ostatních národností žijících ve společném státě, u obou skupin pak pomáhá nacházet styčné body pro vzájemné respektování, společné aktivity a spolupráci“. (VÚP, 2007, s. 107) Je tak zřejmé, že multikulturní výchova jakožto průřezové vzdělávací téma bylo založeno na pluralistickém multikulturalismu, z něž vychází kulturně standardní přístup, jehož hlavními cíli je poznávání odlišných (minoritních) kultur. (viz podkapitola 3.1)

Na tento fakt reagovali odborníci a nevládní neziskové organizace pracující na poli multikulturní výchovy a byla zahájena kritická diskuze, která upozorňovala na rizika kulturně-standardního pojetí multikulturní výchovy ve vzdělávací reformě. Bylo kritizováno obecné vymezení multikulturní výchovy a jejích témat, jednostranné prosazování skupinového přístupu na úkor zkoumání identit jednotlivců, nedostatečné zaměření na identitu jedince a její vnímání jako statické a neměnné, ačkoli aktuální zahraniční trendy pokládají kulturní identitu za individuální, dynamickou a ustavičně se vyvíjející, a vytýkáno bylo pojetí multikulturní výchovy hlavně jako prostředku řešení místních multikulturních problémů vyplývajících ze soužití odlišných etnických nebo národnostních skupin v rámci státu, přičemž mezinárodnímu a globálnímu přesahu, který má připravovat žáky na život v globálním světě, nebyla věnována pozornost. (Moore, 2008)

Tato kritika vedla nakonec ke změnám v konceptu a obsahu Multikulturní výchovy. Tyto změny jsou shrnuty v publikaci Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách, (VÚP, 2011) kde je pojetí multikulturní výchovy založeno na transkulturním přístupu, tedy staví do centra pozornosti jedince, jeho zkušenosti a kulturu. Odlišnost již není brána jako neměnný rys skupiny, ale jako měnící se identita jedince, pět tematických okruhů, ze kterých se průřezové téma skládá, bylo proto změněno tak, aby transkulturnímu přístupu odpovídaly. (VÚP, 2011)

Toto průřezové téma pak nemá být začleňováno pouze do formálního vzdělávání, i každé školské zařízení pro zájmové vzdělávání má mít v souladu se školským zákonem zpracován svůj školní vzdělávací program (ŠVP). Pro oblast zájmového vzdělávání sice není vydán rámcový vzdělávací program, Odbor pro mládež MŠMT ve spolupráci s Národním institutem dětí a mládeže vydal Metodiku pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, (Heřmanová,

Macek, 2009) každé zařízení tak musí zpracovat ŠVP, který má přímou vazbu na rámcové vzdělávací programy, a pomáhá tak naplňovat jimi stanovené vzdělávací cíle, a to především prostřednictvím průřezových témat, a tedy i multikulturní výchovy. (Heřmanová, Macek, 2009) Ta má tedy v zájmovém vzdělávání své místo i z hlediska kurikulárních dokumentů, způsob a rozsah její začleňování je ale v kompetenci jednotlivých školských zařízení.

## 4 Evaluace

Cílem této kapitoly je představit koncept evaluace. Nejdříve obecně, poté bude kapitola zaměřena na představení termínů použitých pro stanovení evaluačního designu k evaluaci projektu SMOK v praktické části práce. Těmito termíny jsou evaluační kritéria, evaluační otázky, evaluační přístup a *design*, budou představeny i základní formy evaluace. Na tento obecný základ naváže představení konkrétnějších forem evaluace, které jsou důležité pro tuto práci a evaluaci vybraného projektu, který se zabývá multikulturní výchovou dětí a mládeže v neformálním vzdělávání. Budou tedy uvedena specifika evaluace pedagogické a evaluace globálního rozvojového vzdělávání.

Na počátku je nutné osvětlit, jaká východiska a koncept bude pro definování pojmu použit. Jak bylo vysvětleno v podkapitole 3.3, tato práce zařazuje interkulturní výchovu pod koncept globálního rozvojového vzdělávání (GRV). GRV je v rámci České republiky dosud více spjata s Ministerstvem zahraničních věcí a rozvojovými projekty než s Ministerstvem školství. Evaluace projektů GRV je v ČR tedy založena na konceptu evaluace rozvojových projektů. Proto bude i tato práce pohlížet na evaluaci převážně z perspektivy rozvojových projektů.

### 4.1 Definice evaluace

Nejprve bude představena definice evaluace. Je ovšem nutné upozornit, že definic evaluace existuje celá řada. Podle Michaela Scrivena (in Fitzpatrick, Sanders, Worthen, 2004, in Morra Imas, Rist 2009), jenž je považován za jednoho ze zakladatelů moderní evaluace, existuje definic více než šedesát, které se od sebe liší dle kontextu, v němž jsou užívány. Tedy neexistuje jedna univerzální definice. Proto je nutné evaluaci chápat, a tedy i definovat s ohledem na konkrétní situaci, v níž je používána, a s ohledem na předmět evaluace. (Morra Imas, Rist 2009)

Většina definic popisuje evaluaci jako proces, který přisoudí předmětu evaluace hodnotu či cenu – ne pouze ve smyslu ekonomickém, ale i ve smyslu posouzení, zda „děláme správné věci a děláme věci správně“. Toto „ocenění, posouzení hodnoty“ tak odlišuje evaluaci od výzkumného šetření a od monitorování aktivit projektu. Výbor pro rozvojovou spolupráci Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (OECD/DAC) definuje evaluaci jako: „proces posouzení hodnoty nebo význam aktivity, projektu, programu či politik. Jedná se o nanejvýš systematické a objektivní hodnocení plánované, probíhající nebo ukončené intervence, jejího nastavení (*designu*), průběhu a

výsledků.“ (OECD 2000, s. 21 in Morra Imas, Rist 2009) Evaluace z hlediska rozvojového vzdělávání je podle *North-South Centre* při Radě Evropy popisována takto: Jedná se o kontinuální, nikdy nekončící reflexi, která souvisí s metodologií a cíli globálního rozvojového vzdělávání. Umožňuje vzdělavatelům se stále učit, zlepšovat kvalitu jejich metod a posiluje tak samotný koncept GRV. (Carvalho da Silva, 2010, s. 52) Britská *Development education association* pak popisuje evaluaci jako „pokus o posouzení hodnoty aktivity či projektu. Toto ohodnocení se může zabývat jen některými, nebo všemi aspekty aktivity či projektu.“ (McCollum, Bourn, 2001, s. 8)

Evaluace tedy nachází a popisuje problémy, k nimž při realizaci projektu dochází, a hodnotí výsledky projektu vzhledem k stanoveným cílům. Zkoumá přínos projektu a zaznamenává ve fungování projektu *best practices* čili dobrou praxi, tedy zkoumá, co v rámci projektu fungovalo a možný přenos této dobré praxe. Evaluace také hodnotí dopady, zvláště pak dlouhodobé dopady programů či projektů (Liddy, 2010), a pomáhá analyzovat, proč bylo či nebylo dosaženo zamýšlených výsledků, či zjistit, zda došlo k nezamýšleným dopadům, jakým a proč. Také zjišťuje, jak a proč bylo dosažení výsledků ovlivněno konkrétními aktivitami projektu a jak probíhala implementace projektu, tedy k jakým úspěchům či neúspěchům v průběhu projektu došlo. Umožňuje nacházet způsoby, jak přistupovat k problémům a jak je řešit a zároveň zkoumá, co je možné pro příště zlepšit, a proto formuluje konkrétní doporučení a návrhy změn. (Morra Imas, Rist 2009)

## **4.2 Evaluační kritéria**

S ohledem na výše zmíněné vysvětlení, že tato práce zařazuje interkulturní výchovu pod koncept globálního rozvojového vzdělávání, bude tato práce založena na evaluačních kritériích OECD/DAC. Ty bývají používány i pro evaluaci programů GRV, příkladem může být evaluace projektu globálního rozvojového vzdělávání „PRVák - Program rozvojového vzdělávání“, realizovaný o.s. ADRA. V zadání evaluace je přímo uvedeno, že zadavatel, kterým je Ministerstvo zahraničních věcí, očekává vyhodnocení projektu z hlediska mezinárodně uznávaných evaluačních kritérií OECD/DAC. (MZV, 2012)

Při hodnocení projektu by mělo být bráno v úvahu, do jaké míry a jak jsou tato kritéria naplňována. Výběr kritérií, která v evaluaci použijeme, závisí na cílech evaluace a na vybraných kritériích zase závisí evaluační otázky, které mají zkoumat, zda a jak je dané kritérium splněno. (OECD, 2010) Jedná se o následující kritéria:

Relevance (relevance), efektivnost (effectiveness), efektivita (efficiency), dopad (impact) a udržitelnost (sustainability).

**Relevance** hodnotí, zda je projekt adekvátní ve vztahu k potřebám a prioritám cílové skupiny, tedy příjemců projektu a potřebám a prioritám donora.

**Efektivnost** hodnotí, do jaké míry byly naplněny výstupy a cíle projektu.

**Efektivita** hodnotí, jak byly v průběhu realizace projektu využity finanční prostředky, zda byly k dosažení očekávaných výsledků použity nejméně nákladné možnosti.

**Dopad** hodnotí, jaké důsledky pozitivní a negativní, přímé i nepřímé, zamýšlené i nezamýšlené měl projekt na cílové skupiny, tedy jaké změny v důsledku projektu nastaly.

**Udržitelnost** hodnotí, s jakou pravděpodobností budou aktivity projektu pokračovat i po ukončení projektu/ukončení financování projektu.

(OECD, 2010)

### 4.3 Formy evaluace

Existují různé formy evaluace. Z hlediska osoby, která evaluaci provádí, a jejího vztahu k projektu je možné dělit evaluaci na interní a externí.

Při **interní evaluaci** existuje spojení mezi evaluátorem a dárcovskou, partnerskou nebo realizující organizací, osoba evaluátora je tedy spojená i s projektem. (OECD, 2002)

Interní evaluace tak může napomoci zlepšit spolupráci v rámci projektu a podpořit rozvoj organizace. (Carvalho da Silva, 2010)

**Externí evaluace** je prováděna evaluátory zvnějšku, nemají tedy vztah k donorovi, partnerské organizaci či k realizátorům projektu ani k projektu samotnému. (OECD, 2002) Externí evaluace je tak objektivnější, měla by být založena na široce akceptovaných normách a standardech. Externí evaluace může spíše odhalit slabá místa v práci organizace, která projekt realizuje, je proto nutné zdůraznit, že cílem evaluace je nikoli kritizovat odvedenou práci, ale přispět k jejímu zlepšení. (Morra Imas, Rist, 2009)

Obě formy evaluace mají své výhody a nevýhody. Interní evaluátoři většinou mají lepší znalosti než lidé zvenčí. Většinou mají více informací o minulosti projektu, o organizaci, o pracovnících a cílových skupinách projektu a o problémech projektu. Na druhé straně mohou být interní evaluátoři tak svázáni s projektem, že jejich schopnost posuzovat jej objektivně je omezená, případně postrádají odstup a nevidí aspekty

z vnějšího pohledu jinak viditelné. Externí evaluátoři nemají takové znalosti o projektu, jeho silných i slabých stránkách i vazbách, ale počítá se, že nejsou ovlivněni, nechtějí skrývat chyby projektu, a mohou tak být objektivnější. (Morra Imas, Rist, 2009)

Za třetí evaluační formu může být považována **participativní evaluace**. V tomto případě spolupracují evaluátoři se zástupci organizací a s účastníky projektu. Tato spolupráce může probíhat ve fázi vytváření návrhu evaluace, ve fázi provedení i interpretace výsledků evaluace. (OECD 2002 in Morra Imas, Rist 2009) Participativní evaluace nemusí být ale pouze oddělenou formou, participativní metody mohou být užity v interní i externí evaluaci.

Dalšími formami evaluace je evaluace formativní (*formative*) a sumativní či souhrnná (*summative*).

**Formativní evaluace** se zaměřuje na průběh projektu, má za úkol podporovat rozvoj projektu, zlepšení jeho fungování, a tím i jeho výsledků. (OECD, 2002) Získává informace o tom, jak program funguje a jak je lidmi vnímám. Poskytuje informace nutné k identifikaci potenciálních problémů, a může tak poté navrhnout strategie, jak projekt na základě zjištěných výsledků upravit. Proto nejčastěji probíhá v počátečních stádiích projektu, během realizace projektu, aby mohl podpořit jeho rozvoj. (Morra Imas, Rist, 2009)

**Sumativní evaluace** se zaměřuje na výsledky, poskytuje informace o naplnění cílů a dopadech projektu. (OECD, 2002) Poskytuje podklady pro rozhodování, zda projekt má či nemá pokračovat nebo zda má být změněn, případně jak. Nejčastěji probíhají na konci projektu, kdy je možné nejspíše zjistit, do jaké míry bylo dosaženo stanovených cílů. (Morra Imas, Rist, 2009)

Obě formy evaluace je přitom možné postupně použít při evaluaci jednoho projektu, navzájem se doplňují. McCollum a Bourn například uvádí, že sumativní evaluace by měla být navržena podle formativní evaluace, spíše než aby byly obě plánované odděleně. (McCollum, Bourn 2001)

#### **4.4 Evaluační otázky**

Cíle evaluace jsou po svém stanovení převedeny na relevantní a přesně stanovené evaluační otázky. Ty jsou pak základem pro stanovení metodologie evaluace. (OECD, 2010) Evaluační otázky jsou tedy základem evaluace, určují její směřování. Zjišťují, jak funguje evaluovaný projekt či program, na jejich základě jsou získávány informace.

(Morra Imas, Rist, 2009) Evaluační otázky je možné dělit na otázky deskriptivní, normativní a příčinné (*cause and effect*). Jednotlivé typy otázek se navzájem doplňují, evaluace by tedy měla obsahovat všechny tři typy.

**Deskriptivní otázky** popisují projekt, jeho aktivity, výstupy, podmínky i proces a poskytují náhled na situaci. Zjišťují co, kdo, kde, kdy, jak moc... Jsou užívány pro popis aktivit, výstupů, k sesbírání názorů od cílové skupiny. (Morra Imas, Rist, 2009)

**Normativní otázky** srovnávají současnou situaci, tedy výstupy a dosažené cíle se stanovenými cíli či standarty. Zjišťují, zda se v projektu děje to, co se mělo dít, zda naplňuje cíle, zda dosáhl toho, co bylo nastaveno a čeho se zavázal dosáhnout. (Morra Imas, Rist, 2009)

**Příčinné (cause and effect) otázky** zjišťují, jaké změny projekt nebo program zapříčinil. Snaží se tedy zjistit, zda bylo dosaženo stanovených dopadů. Srovnávají výstup jednoho nebo více indikátorů ne jen před a po intervenci, ale také bez intervence a s intervencí. (Morra Imas, Rist, 2009)

#### **4.5 Evaluační přístup**

Evaluační přístup (*approach*) je způsob, jak obecně nahlížet na evaluaci. Vzhledem k tomu, že forma evaluace se liší na základě toho, co a jak hodnotíme, a dle cílů, jichž má evaluace za úkol dosáhnout, existuje mnoho evaluačních přístupů a jejich výběr tedy závisí na kontextu - na předmětu, účelu a rozsahu evaluace a na evaluačních otázkách. Podle evaluačního přístupu je následně vypracována metodologie evaluace. (OECD, 2010) Evaluační přístupy se ale vzájemně nevylučují, evaluace může kombinovat obsahovat prvky dvou či více přístupů. (MorraImas, Rist 2009)

Evaluační přístupy mohou být zaměřeny na určité oblasti jako *social assessment* a *environmental and social assessment*. Mohou se lišit podle rozsahu jako *rapid assessment*, který je velmi limitovaný a snaží se získat a vyhodnotit jen ty nejdůležitější informace. Mohou být zaměřeny na zjišťování změn v chování cílové skupiny namísto na hodnocení dopadů jako *outcome mapping*. Mohou srovnávat fungování projektu v několika oblastech, včetně podobností i odlišností mezi těmito oblastmi, jako *multi-site evaluation*. Mohou být zaměřeny na způsob získávání informací jako *participativní evaluace*. Mohou rozhodovat, zda je vůbec evaluace daného projektu možná a zda se jí vyplatí provádět, tedy zda by bylo provedení evaluace vůbec užitečné, jako to dělá *Evaluability assessment*. (Morra Imas, Rist, 2009)

Jedním z nejdůležitějších evaluačních přístupů je evaluace zaměřená na cíle projektu a její opak, evaluace *goal free*, která se na cíle nezaměřuje.

**Evaluace zaměřená na cíle (*goal-based evaluation*)** se zaměřuje na hodnocení plánovaných cílů a výstupů projektu, respektive zda a do jaké míry bylo těchto cílů dosaženo, a zároveň zjišťuje, zda dosažené výsledky jsou v souladu se stanovenými cíli, jichž měl projekt za úkol dosáhnout. Zaměření se jen na definované cíle může být zároveň ale i nevýhodou tohoto přístupu. Není tak možné zjistit, zda nebylo dosaženo i jiných cílů, které mohou být také velmi důležité, ale které nemusí být uvedené v projektovém dokumentu. Tomuto riziku se dá předejít tak, že evaluace nemusí být zaměřena na zjišťování nezáměrných dopadů projektu, může být ale zjištění těchto dopadů otevřena. (Patton, 1990 in Morra Imas, Rist, 2009)

V **evaluaci *goal free*** se evaluátor na definované cíle projektu předem nezaměřuje. Nediskutuje cíle s realizátory, dopředu se s nimi neseznamuje. Hodnotí tak pouze pozorovatelné výstupy a výsledky projektu, které plní potřeby cílových skupin. (Patton, 2002 in Morra Imas, Rist, 2009) Tento přístup tak sbírá data o efektivnosti a efektivitě projektu bez toho, aby byl limitován zaměřením na konkrétní cíle. Snaží se získat informace o skutečné zkušenosti účastníků s projektem, a tím o cílech, které byly reálně dosaženy. (Morra Imas, Rist, 2009)

#### **4.6 Evaluační design**

Na základě výše zmíněného evaluačního přístupu je vypracována metodologie evaluace. Tato metodologie obsahuje přesné stanovení *designu* (plánu) evaluace a technik, které budou použity pro sběr a analýzu dat. (OECD, 2010) Evaluační *design* je plán, který popisuje, jaká data budou sesbírána a jaké analýzy provedeny pro zodpovězení evaluačních otázek. Skládá se z evaluačního přístupu, evaluačních otázek, konkrétních otázek a podotázek, určení předmětu evaluace, indikátorů a kritérií, popisuje zdroje dat a metodologické strategie pro sběr dat, plán analýzy a diseminační strategii evaluačních zjištění. (Morra Imas, Rist, 2009)

Design je možné dělit na experimentální, kvaziexperimentální a neexperimentální, dělení závisí na míře jistoty, že dopady, které projekt vykazuje, jsou skutečně způsobené projektovou intervencí, a nikoli jinými vlivy.

**Experimentální design** dokazuje, že pokud by intervence neproběhla, tak by nebylo dosaženo zamýšlených výsledků – tedy, že výsledky jsou způsobené intervencí.



Experimentální design srovnává výsledky dvou skupin – skupiny, jež obdržela intervenci, a kontrolní skupiny, jež intervenci neobdržela. Výběr členů skupin musí být pro experimentální design náhodný, tedy každý člen skupiny musí mít stejnou pravděpodobnost, že bude vybrán. Skupiny by si navíc měly být podobné – ve složení, měly by být vystaveny podobnému prostředí i době, kterou byly vystaveny zkoumání, apod. (Morra Imas, Rist, 2009)

**Kvaziexperimentální design** nevyžaduje náhodný výběr členů skupin, nýbrž pouze vytvoření kontrolní skupiny. Skupiny mohou existovat různé, nebo může být jedna skupina opakovaně měřena vícekrát, obvykle před a po intervenci. (MorraImas, Rist, 2009) Tento design je tak dosažitelnější a jednodušší než experimentální.

**Neexperimentální design** bývá nazýván popisný. Evaluátor sám vybírá kdy, koho a kde zahrne do výzkumného vzorku. Namísto srovnání skupin využívá experimentální design pro sběr dat, relevantních pro zodpovězení výzkumných otázek, například analýzy existujících dat či výzkumů. Vysvětluje změny, které nastaly, podrobným popisem intervence, jejích výstupů a aktivit, analyzuje tak vztah mezi intervencí a jejími dopady. (Morra Imas, Rist, 2009)

#### **4.7 Specifika pedagogické evaluace a evaluace GRV**

Na obecný základ evaluace naváže představení specifík konkrétnějších forem evaluace, které jsou důležité pro tuto práci a evaluaci vybraného projektu, kterým je vzdělávací projekt zabývající se multikulturální výchovou v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, tedy uvedení specifík evaluace pedagogické a specifík evaluace globálního rozvojového vzdělávání, do kterého autorka multikulturální výchovu řadí.

Podle Průchy nestačí k pedagogickému vymezení pojmu evaluace slovníkové definice, protože termín pokrývá velmi komplexní problematiku. Průcha tedy evaluaci vysvětluje jako teoretický přístup, koncepci, podle níž jsou určitými způsoby hodnoceny jevy vzdělávací reality, jako například vzdělávací procesy, programy, vzdělávací výsledky. Zjišťuje se tedy stav či vývoj jevů vzdělávací reality, dochází k jejich monitorování a měření.

Předmět pedagogické evaluace byl v minulosti chápán jako hodnocení vzdělávacích výsledků žáků – zjišťování toho, co se žáci naučili; postupně se ale rozšířil a podle Průchy je teď smyslem pedagogické evaluace poskytovat informace o celé pedagogické realitě. (Průcha 1996) Podle Scrivena tak zahrnuje pedagogická evaluace tyto oblasti:

evaluaci programů, personálu, výkonů, produktů, projektů a záměrů, politiky – strategie (*policy*) a evaluaci evaluací – metaevaluaci. (Scriven, 1994 in Průcha 1996) Průcha vymezuje oblasti z předmětového hlediska podrobněji, těmito oblastmi jsou podle něj: evaluace vzdělávacích potřeb, evaluace vzdělávacích programů, evaluace učebnic, tedy didaktických textů, evaluace výuky (učení a vyučování), evaluace edukačních prostředí, evaluace vzdělávacích výsledků, evaluace vzdělávacích efektů, evaluace škol/institucí.

Tato diplomová práce se bude zabývat převážně evaluací vzdělávacích efektů a výsledků. **Evaluace vzdělávacích výsledků** zjišťuje, měří a vyhodnocuje vzdělávací výsledky žáků, tedy okamžité výstupy, kterých žáci dosahují působením vzdělávacích procesů. Ve formálním vzdělávání je tato evaluace prováděna prostřednictvím vzdělávacích standardů, podle kterých se hodnotí dosahování vzdělávacích cílů. **Evaluace vzdělávacích efektů** zjišťuje, měří a vyhodnocuje dlouhodobé dopady vzdělávání, které jsou obtížněji identifikovatelné a měřitelné, tato oblast evaluace je tedy méně rozvinuta. (Průcha, 1996)

Nyní budou představena specifika pedagogické evaluace a specifika evaluace GRV. Autorka analyzovala texty, které se zabývají pedagogickou evaluací a evaluací projektů GRV, a zformulovala několik specifíků, která je vhodné mít při evaluaci vzdělávacích projektů GRV na paměti a která napomáhají tyto projekty evaluovat a která následně využije v praktické části práce při tvorbě evaluačního designu. Tato specifika je možné pro přehlednost rozdělit do dvou kategorií, a to specifika, která se zabývají komplikovaností evaluace vzdělávacích výsledků a efektů vzdělávání, a specifika týkající se limitů určitých forem evaluace a doporučení jiných forem.

#### **a) Komplikovanost evaluace vzdělávacích výsledků a efektů vzdělávání**

Prvním specifíkem je komplikovanost evaluace vzdělávacích výsledků a efektů vzdělávání – je možné hodnotit výsledky, tedy znalosti a dovednosti, samy o sobě, je ale velice obtížné zjistit, co vše (kromě učiva) ještě vzdělávací výsledky ovlivňuje. Průcha uvádí, že počet a působení všech vlivů není možné postihnout. (Průcha, 1996) Evaluace efektů vzdělávání je pak ještě komplikovanější než evaluace výsledků, efekty se totiž dají přirovnat k hodnotám a postojům. Nejde tedy o znalosti, ale zejména o změnu chování díky vzdělávání, která má poté důsledky pro život vzdělávaného i pro společnost a tyto důsledky se projevují i mimo vzdělávání. Jsou jimi například změny,

kteře vzdělání vyvolá v sociální struktuře společnosti, například vliv vzdělání na změny v oblasti hmotné i nehmotné spotřeby. (Průcha, 1996) Je tedy vhodné mít na paměti limitující faktory pro hodnocení změn, tedy že sledovat a měřit změny vzděláváním způsobené můžeme jen do určité míry. Průcha (1996) uvádí, že hodnotit efekty vzdělávání je velice obtížné a složité, i proto že působení těchto změn se projevuje až s určitým časovým odstupem, ale pak ovlivňují společnost po dlouhou dobu. Změny navíc nejsou konečné a je obtížné je stanovit nebo předvídat a sledovat. Zde je možné nalézt paralelu s evaluací GRV, cílem GRV je totiž dlouhodobá změna uvažování, hodnot a chování. Předpoklad mnoha programů GRV, že změny ve vědomí a ve znalostech povedou ke změnám postojů a chování, je ale obtížné dokázat, hodnocení dlouhodobého dopadu jakékoli vzdělávací intervence je velmi komplikovaný a často i nákladný proces - „požadavky kladené na evaluaci často převyšují její kapacitu, zvláště požadavek hodnotit, zda jsou dopady skutečně způsobeny působením GRV, a požadavek měřit dlouhodobé změny v postojích a chování“. (Scheunpflug, McDonnell, 2008, s. 23 in Bracken, Bryan, 2010)

Realizátoři *The Measuring Effectiveness Project* proto navrhuji, aby byly cíle, které chtějí projekty a programy GRV dosáhnout, stanovovány konkrétně a realisticky. (McCollum, Bourn, 2001) Tedy například nestanovit jako svůj hlavní cíl změnu postojů žáků a jejich porozumění globální chudobě a mezinárodnímu rozvoji, ale zvolit mnohem konkrétnější zacílení, jako například poskytnout pedagogům nástroje a zdroje pro učení globálních témat a tímto zvýšit kapacitu pedagogů globální témata začleňovat do výuky. (McCollum, Bourn, 2001) Doporučením tedy není měřit přímo změny v postojích, ale na základě těchto postojů definovat konkrétní cíle a na tomto základě hodnotit změny ve vědomostech a dovednostech, které jsou snadněji měřitelné. (O'Loughlin, Wedgimont 2008). Na druhou stranu, snaha zajistit měřitelnost dopadů GRV neznamená zaměřit se tedy pouze na okamžité, měřitelné výstupy, jako jsou například reakce studentů, ale mít zároveň stále snahu s jejich pomocí zjišťovat a hodnotit i dlouhodobé výstupy, jako jsou právě změny v chování a jejich dopad na okolní prostředí. (McCollum, Bourn 2001) Proto by měl evaluátor přihlížet k tomuto specifiku hodnot a postojů jakožto cíle GRV a na tomto základě volit evaluační metody a evaluační přístup, který by měl být zaměřen na hledání souvislostí mezi učebním procesem a výstupem učení, kterým mohou být právě změny v postojích. (McCollum, Bourn 2001) Mnozí odborníci proto doporučují pro evaluaci GRV používání kvalitativních zdrojů dat, jež jsou komplexnější a shodují se s komplexními přístupy a

cíli GRV, kterými jsou zmiňované změny postojů a hodnot. (O'Loughlin, Wedgimont, 2008)

#### **b) Limity určitých forem evaluace a doporučování dalších forem**

Dalším tématem objevujícím se v rámci pedagogické evaluace a evaluace GRV jsou limity určitých forem evaluace a doporučování dalších forem.

Storrs upozorňuje na **limity „dobré praxe“**, na jejímž použití bývá někdy evaluace ve vzdělávání založena. Klade normativní otázku „kdo rozhoduje, co je dobrá praxe?“ (Storrs, 2010, s. 18) a je toho názoru, že použití dobré praxe je silně limitováno, protože podmínky projektu se vždy liší dle prostředí. Dobrá praxe jednoho projektu tak může být nekriticky přijata a použita jako cílový bod pro jiný projekt, který už ale nebude zkoumán na základě své jedinečnosti, tedy k dalšímu výzkumu a s ním spojené konkrétní inovaci nemusí dojít. Zdůrazňuje proto potřebu participace při evaluaci a pro každý projekt doporučuje vytvoření jedinečného evaluačního systému, který bude odpovídat jeho jedinečným a odlišným podmínkám. (Storrs, 2010)

Limity má podle odborníků i **externí evaluace**. Upozorňují, že u externě financovaných projektů může být jejich další financování založeno na dobrých výsledcích externí evaluace, která se tak může stát nástrojem kontroly. (Belgian Development Cooperation, 2005 in Bracken, Bryan, 2010) Storrs zase kriticky pojímá externí evaluaci v tom smyslu, že podle něj může limitovat přenos poučení (*lesson learnt*) od externího evaluátora směrem zpět k realizátorům. Doporučuje proto, aby byly externí evaluace prováděny spíše ve fázi plánování projektu a navrhování. Externí přínos tak má být zaměřen na usnadnění a vedení dialogu s cílovými skupinami, má stanovit možné výstupy a dopady, poskytnout zpětnou vazbu a zajistit, že problémy, které se mohou během projektu vyskytnout, budou řešeny. Za nejlepší formu evaluace považuje Storrs kvalitní interní evaluaci, prováděnou v průběhu projektu, připravovanou pracovníky projektu, kteří mají zájem se dále učit a maximalizovat dopad. Tato evaluace by podle něj měla být kombinována s evaluací z perspektivy účastníků. (Storrs, 2001)

Specifikem pedagogické evaluace je časté a doporučované použití **autoevaluace, sebehodnocení**, které provádí sám učitel nebo žáci. Na základě provedených výzkumů je ale upozorněno, že zcela validní měření není pomocí této metody dosažitelné kvůli nespolehlivosti výpovědí respondentů, doporučuje se proto kombinovat evaluaci z vnějšího pohledu s autoevaluací, tedy hodnocením vlastní práce. (Průcha, 1996)

Dalším specifickým pedagogické evaluace je **participativnost**, příkladem může být Fraserova evaluace učebního prostředí, které nehodnotí nezávislý pozorovatel, ale zdrojem dat jsou výpovědi účastníků prostředí – žáků a učitelů, kteří hodnotí, jak prožívají a vnímají prostředí, v němž se vzdělávají. Poskytují tak cenné informace a zároveň mají možnost vyjádřit svou představu klimatu, které by bylo pro ně optimální. Evaluace má tak možnost pomocí participace účastníků zjistit nejen stav současný, ale i stav žádoucí. (Průcha, 1996)

Podle odborníků je participativní přístup pro evaluaci GRV důležitý, protože umožňuje pedagogům i žákům být součástí výzkumného a evaluačního procesu, tedy umožňuje přímo se plně procesu evaluace účastnit, a ne být jen jeho objektem. (Liddy 2010)

Liddy také uvádí, že evaluace v GRV by měla přestat být vnímána jako manažerský nástroj a namísto snahy o plnou objektivitu respektovat výše zmíněnou hodnotovou a nejednoznačnou podstatu GRV. Tuto podstatu může vystihovat myšlenka, že participativní přístupy, používané v GRV, vyžadují i participativní metodologii evaluace. Ta má potenciál být skutečně transformativní a usnadňuje tak dialog i objevení nového pohledu na problematiku. Evaluace tak může vytvořit společně s účastníky znalost, která je založena na skutečně prožité zkušenosti s GRV. (Liddy, 2010)

## ***Praktická část: evaluace projektu SMOK***

Druhá část diplomové práce je zaměřena na evaluaci projektu Síť multikulturních otevřených klubů (SMOK). Projekt je realizován v České republice v osmi oblastech, které pokrývají téměř celé její území. Realizátory projektu jsou nevládní neziskové organizace Asociace středoškolských klubů České republiky o.s., (ASK ČR) spolu s partnerskými organizacemi<sup>3</sup>, které v jednotlivých oblastech přímo působí. Projekt byl realizován v letech 2012 až 2014.

Nejprve bude představen projekt SMOK, poté jeho evaluace a to včetně metodologie evaluačního výzkumu a nakonec budou představeny evaluační zjištění, a to prostřednictvím odpovědí na evaluační otázky. Z evaluačních zjištění pak vyplyne závěrečná kapitola, která v závěru uvede hlavní zjištění evaluace a evaluační doporučení.

### **5 Projekt Síť multikulturních otevřených klubů (SMOK)**

Následující kapitola nejprve projekt SMOK představí, a to na základě potřeb, na které reaguje, poté představí fungování projektu, cílové skupiny projektu, cíle, kterých se projekt snaží dosáhnout a jednotlivé aktivity projektu.

Pro představení projektu SMOK je nejprve nutné krátce popsat, na jaké potřeby reaguje a k čemu se snaží přispět. Projekt vychází z celospolečenské potřeby předcházet vzniku sociopatologických jevů u dětí a mládeže, konkrétně xenofobie, rasismu a diskriminace<sup>4</sup>. Vychází přitom z předpokladu, že dětství a dospívání jsou období, kdy se člověk vymezuje vůči svému okolí, snaží se přitom uchopit, pojmenovat a vytvořit svou

---

<sup>3</sup> Klub Hedvábná stezka, o.s., Petrklíč help, o.s., Hodina H, o.s., ICM Cheb, OPIM, o.s., AFS Mezikulturní programy, o.p.s., LOS, o.s., ARPOK, o.p.s., Cultura Africa, o.s.

<sup>4</sup> Diskriminace je chápána jako „jakékoli rozlišování, omezování, vylučování nebo zvýhodňování založené na určité charakteristice určující jinakost (na rase, barvě pleti, etnickém původu, pohlaví...) jehož cílem nebo důsledkem je znemožnění nebo omezení uznání, užívání nebo uskutečňování lidských práv a základních svobod na základě rovnosti v politické, hospodářské, sociální, kulturní nebo v kterékoli jiné oblasti veřejného života.“ (NIDM, 2006, s. 331)

Xenofobie je chápáno jako: „odpor, nepřátelství, nedůvěra ke všemu cizímu; strach z cizinců a nenávisť k nim.“ (NIDM, 2006, s. 333)

Rasismus je chápán jako: „postoj i chování jednotlivců i skupin, které nezaložena na vědomém nebo nevědomém předsvědčení o přirozené nadřazenosti jedné rasy nad druhou, kdy „nadřazená“ rasa má právo ovládat jedince považované za „méněcenné“ (NIDM, 2006, s. 333) či „praktická proměna předsudků v činy uskutečněná těmi, kteří mají moc a nacházejí se v takovém postavení, které jim umožňuje tyto činy realizovat.“ (NIDM, 2006, s. 334)

vlastní identitu a postoje a nalézt své místo ve společnosti. To se děje v kontextu stále většího setkávání, soužití a míšení různých skupin, ať už jsou definovány na základě etnickém, národnostním, náboženském, socioekonomickém kulturním, či jiném. Stává se tak, že dítě či dospívající se vymezí právě vůči odlišnostem a může tak dospět k negaci, netoleranci, či dokonce projevům agrese vůči odlišnému (jinému, cizímu nebo neznámému). (ASK ČR, 2011) Projekt navrhuje těmto jevům předcházet pomocí aktivit multikulturní výchovy, které by probíhaly ve volném čase dětí a mládeže, tedy v neformálním a zájmovém vzdělávání. Tyto aktivity by měly dětem a mládeži poskytnout příležitost k bezpečným kontaktům s odlišností (cizím, jiným, neznámým) a reflexí tak získaných prožitků by zvyšovaly schopnost pracovat s odlišným (cizím, jiným, neznámým). Napomáhaly by tak zároveň formování identity, a tím přispívaly k osobnostnímu rozvoji dítěte či dospívajícího. (ASK ČR, 2011)

Multikulturní výchova je totiž prostřednictvím průřezového tématu začleněna do formálního vzdělávání, ale jedná se o minimální standardní množství času, který je této tematice věnován, a kromě tohoto minimálního standardu, který musí být podle RVP splněn, nemusí už další výuka multikulturních témat ve škole probíhat. (VÚP, 2007) Neformální vzdělávání s multikulturní tematikou by tak mohlo být vhodným doplněním multikulturní výchovy ve školách. Organizace působící v oblasti neformálního vzdělávání dětí a mládeže a pracovníci, pracující v těchto organizacích, ale pro realizaci těchto multikulturních témat postrádají aktivity a pomůcky a jednotnou strategii. (ASK ČR, 2011)

## **5.1 Popis projektu**

Projekt tedy vychází z potřeby organizací pracujících v oblasti neformálního a zájmového vzdělávání dětí a mládeže vytvořit pro tuto oblast jednotnou strategii pro realizaci multikulturních témat. Tyto potřeby byly před vytvářením projektu zjišťovány pomocí analýzy kurikulárních dokumentů, konkrétně Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže a Rámcových vzdělávacích programů, a pomocí kvalitativních rozhovorů s pedagogickými pracovníky, působícími v oblasti volného času dětí a mládeže. (ASK ČR, 2011)

Proto je v rámci projektu vytvořena síť multikulturních otevřených klubů, jejíž aktivity by měly pokrýt území téměř celé České republiky, konkrétně 8 oblastí, které by měly ideálně obsáhnout všechny kraje ČR. Tyto multikulturní otevřené kluby (MOK) jsou vytvářeny při již fungujících institucích volnočasového neformálního vzdělávání. Děti a

mládež, které v rámci této instituce tráví svůj volný čas, tak mají možnost účastnit se na základě svého zájmu volnočasových aktivit s multikulturní tematikou, které v rámci MOK probíhají. (ASK ČR, 2011)

Žadatelem a hlavním realizátorem projektu je Asociace středoškolských klubů České republiky, o.s., samotné vytváření a fungování Multikulturních otevřených klubů zajišťuje osm partnerských organizací s lokální působností. Tyto partnerské organizace již dlouhodobě pracují s multikulturní tematikou a své zkušenosti přenáší dále do fungování MOK a sdílí je mezi sebou. V každé partnerské organizaci pak působí v rámci projektu SMOK regionální koordinátor-lektor<sup>5</sup>, který zajišťuje v dané oblasti vznik a chod MOK a spolupracuje přitom s pracovníky neformálního vzdělávání dětí a mládeže, kteří působí v institucích, při nichž je MOK zřízen. Vedle této přímé práce s dětmi a mládeží jsou zároveň v rámci projektu vytvářeny pomůcky pro realizaci multikulturních témat v neformálním vzdělávání. Jedná se o metodiky, filmy a výstavy. Tyto pomůcky jsou následně při aktivitách v MOK ověřovány a hodnoceny regionálními koordinátory i pracovníky v neformálním vzdělávání dětí a mládeže.

Projekt tak má poskytnout dětem a žákům možnost se ve svém volném čase seznamovat s odlišným, neznámým, cizím, jiným a pracovníkům v neformálním vzdělávání dětí a mládeže má poskytnout inspiraci a pomůcky k začleňování těchto témat do své práce s dětmi a mládeží.

Projekt je podpořen z operačního programu Evropské unie Vzdělávání pro konkurenceschopnost a ze státního rozpočtu České republiky, je realizován v období od 1. 1. 2012 do 31. 12. 2014.

## **5.2 Realizátor projektu**

Realizátorem/žadatelem projektu je Asociace středoškolských klubů České republiky (ASK ČR). Jde o nevládní neziskovou organizaci, z hlediska právní formy občanské sdružení (nově spolek), která působí od roku 1992 v rámci celé ČR.

Na úrovni celé České republiky provozuje při středních školách volnočasové kluby, ve kterých realizuje neformální vzdělávání. To je široce pojato, aktivity a programy jsou zaměřeny například na minimalizaci rizikových projevů chování, zdravý životní styl, rozvoj pozitivního sociálního chování a rozvoj psychosociálních dovedností a zvládání zátěžových situací. Neformální vzdělávání, které v klubech probíhá, je zajišťováno

---

<sup>5</sup> Nadále bude používán pouze termín regionální koordinátor s předpokladem, že tato pozice obsahuje obě funkce.



dobrovolníky, zpravidla pedagogickými pracovníky, kteří v klubech pracují s dětmi a mládeží v jejich volném čase. (ASK ČR, 2011) Cílem organizace je rozvoj neformálního vzdělávání, které přispívá k rozvoji pracovníků s dětmi i mládeží i dětí a mládeže samotné. Proto také poskytuje vedoucím a dobrovolníkům působícím ve školních klubech průběžné vzdělávání v oblastech zážitkové pedagogiky a vedení klubů a pro účely vedení a fungování klubů vytváří metodiky práce. (ASK ČR, 2011)

Realizátor projekt SMOK zajišťuje a koordinuje, přímé fungování projektu v každé z osmi oblastí zajišťuje partnerská organizace. Výběr partnerských organizací byl cílený, kromě prostorového kritéria - partnerské organizace působí lokálně v dané oblasti projektu - má každý partner zkušenosti s prací s dětmi a mládeží a s multikulturní tematikou. Tyto zkušenosti se liší, což vytváří jedinečné zázemí, které by mělo zaručit možnost vzájemného předávání zkušeností a inspirace.

### 5.3 Fungování projektu

Realizace projektu je zajišťována užším realizačním týmem, který se skládá z hlavního manažera, finančního manažera, metodika, který zodpovídá za vytvoření učebních pomůcek (metodik, filmů a výstav), a administrativního manažera pro regionální koordinátory.

Regionální koordinátoři jsou součástí širšího realizačního týmu, působí v rámci partnerských organizací v jednotlivých geografických oblastech projektu. Přehled jednotlivých oblastí, krajů, které pod oblasti spadají, a organizací, které v nich působí, je níže v tabulce č. 1

**Tabulka 1 Přehled geografických oblastí a partnerských organizací projektu**

Označení geografické oblasti	Kraj	Partnerská organizace
Oblast 1	Jihomoravský	Klub Hedvábná stezka, o.s.
Oblast 2	Moravskoslezský	Petrklíč help, o.s.
Oblast 3	Vysočina	Hodina H, o.s.
Oblast 4	Karlovarský, Ústecký	ICM Cheb
Oblast 5	Středočeský	OPIM, o.s., AFS Mezikulturní programy, o.p.s.

Oblast 6	Liberecký, Pardubický, Královehradecký	LOS, o.s.
Oblast 7	Olomoucký, Zlínský	ARPOK, o.p.s.
Oblast 8	Plzeňský, Jihočeský	Cultura Africa o.s.

V jednotlivých geografických oblastech působí i externí lektori. Ti jsou vybíráni konkrétním regionálním koordinátorem a s ním v rámci jím spravovaných MOKů zajišťují a vedou některé vzdělávací akce s multikulturní tematikou, zvláště takové, jejichž program se pojí s určitou dovedností a vyžaduje tak přítomnost odborníka, například v oblasti tance, hudby, vaření apod. Každý regionální koordinátor může v průběhu měsíce pro některou z akcí v některém ze svých MOKů využít pomoci externího lektora.

#### **5.4 Cílové skupiny projektu**

Primární cílovou skupinou projektu jsou děti a mládež ve svém volném čase, tedy mimo formální vzdělávání. Jedná se o cílovou skupinu, která je vymezena podle věkového kritéria. MŠMT podle něj dělí populaci dětí a mládeže do pěti cílových skupin. (MŠMT, 2001)

V rámci projektu SMOK se pracuje pouze se třemi skupinami, a to mladší školní věk (6–12 let), starší školní věk (12–15 let) a mládež (15–18 let). Skupiny předškolní věk (3–6 let) a mladí dospělí (19–26 let) nejsou v cílové skupině projektu obsaženy. Projekt rozlišuje cílovou skupinu dětí a mládež na podskupinu dětí (6–15 let), která je tvořena ze skupin mladšího a staršího školního věku, a podskupinu mládež, pro kterou posunuje horní hranici na 19 let (15–19 let), jelikož se jedná o věk dokončování středoškolského studia. Překrývající se hranici v 15. roku života účastníka totiž řeší projekt tak, že rozlišuje cílovou skupinu dle dokončeného stupně vzdělání, tedy účastník s nedokončeným základním vzděláním je řazen do skupiny dětí a účastník s dokončeným základním vzděláním do skupiny mládeže. Po dokončení středoškolského vzdělání se již jednotlivec nemůže projektu SMOK účastnit jako účastník spadající pod cílovou skupinu dětí a mládež, respektive žáků.

Sekundární cílovou skupinou projektu jsou pedagogičtí pracovníci a nekvalifikovaní či dobrovolní pracovníci působící v institucích neformálního vzdělávání dětí a mládeže, pro které tento projekt používá souhrnné označení pracovník v neformálním vzdělávání

děti a mládeže. Projekt by měl této cílové skupině poskytnout možnost se díky účasti na aktivitách v MOK seznámit s novými metodami a aktivitami použitelnými pro multikulturní vzdělávání a v případě jejich zájmu se na realizaci těchto aktivit spolupodílet. Projekt této cílové skupině poskytne i připravené a metodicky ověřené pomůcky (metodiky, výstavy a filmy) a aktivity, které se zabírají reakcemi na jinakost nebo pracují s tématy odlišného, cizího a neznámého. Tyto pomůcky budou moci pracovníci v neformálním vzdělávání dále používat při práci s jejich cílovou skupinou, tedy s dětmi a mládeží.

## 5.5 Cíle projektu

Projekt uvádí, že jeho smyslem je přispět k obohacení zájmového a neformálního vzdělávání multikulturními tématy, posílení primární prevence rizikových projevů chování (netolerance, rasismu, xenofobie a diskriminace...) dětí a mládeže vůči odlišnému (jinému, neznámému, cizímu) a přispění k osobnostnímu rozvoji<sup>6</sup> dětí a mládeže.

Tyto tři hlavní cíle jsou obecné, v projektovém dokumentu není obsažena klasická matice logického rámce, ve které by byly rozepsány do dílčích cílů či výstupů. Dílčí aktivity klíčové aktivity č. 1 (bude dále popsána v podkapitole 5.5) mají stanoveny své dílčí cíle, ale tyto dílčí cíle nejsou v projektovém dokumentu navázány na hlavní cíle projektu. Navíc i některé z cílů dílčích aktivit jsou velmi obecné. Na základě doporučení k evaluaci GRV projektů, že je vhodné obecné cíle konkretizovat (viz podkapitola 4.7), autorka s použitím projektového dokumentu konkrétní cíle klíčové aktivity č. 1 (označené CKA a číslováním) nebo cíle dílčích aktivit této klíčové aktivity (označené CDA a číslováním) na základě svého uvážení zařadila pod hlavní cíle projektu tak, aby se tyto staly konkrétnějšími a bylo snadnější hodnotit naplnění těchto obecných hlavních cílů:

**Cíli C1 Obohacení zájmového a neformálního vzdělávání multikulturními tématy** odpovídají tyto cíle dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1 nebo přímo klíčové aktivity č. 1:

---

<sup>6</sup> Osobnostním rozvojem v kontextu tohoto projektu se chápe schopnost pracovat s odlišným, cizím, neznámým, jiným a formovat identitu jedince. Přičemž identita je chápána jako totožnost, sebepojetí, sestávající z různých příslušností a různých částí rodinného a sociálního zázemí dotyčného. (ASK ČR, 2011)

CDA3 Učební pomůcky z klíčové aktivity č. 2 (6 interaktivních výstav s navazujícími aktivitami a 5 výukových publicistických nebo dokumentárních filmů s multikulturní tematikou s navazujícími aktivitami) jsou ověřeny.

CDA4.1 Metoda Živá knihovna je představena institucím pracujícím s dětmi a mládeží v neformálním vzdělávání.

CDA8 Pedagogičtí pracovníci mají přístup k poradenství – sdílí multikulturní situace, komentují, používají navržené řešení.

**Cíle C2 Posilovat primární prevenci rizikových projevů chování (intolerance, rasismus, xenofobie a diskriminace) dětí a mládeže vůči odlišnému, jinému, neznámému, cizímu** odpovídají tyto cíle dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1 nebo přímo klíčové aktivity č. 1:

CDA1.1 Dítě či dospívající získá znalosti o různorodosti světa, kultur, přírody, lidí a jejich zvyků a CDA2.1 Dítě či dospívající získá znalosti o jiných kulturách je možné spojit.

CDA1.2 Dítě či dospívající získá znalosti o fenoménu migrace a o lidech, kteří pocházejí z jiných zemí a nyní žijí na území ČR.

CDA2.2 Děti a mládež rozumí jiným kulturám a respektují je.

CDA2.3 Dítě či dospívající zná koncept kultury, její znaky, rysy kultur, které mohou být společné a odlišné, a prožijí vlastní zážitek s jinou kulturou.

CKA1.1 Dítě či dospívající přichází bezpečně do styku s odlišným (osobně se setká s příslušníkem jiné kultury/etnika).

CDA4.2 Pomocí metody Živá knihovna se děti a mládež setkají s lidmi, kteří zažívají či zažili vyčleňování, xenofobii či jsou diskriminováni kvůli svému původu, vzhledu či omezení.

CDA5 Dítě či dospívající se setká s dobrovolníkem pocházejícím ze zahraničí nebo s dobrovolníkem, který má zkušenost z dlouhodobého dobrovolnického pobytu v zahraničí.

CKA1.2 Dítě či dospívající se učí, jak reagovat na setkání s odlišným (cizím, jiným, neznámým).

CKA1.5 Dítě či dospívající si osvojuje pozitivní společenské postoje (otevřenost k odlišnostem, respekt vůči odlišnému).

CDA6.1 Dítě či dospívající má přístup ke knihám a filmům s multikulturní tematikou

CDA7 Dítě či dospívající aktivně tvoří obsah časopisu s multikulturní tematikou.

**Cíli C3 Přispět k osobnostnímu rozvoji dětí a mládeže** odpovídají tyto cíle dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1 nebo přímo klíčové aktivity č. 1:

CKA1.4 Dítě či dospívající získá nové informace, osvojí si nové dovednosti.

CKA1.3 Dítě či dospívající se díky setkání s odlišným inspiroje pro svůj vlastní osobnostní rozvoj a pro své další volnočasové aktivity.

CDA5.2 Dítě či dospívající je inspirován k budoucí dobrovolnické práci v zahraničí.

## **5.6 Aktivity projektu**

Projekt se skládá ze tří klíčových aktivit. Klíčovou aktivitou č. 1 je **Vznik multikulturních otevřených klubů (MOK) a správa jejich činnosti**. V rámci této aktivity budou při již existujících institucích, které působí v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, založeny Multikulturní otevřené kluby. V nich pak budou probíhat pro účastníky z řad dětí a mládeže volnočasové aktivity s multikulturní tematikou.

Klíčovou aktivitou č. 2 je **Tvorba učebních pomůcek**. V rámci této aktivity budou vytvořeny učební pomůcky, které můžou pracovníci v neformálním vzdělávání dětí a mládeže využít pro neformální aktivity s multikulturní tematikou a tímto pro primární prevenci rizikového chování. Vzniknou 4 metodiky, 6 výstav a 5 filmů. Praktické

ověření pomůcek proběhne v rámci klíčové aktivity č. 1 a jejich zhodnocení v rámci klíčové aktivity č. 3.

Klíčovou aktivitou č. 3 je **Platforma pro metodickou podporu a evaluaci**. Tato aktivita má poskytnout prostor pro setkávání a vzdělávání pracovníků organizací působících v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, kteří budou hodnotit vyvinuté učební pomůcky.

Tyto aktivity nejsou v projektové žádosti sestaveny do matice logického rámce, ale do odlišné struktury, ta je přiložena k diplomové práci jako příloha č. 1.

V rámci této práce byla pro evaluaci vybrána klíčová aktivita č. 1. Důvodem je obsáhlost projektu a časové omezení na straně autorky. Klíčová aktivita č. 1 také probíhá po celou dobu projektu a výstupy a dokumenty, jež lze k evaluaci použít, má autorka k dispozici. Například klíčová aktivita č. 2, tedy tvorba učebních pomůcek, ještě není dokončena, v průběhu psaní diplomové práce tak nejsou k dispozici učební pomůcky, které by bylo možno evaluovat, klíčová aktivita č. 3 tak zatím také probíhá pouze omezeně. Klíčová aktivita č. 1 navíc není na rozdíl od výstupů klíčové aktivity číslo dvě v průběhu projektu (systematicky) evaluována a z rozhovorů s regionálními koordinátory vyplynulo, že by evaluaci své činnosti uvítali, jako důvod uvádí, že by jim mohla pomoci zkvalitnit jejich práci. Proto je nyní vhodné klíčovou aktivitu č. 1 podrobněji popsat, resp. popsat její dílčí aktivity, které budou evaluovány.

### **Popis klíčové aktivity č. 1: Multikulturní otevřené kluby**

Jak bylo krátce popsáno výše, podstatou této aktivity je zřízení Multikulturních otevřených klubů (MOK), ve kterých budou realizovány dílčí volnočasové aktivity. Kluby vznikají při již existujících institucích, které působí v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, např. při školních klubech ASK ČR, informačních centrech pro mládež, střediscích volného času apod. Multikulturní otevřený klub se tak stane prostorem v rámci volného času dítěte či dospívajícího, kde má tento možnost přicházet bezpečně do styku s odlišným (cizím, jiným, neznámým). (ASK ČR, 2011) Cíle, které má založení a fungování MOK naplňovat, a výstupy, které se k této klíčové aktivitě váží, jsou sestaveny do následující tabulky č. 2.

**Tabulka 2 Popis klíčové aktivity č. 1**

<b>Klíčová aktivita č. 1: Multikulturní otevřené kluby</b>	
Popis	Při již existujících institucích, které působí v rámci volného času a neformálního vzdělávání dětí a mládeže, vzniknou MOK, ve kterých budou realizovány volnočasové aktivity s multikulturní tematikou.
Cíl	CKA1.1 Dítě či dospívající přichází bezpečně do styku s odlišným (osobně se setká s příslušníkem jiné kultury/ etnika). CKA1.2 Dítě či dospívající se učí, jak reagovat na setkání s odlišným (cizím, jiným, neznámým). CKA1.3 Dítě či dospívající se díky setkání s odlišným inspiruje pro svůj vlastní osobnostní rozvoj a pro své další volnočasové aktivity. CKA1.4 Dítě či dospívající získá nové informace, osvojí si nové dovednosti. CKA1.5 Dítě či dospívající si osvojuje pozitivní společenské postoje (otevřenost k odlišnostem, respekt vůči odlišnému).
Výstup	VKA1 Při institucích zájmového a neformálního vzdělávání dětí a mládeže je založeno a funguje minimálně 8 MOK. VKA2 Tyto MOK svou činností pokryjí území 8 oblastí projektu, ideálně 13 krajů České republiky. VKA3 Do aktivit MOK bude zapojeno celkem 2 320 dětí a dospívajících a 400 volnočasových pedagogů.

**Klíčová aktivita č. 1 se podle projektového dokumentu skládá z následujících dílčích aktivit:** zážitkové programy pro volný čas, víkendové zážitkové programy, setkání s dobrovolníky, rozvojové večery, živá knihovna, tvorba knihovny, časopis o multikulturních tématech a poradenství. Jednotlivé dílčí aktivity, jejich cíle a výstupy jsou popsány v tabulce č. 3.

**Tabulka 3 Přehled dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1**

<b>1. Zážitkové programy pro volný čas</b>	
Popis	Volnočasové aktivity s multikulturní tematikou, které probíhají v odpoledních či večerních hodinách ve volném čase dětí a žáků.
Cíl	CDA1.1 Dítě či dospívající získá znalosti o různorodosti světa, kultur, přírody, lidí a jejich zvyků.

	CDA1.2 Dítě či dospívající získá znalosti o fenoménu migrace a o lidech, kteří pochází z jiných zemí a nyní žijí na území ČR.
Výstup	VDA1 96 programů, kterých se zúčastní 1 440 dětí a žáků a 96 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, kteří se přítomností na programu učí realizovaným metodám.
<b>2. Víkendové zážitkové programy</b>	
Popis	Volnočasové aktivity s multikulturní tematikou, které probíhají minimálně po dva dny, v pátek a sobotu či sobotu a neděli či v období prázdnin.
Cíl	CDA2.1 Dítě či dospívající získá znalosti o jiných kulturách. CDA2.2 Dítě či dospívající rozumí jiným kulturám a respektuje je. CDA2.3 Dítě či dospívající zná koncept kultury, její znaky, rysy kultur, které mohou být společné a odlišné, a prožijí vlastní zážitek s jinou kulturou.
Výstup	VDA2 16 víkendů, kterých se zúčastní 320 dětí a žáků a 16 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, které se přítomností na programu učí realizovaným metodám.
<b>3. Rozvojové večery</b>	
Popis	Ověření učebních pomůcek vyvinutých v klíčové aktivitě č. 2 (filmů a výstav a k nim navazujících metodik), které probíhá v rámci aktivit MOK.
Cíl	CDA3 Učební pomůcky z klíčové aktivity č. 2 jsou ověřeny.
Výstup	VDA3 24 setkání, kterých se zúčastní 240 dětí a žáků a 24 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, kteří se přítomností na programu učí realizovaným metodám.
<b>4. Živá knihovna</b>	
Popis	Konkrétní metoda <sup>7</sup> , která má být v rámci projektu použita a jeho prostřednictvím rozšířena.
Cíl	CDA4.1 Metoda Živá knihovna je představena institucím pracujícím s dětmi a mládeží v jejich volném čase.

<sup>7</sup> Živá knihovna poukazuje na předsudky a stereotypy, bojuje proti diskriminaci, rasismu, xenofobii a intoleranci. Otevírá prostor pro setkání a rozhovory s knihami – lidmi, kteří jsou ve svém každodenním životě diskriminováni na základě etnické příslušnosti, náboženství, národnosti, zdravotního stavu, sexuální orientace, životního stylu, profese, názorového přesvědčení či životních zkušeností. Otevřeně se hovoří o předsudcích, o pocitu a zkušenostech být označován jiným a tím často podvědomě hodnocen jako méněcenný. (ASK ČR, 2011)



	CDA4.2 Pomocí metody Živá knihovna se děti a mládež setkají s lidmi, kteří zažívají či zažili vyčleňování, xenofobii či jsou diskriminováni kvůli svému původu, vzhledu či omezení.
Výstup	VDA4 V každé z osmi oblastí projektu realizována alespoň 1 Živá knihovna.
<b>5. Setkání s dobrovolníky</b>	
Popis	Setkání s dobrovolníkem pocházejícím ze zahraničí nebo s dobrovolníkem, který má zkušenost z dlouhodobého dobrovolnického pobytu v zahraničí.
Cíl	CDA5 Dítě či dospívající se setká s dobrovolníkem pocházejícím ze zahraničí nebo s dobrovolníkem, který má zkušenost z dlouhodobého dobrovolnického pobytu v zahraničí. CDA5.2 Dítě či dospívající je inspirován k budoucí dobrovolnické práci v zahraničí.
Výstup	VDA3 24 setkání, kterých se zúčastní 240 dětí a žáků a 24 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, kteří se přítomností na programu učí realizovaným metodám.
<b>6. Tvorba knihovny</b>	
Popis	Tvorba knihovny obsahující knihy, komiksy, filmy apod., zacílené na multikulturní problematiku.
Cíl	CDA6.1 Dítě či dospívající má přístup ke knihám a filmům s multikulturní tematikou.
Výstup	VDA6 Vytvořeno minimálně 8 knihoven, které jsou dětem a mládeži prostřednictvím MOK dostupné v osmi oblastech ČR.
<b>7. Časopis</b>	
Popis	Děti a mládež přispívají do časopisu s multikulturní tematikou.
Cíl	CDA7 Dítě či dospívající aktivně tvoří obsah časopisu s multikulturní tematikou.
Výstup	VDA7 12 000 kusů časopisu vydaného v průběhu projektu.
<b>8. Poradenství</b>	
Popis	Evidence a vyhodnocování multikulturních situací <sup>8</sup> dodávaných dětmi, mládeží i volnočasovými pedagogy a vytváří databázi těchto situací.

<sup>8</sup> Projekt rozlišuje tři druhy multikulturních situací:

Situace multikulturního konfliktu – konflikt vzniklý na multikulturním základě.

Situace, kdy pedagog chce zařadit do volného času dětí a mládeže multikulturní téma a postrádá pomůcky/metody pro jeho realizaci.

Cíl	CDA8 Pedagogičtí pracovníci mají přístup k poradenství – sdílí multikulturní situace, komentují, používají navržené řešení.
Výstup	VDA8 Vznik 1 portálu pro online poradenství ohledně multikulturních situací

---

Situace, kdy se děti a mládež ptají na konkrétní otázky k multikulturní tematice a pedagog nezná odpověď. (ASK ČR, 2011)

## 6 Evaluace projektu SMOK

Tato kapitola se zaměří na představení evaluace projektu SMOK, tedy představí cíl a formu evaluace, evaluační design, v rámci kterého budou stanoveny evaluační otázky, a poté evaluační výzkum, tedy zdroje dat, metody jejich sběru a analýzy, časový rámeček sběru dat a limity evaluačního výzkumu.

Pro tvorbu designu evaluace byly použity teoretické informace z kapitoly č. 3, která pojednává o evaluaci obecně, tyto obecné znalosti byly použity k stanovení formy evaluace a celého evaluačního designu včetně vytvoření evaluačních otázek, spolu s použitím specifíků pedagogické evaluace a evaluace globálního rozvojového vzdělávání, stanovených v podkapitole 4.7.

### 6.1 Účel a cíl evaluace

Účelem evaluace je najít a popsat dobrou praxi (*best practices*), což může být užitečné pro poslední měsíce průběhu projektu, případně pro eventuální pokračování projektu či podobné projekty, realizované v budoucnu v podobných podmínkách či s podobným tématem.

Cílem evaluace je zhodnotit dopad projektu na zapojené účastníky, tedy cílovou skupinu projektu a zhodnotit fungování a řízení projektu, tedy kromě dobré praxe najít a popsat i možnosti zlepšení, což může být užitečné pro poslední měsíce průběhu projektu.

### 6.2 Forma evaluace

Nejprve je nutné podrobněji přiblížit základy této konkrétní evaluace, tedy popsat formu evaluace. Osoba evaluátora je s projektem spojená, evaluace je tedy interní. Autorka je regionálním koordinátorem pro oblast 6, pokrývající Olomoucký a Zlínský kraj. Autorka tak měla k dispozici lepší přístup k informacím a dokumentům projektu, díky osobním vztahům s ostatními koordinátory měli tito větší motivaci participovat na evaluaci, tedy na dotazníkovém šetření a účastnit se rozhovorů. Dle specifíků evaluace GRV projektů (viz podkapitola 4.7) je interní evaluace pro tento typ projektů vhodnou formou. Nevýhody této formy budou blíže popsány v podkapitole 6.10, která se věnuje limitům evaluace, zvláště se ale jedná o hrozbu omezené objektivity a chybějícího odstupu. Z tohoto důvodu autorka nevyplňovala dotazník a otázky rozhovoru pro oblast Olomouckého a Zlínského kraje. Objektivní data z této oblasti,

tedy data o počtu MOK a institucích, při kterých jsou založeny, počtu a struktuře účastníků, počtu a struktuře programů a dílčích aktivitách, které v této konkrétní oblasti probíhají, jsou do evaluace zahrnuta.

Evaluace probíhala v době konání projektu, konkrétně na konci druhého roku jeho trvání. Cílem je zhodnotit fungování a dopady projektu s tím, že evaluační zjištění budou moci být použita k zlepšení fungování projektu a k změnám v projektu, a tím ke zlepšení jeho výsledků v posledních měsících jeho realizace, jedná se tedy o formativní evaluaci.

### **6.3 Evaluační design**

Při evaluaci nebylo použito srovnání s kontrolní skupinou ani nebyla cílová skupina opakovaně měřena vícekrát, evaluační design byl tedy vybrán neexperimentální, popisný. Fungování a dopady projektu byly zjišťovány pomocí analýzy získaných dat a prostřednictvím podrobného zkoumání vztahů mezi intervencí a jejími dílčími aktivitami a dosaženými výstupy. Předmětem evaluace je projekt SMOK, konkrétně fungování a dopady jeho klíčové aktivity číslo jedna, evaluované od počátku projektu do čtvrtého měsíce jeho druhého roku, tedy od 1. 1. 2012 do 1. 4. 2014.

Tato evaluace se zaměřuje na hodnocení, do jaké míry projekt dosahuje svých definovaných cílů a výstupů, byl tedy použit evaluační přístup založený na cílech, *goal based*, který byl ale otevřený i zjištění nečekaných pozitivních či negativních dopadů projektu. Evaluace je také zaměřena na zjišťování změn v chování cílové skupiny a srovnává fungování projektu v několika oblastech, evaluaci je tedy možno považovat za kombinaci přístupů *outcome mapping* a *multi-site evaluation*.

Na základě evaluačního přístupu, evaluačních kritérií OECD/DAC, analýzy projektového dokumentu a s použitím Kirkpatrickova modelu *Four levels* byly stanoveny evaluační otázky. Z evaluačních kritérií byla pro tuto evaluaci vybrána kritéria efektivity a dopadů, protože tato diplomová práce si klade za cíl prozkoumat vliv (tedy dopady) projektu na cílovou skupinu a k tomu je vhodné znát podrobně fungování projektu. Navíc se jedná o kritéria, která vyplynula z předběžných rozhovorů s regionálními koordinátory projektu jako pro ně nejužitečnější, uváděli, že by evaluace založená na těchto kritériích mohla pomoci zkvalitnit jejich práci. Posledním důvodem výběru těchto kritérií bylo časové omezení autorky, dalšími kritérii se tedy evaluace nezabývá.

Pro stanovení evaluačních otázek na základě evaluačního kritéria dopadů byl využit Kirkpatrickův model *Four levels*, který předpokládá, že vzdělávací akci je možné hodnotit na čtyřech úrovních, přičemž splnění předchozí úrovně je podmínkou pro splnění úrovně následující. První úroveň předpokládá, že aby u účastníků vzdělávací akce došlo k učení, měla by být reakce účastníků na akci pozitivní, měli by tedy hodnotit akci pozitivně. Druhá úroveň předpokládá nabytí znalostí a dovedností, které jsou předpokladem pro další úroveň, a to změnu v chování, tedy to, že účastníci tedy znalosti a dovednosti nabyté v druhé úrovni začnou používat v praxi. Poslední úroveň znamená změnu v oblasti vyšší úrovně, změnu ve „výsledcích“, ve firmách například zlepšení kvality práce, u tohoto projektu zlepšení kvality vztahů s odlišnými jedinci, změnu přístupu účastníků k odlišnosti. Tedy je možné uvést, že pokud se účastníkovi akce líbila, získal díky ní nějaké znalosti a dovednosti, které potom využil v praxi a změnil tak díky nim své chování, tato jednota myšlení i jednání je předpokladem pro změnu v oblasti vyšší úrovně, tedy pro změnu přístupu účastníků k odlišnosti. (Kirkpatrick, 2006)

V rámci evaluačního kritéria **efektivnost** byly stanoveny tyto základní evaluační otázky:

E1 Jak projekt funguje v jednotlivých oblastech? Tu je možné rozdělit do následujících podotázek:

E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?

E1.2 Jaké aktivity jsou v MOK realizovány, za použití jakých metod?

E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?

E2 Do jaké míry jsou naplňovány výstupy a cíle projektu?

E3 Co napomohlo dosažení výsledků projektu? (A na co se tedy do budoucna zaměřit a co posílit?)

E4 Co dosažení výsledků projektu bránilo? (A co tedy do budoucna změnit?)

V rámci evaluačního kritéria **dopady** byly stanoveny tyto základní evaluační otázky:

D1 Jaký je dopad projektu na cílovou skupinu dětí a mládež? Tu je možné podle Kirkpatrickova modelu rozdělit do následujících podotázek:

D.0.1 Jak hodnotí děti a mládež akce, kterých se účastní?

D1.1 Dochází u účastníků ke změně ve znalostech, dovednostech? Pokud ano, k jakým?

D1.2 Dochází u účastníků ke změnám v chování? Pokud ano, k jakým?

D1.3 Dochází u účastníků ke změně v přístupu k odlišnému (jinému, cizímu, neznámému...)?

D2 Jaké aktivity či metody projektu mají největší pozitivní dopad?

D3 Došlo v rámci projektu k dopadům, které nebyly plánovány v jeho cílech a výstupech? Pokud ano, k jakým?

Dopad projektu na cílovou skupinu pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže nebyl kvůli časovému omezení zkoumán.

## 6.4 Metody sběru dat

Byly použity následující metody sběru dat, které budou podrobněji popsány v podkapitole 6.5.

- Analýza sekundárních dokumentů (Označené SD)
- Online dotazníkové šetření s regionálními koordinátory (Otázky označeny O)
- Semi-strukturované rozhovory s regionálními koordinátory (Otázky značeny Q)

Použití různých metod sběru dat má za úkol zajistit, že evaluační zjištění budou co nejspolehlivější a zároveň slouží k triangulaci. Následující tabulka č. 4 obsahuje přehled evaluačních otázek spolu se zdroji dat, které byly pro jejich zodpovězení použity.

**Tabulka 4 Přehled evaluačních otázek a zdrojů dat pro jejich zodpovězení**

Evaluační otázka	Zdroj dat
E1.1	O1, SD4
E1.2	Q12, O7-O13, SD4, SD7
E1.3	Q7, O16, SD4, SD8
E2	Q2, Q3, Q19, Q4, O17, O16, SD7
E3	Q5, Q10, O5
E4	Q6, Q11, Q15, O6, O15
D1.0	SD5, SD6
D1.1	Q9, SD5, SD6
D1.2	Q8, SD5, SD6
D1.3	Q9, SD5, SD6
D2	Q14, O14, Q10, O5, SD5, SD6
D3	Q7, Q8, SD6

## 6.5 Sběr dat

Sběr dat probíhal ve třech fázích, první fází byla analýza sekundárních dokumentů, druhou fází bylo provedení online dotazníkového šetření s regionálními koordinátory a v třetí fází byly s regionálními koordinátory provedeny semi-strukturované rozhovory.

### 1 Analýza sekundárních dokumentů

Nejprve byla provedena analýza sekundárních dokumentů spojených s projektem či vytvořených pro monitorovací účely projektu. Analyzované sekundární dokumenty spolu s přehledem jejich množství a přehledem, pro jaké oblasti projektu existují, jsou uvedeny v následující tabulce č. 4.

**Tabulka 5 Přehled analyzovaných sekundárních dokumentů**

<b>Analyzovaný sekundární dokument</b>	<b>Pro které geografické oblasti projektu</b>	<b>Množství</b>
SD1 Projektová žádost	Pro všechny oblasti projektu	1
SD2 Web projektu	Pro všechny oblasti projektu	1
SD3 Weby partnerských organizací	Pro všechny oblasti projektu	9
SD4 Popis realizovaných akcí <sup>9</sup> projektu	Pro všechny oblasti projektu	344 Popisů, některé neúplné
SD5 Hodnotící dotazníky po akci	Oblast 1, Oblast 2	253 Hodnotících dotazníků
SD6 Soupis ústních hodnocení po akci	Pro všechny oblasti projektu	157 Soupisů, většina neúplných
SD7 Souhrnná databáze všech akcí projektu	Pro všechny oblasti projektu	1 databáze akcí
SD8 Souhrnná databáze všech účastníků projektu	Pro všechny oblasti projektu	1 databáze účastníků – dětí a mládeže

<sup>9</sup> Akcemi projektu jsou myšleny dílčí aktivity klíčové aktivity č. 1, a to pouze dílčí aktivity 1 až 5. Dílčí aktivity 6 až 8 nejsou v této podobě monitorovány.

Některé z analyzovaných sekundárních dokumentů bude následně třeba popsat podrobněji.

**Popis realizovaných akcí projektu** je soubor informací o každé akci projektu. Po realizaci každé akce má příslušný regionální koordinátor, který akci realizoval, povinnost zapsat do libovolného textového dokumentu název akce, datum, místo jejího konání, téma nebo cíle akce, rozdělit, pro jakou cílovou podskupinu (děti či mládež či obě podskupiny) byla akce určena, včetně věkového vymezení cílové podskupiny, počet účastníků, průběh akce, tedy použité metody a aktivity, a hodnocení (reflexi) účastníků. Hodnocením je myšlena reflexe účastníků, respektive buď přesný přepis výpovědí, které účastníci v průběhu reflexe akce učinili a které by měly zaznamenat jejich spokojenost s akcí, získané vědomosti, dovednosti či zjištění (což je Soupis ústních hodnocení po akci) nebo přepis informací z Hodnotících dotazníků.

**Hodnotící dotazníky** jsou formuláře, které může koordinátor po akci účastníkům rozdat a které obsahují identifikaci účastníka (pohlaví a věk), možnost zhodnocení, jak se účastníkovi akce líbila na škále 1 až 5, kdy 1 znamená nejvyšší hodnocení a 5 nespokojenost s akcí, dále obsahují zhodnocení, jak byla akce užitečná pro účastníkův osobní rozvoj na škále 1 až 5, kdy 1 znamená užitečná a 5 neužitečná, dotaz na získané vědomosti: „Dozvěděli jste se něco, co pro vás bylo cizí, jiné, neznámé, nezvyklé, nové nebo tajemné?“, dotaz, jaké pocity a jakou konkrétní inspiraci si z akce účastník odnáší, možnost zapsat k akci připomínku, radu či nápad a možnost zanechat organizátorům či lektorům vzkaz.

K evaluaci byly použity všechny dostupné Hodnotící dotazníky, které vyplňovali spíše starší účastníci (od 12 let výše, přibližně v 70 % případů starší 15 let). Hodnotící dotazníky jsou dostupné jen ze dvou oblastí, z Oblasti 1 a Oblasti 2. Z ostatních oblastí jsou k dispozici jen lektorem zapsané slovní hodnocení účastníků, tyto **Soupisy ústních hodnocení po akci** jsou ale často neúplné, namísto přesných citací často obsahují jen shrnutí všech hodnocení účastníků akce do několika vět, což může být limitujícím faktorem pro platnost a spolehlivost evaluačních zjištění, při reinterpetaci mohlo dojít ke ztrátě některých dat.



**Souhrnná databáze všech akcí projektu** je dostupná ve formě tabulky, která obsahuje pouze název akce, oblast, ve které se akce konala, a její datum, proto bylo třeba doplnit data ohledně akcí z Popisů realizovaných aktivit projektu.

**Souhrnná databáze všech účastníků projektu** je dostupná ve formě tabulky, která obsahuje pouze jméno účastníka, rozdělení do cílové podskupiny na základě věku (kategorie dítě či mládež), oblast, ve které se akce účastnil, a datum účasti na akci/akcích. Termíny účasti na akci jsou k účastníkovi přidávány, pokud se tento účastní více akcí. Tato data jsou dostupná pouze k 1. 10. 2013, k 1. 4. 2014 jsou dostupné pouze počty účastníků v jednotlivých oblastech, věkové rozdělení ani počet akcí, kterých se účastnil, není do této databáze dosud zapsáno.

## **2 Dotazníkové šetření**

Pro dotazníkové šetření byl využit smíšený dotazník, otázky, které zaznamenávají míru souhlasu či nesouhlasu respondenta s určitým tvrzením (do jaké míry jsou podle respondentů naplňovány cíle projektu od „určitě ne“ po „určitě ano“), jsou tvořeny pětibodovými Likertovými škálami a jejich cílem je shromáždit kvantitativní data. Na každou škálu pak navazuje otevřená otázka, na kterou mohou respondenti odpovídat volně a která poskytuje možnost doplnění a vysvětlení škály a jejímž cílem je shromáždit kvalitativní data. Zbývající otázky jsou polozavřené, nabízí různé možnosti odpovědí. Dotazník byl rozdělen do tří částí. Přehled otázek dotazníku i s popisem jednotlivých částí dotazníku jsou přiloženy jako příloha č. 2.

Dotazník byl vytvořen pomocí Google formulářů, které umožnily i následnou analýzu dat, a následně byl pilotován, což bylo provedeno poskytnutím dotazníku administrativní manažerce regionálních koordinátorů k ověření otázek. Ta nenavrhl žádná změny, proto byl dotazník s popisem svého účelu a následného využití pro evaluační účely emailem distribuován všem regionálním koordinátorům. Dotazníkové šetření probíhalo po tři týdny na přelomu února a března 2014. V průběhu prvního týdne dotazník vyplnili čtyři respondenti, dva další respondenti jej vyplnili v průběhu třetího týdne, poté, co byli emailově znovu požádáni o vyplnění dotazníku. Dotazník vyplnilo 6 osob z 8 oslovených, nevyplnili jej tak pouze dva regionální koordinátoři (geografická oblast 6 a 8), kteří z projektu v průběhu roku 2013 z osobních a zdravotních důvodů odstoupili a dosud nebyli ve svých oblastech nahrazeni. Dotazník nevyplnil ani

regionální koordinátor oblasti 7, kterým je autorka, zde byla důvodem snaha o co největší objektivitu.

### **3 Semi-strukturované rozhovory**

Po analýze dotazníkového šetření proběhla třetí fáze sběru dat, a to osobní semi-strukturované rozhovory s jednotlivými regionálními koordinátory. Cílem rozhovorů bylo upřesnění a ověření dat získaných z dotazníkového šetření a získání dalších důležitých dat, zvláště o dopadech projektu.

Základní otázky pro rozhovory byly strukturovány do tří tematických částí. Seznam základních otázek rozhovorů, ke kterým byly podle odpovědí respondentů přidávány doprovodné upřesňující otázky i popis jednotlivých částí, je přiložen k práci jako příloha č. 3.

Výzkumný vzorek byl získán přímým oslovením regionálních koordinátorů a formou osobního individuálního semi-strukturovaného rozhovoru nakonec proběhly rozhovory s šesti regionálními koordinátory. Dle specifik evaluací projektů GRV (viz kapitola 4.7) byly rozhovory vedeny co možná nejvíce participativně – respondenti byli povzbuzováni přidávat k připraveným otázkám své vlastní podněty a návrhy, které jim připadají pro zlepšení fungování projektu a zjištění jeho dopadů vhodné. Rozhovory také dále pracovaly s přístupem sebehodnocení – podstatou bylo zaměřit se na práci koordinátora v jeho vymezené oblasti, přičemž koordinátor hodnotil nejen projekt obecně, ale i svou práci, úspěchy a možnosti zlepšení. Je upozorňováno, že metoda sebehodnocení nemusí být zcela platná, v rámci této evaluace ale poskytla cenné informace a na základě doporučení, jak zvýšit platnost sebehodnocení, byly tyto informace doplněny o data ze sekundárních dokumentů a rozhovorů a ověřovány triangulací.

Rozhovory poskytlo sedm respondentů, šest regionálních koordinátorů, kteří již předtím vyplnili dotazník, a manažer projektu, jenž doplnil data a informace ze svého pohledu. Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrány a poté přepsány a analyzovány.

### **6.6 Výzkumný vzorek**

Regionální koordinátoři jakožto přímí realizátoři dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1, a tedy multiplikátoři byli vybráni jako respondenti dotazníkového šetření i rozhovorů.

Rozhovor byl proveden i s manažerem projektu, který doplnil data a informace ze svého pohledu.

Výzkumný vzorek tedy čítal 6 respondentů pro dotazníkové šetření a 7 respondentů pro rozhovory. Níže v tabulce jsou uvedeni respondenti a přehled jejich účasti na dotazníkovém šetření a rozhovoru. Tabulka obsahuje dva regionální koordinátory pro oblast 5, protože v této oblasti působí z důvodů nedostatku času dva regionální koordinátoři, každý z nich zajišťuje fungování jiných MOK. Regionální koordinátoři z oblastí 6 a 8 se neúčastnili ani dotazníkového šetření, ani rozhovoru, protože z projektu v průběhu roku 2013 z osobních a zdravotních důvodů odstoupili a dosud nebyli ve svých oblastech nahrazení. Regionálním koordinátorem oblasti 7 je autorka, která neodpověděla na dotazníkové šetření ani otázky rozhovoru z důvodů zachování objektivit.

**Tabulka 6 Přehled respondentů dotazníkového šetření a rozhovorů**

<b>Koordinátor pro oblast</b>	<b>Účast na dotazníkovém šetření</b>	<b>Rozhovor</b>
1 (kraj Jihomoravský)	Ano	ano
2 (kraj Moravskoslezský)	Ano	ano
3 (kraj Vysočina)	Ano	ano
4 (kraj Karlovarský, Ústecký)	Ano	ano
5 (kraj Středočeský)	Ano	ano
5 (kraj Středočeský)	Ano	ano
6 (kraj Liberecký, Pardubický, Královehradecký)	Ne	ne
7 (kraj Olomoucký, Zlínský)	Ne	ne
8 (kraj Plzeňský, Jihočeský)	Ne	ne
Manažer projektu	Ne	ano

## **6.7 Analýza dat**

### **1 Analýza dat ze sekundárních dokumentů.**

Na základě analýzy dokumentu SD1 Projektová žádost byly stanoveny evaluační otázky.

Ze sekundárních dokumentů SD4 (Popis realizovaných akcí projektu), SD7 (Souhrnná databáze všech akcí projektu) a SD8 (Souhrnná databáze všech účastníků projektu) byla získána kvantitativní data, která byla zpracována popisem jejich absolutních a relativních četností, popřípadě byla zpracována do tabulek, přehledů a grafů, které byly následně využity v evaluačních zjištěních.

Ze sekundárních dokumentů SD2 (Web projektu), SD3 (Weby partnerských organizací), SD4 (Popis realizovaných aktivit projektu), SD5 (Hodnotící dotazníky po akci) a SD6 (Soupis ústních hodnocení po akci) byla získána kvalitativní data, která byla analyzována pomocí tematické analýzy, tedy rozdělena pomocí opakovaného čtení a stanovení kódů do kategorií, z kterých vplynuly určité trendy. Výsledky analýzy dat ze sekundárních dokumentů byly interpretovány prostřednictvím zodpovězení evaluačních otázek.

## **2 Analýza dat z dotazníkového šetření**

Analýza dat z dotazníkového šetření proběhla nejprve na serveru Google díky aplikaci Google formuláře, která roztřídila data do tabulek a grafů. Kvantitativní data ze škál byla zpracována prostřednictvím grafického zobrazení, převedena do grafů a zpracována popisem jejich absolutních a relativních četností, kterých bylo využito v evaluačních zjištěních.

Kvalitativní data z otevřených otázek byla statisticky vyhodnocena formou otevřeného kódování pomocí tematické analýzy.

Data z určitých otevřených otázek dotazníkového šetření byla obsahově totožná s daty z určitých otázek z rozhovorů (viz tabulka č. 4). Duplikující se výpovědi jednotlivých respondentů byly shrnuty v jednu výpověď, aby nedošlo ke zkreslení.

## **3 Analýza dat z rozhovorů**

Data z rozhovorů byla spolu s kvalitativními daty z dotazníkového šetření, které zjišťovalo stejná data jako rozhovory, vyhodnocena formou otevřeného kódování pomocí tematické analýzy. Díky opakovanému čtení výpovědí byly vybrány důležité informace a nalezena klíčová témata, která se vztahují k evaluačním otázkám a podotázkám. Pomocí kódování byla data rozřazena do určitých skupin, témat. Poté byly z dat vytvořeny kategorie, z kterých vplynuly určité trendy, a následně byly zkoumány i souvislosti mezi kategoriemi a jejich vzájemné působení. Výsledná data byla poté

použita pro vytvoření odpovědí na jednotlivé evaluační otázky a podotázky, a to včetně citací.

## 6.8 Časový rámec výzkumu

Sběr a analýza dat ze sekundárních dokumentů probíhaly od prosince 2013 do dubna 2014.

Sběr dat z dotazníkového šetření probíhalo po tři týdny na přelomu února a března 2014. Analýza dat z dotazníkového šetření probíhala v březnu a dubnu 2014.

Sběr dat z rozhovorů probíhal v březnu 2014, analýza dat probíhala v dubnu 2014.

## 6.9 Etika výzkumu

Respondenti byli před dotazníkovým šetřením dotázáni na účast, spolu s vysvětlením účelu výzkumu a způsobu použití dat a způsobu anonymizace respondentů, a byl ověřen souhlas respondentů s použitím dat.

Na počátku rozhovoru byl každému respondentovi znovu vysvětlen účel dotazování i zamýšlené použití dat, byl ověřen souhlas respondenta s nahráváním rozhovoru a znovu potvrzena anonymizace výpovědí.

Za účast na výzkumu bylo všem respondentům poděkováno a potvrzeno, že po zpracování evaluační zprávy budou mít všichni respondenti k výsledkům výzkumu přístup.

## 6.10 Limity výzkumu

Limity výzkumu je možné rozdělit do kategorií subjektivita evaluátora a jeho časového omezení, nedostatek dat a komplikovanost hodnocení dopadů, zvláště v oblasti změn hodnot.

Výzkum byl limitován **nedostatkem dat**, konkrétně data ohledně věkového rozdělení účastníků akcí a počty akcí, kterých se účastník zúčastnil, jsou dostupná pouze k 1. 10. 2013, k 1. 4. 2014 jsou dostupné pouze počty účastníků v jednotlivých geografických oblastech. Nedostatek dat se týká i vyplněných hodnotících dotazníků z akcí MOK. Tyto dotazníky měly být původně vyplňovány ve všech krajích projektu, případně měly být přepisovány přesné citace slovního hodnocení, v mnoha krajích ale bylo hodnocení akce shrnuto jen pomocí několika vět, možnost zjistit více konkrétních dopadů projektu na účastníky byla tedy limitována. Jak je navíc uváděno v teoretické části práce, **změny (dopady) v oblasti hodnot** je velmi obtížné sledovat, včetně vlivů, které ke změnám

přispěly. Změny se navíc často projeví až v dlouhodobějším časovém horizontu a nemusí být konečné, což měření dopadů dosti limituje.

Dalším limitem evaluace je **omezené množství času**, který autorka měla. V případě větších časových možností by mohla autorka provést rozhovory i s pracovníky v neformálním vzdělávání, čímž by doplnila pohled na fungování a dopady projektu o jejich hodnocení, sebehodnocení.

Limitem evaluace může být i fakt, že autorka je regionální koordinátorkou, tedy je do realizace projektu zapojena. Existuje zde tedy riziko **subjektivity**, chybějícího odstupu a neschopnosti postihnout řešení a změny, viditelné z vnějšího pohledu.

## 7 Evaluační zjištění

Tato kapitola je věnována evaluačním zjištěním, která budou představena prostřednictvím odpovědí na jednotlivé evaluační otázky. Ty jsou rozděleny podle evaluačních kritérií, použitých k jejich formulaci. Nejprve budou zodpovězeny evaluační otázky týkající se kritéria efektivnosti a poté evaluační otázky týkající se dopadů.

### 7.1 Efektivnost

V rámci evaluačního kritéria **efektivnost** byly stanoveny čtyři základní evaluační otázky, a to:

E1 Jak projekt funguje v jednotlivých oblastech?

E2 Do jaké míry jsou naplňovány cíle a výstupy projektu?

E3 Co napomohlo dosažení výsledků? (A na co se tedy do budoucna zaměřit a co posílit?)

E4 Co dosažení výsledků projektu bránilo? (A co tedy do budoucna změnit?)

Tyto otázky tedy budou postupně zodpovězeny.

#### E1 Jak projekt funguje v jednotlivých oblastech?

Otázka E1 byla rozdělena do následujících podotázek:

E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?

E1.2 Jaké aktivity jsou v MOK realizovány, za použití jakých metod?

E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?

Evaluační otázka bude zodpovězena tak, že nejprve budou podrobně představeny jednotlivé geografické oblasti projektu, a to oblasti 1 až 8. V každé oblasti bude nejprve představena partnerská organizace, která projekt v dané oblasti realizuje, respektive její poslání či cíle, případně její geografická působnost a formy neformálního vzdělávání, které poskytuje (viz podkapitola 2.7). Každá organizace totiž funguje a pracuje odlišně a k realizaci multikulturní výchovy používá jiný přístup (viz podkapitola 3.1), a tím i jiné metody práce.

Poté bude pro danou oblast zodpovězena evaluační podotázka E1.1, tedy „jak fungují v jednotlivých oblastech MOK“, a to kolik jich v dané oblasti funguje a při jakých institucích neformálního vzdělávání (viz podkapitola 2.9) jsou založeny. Evaluační podotázka E1.2 „jaké aktivity jsou v oblasti realizovány“ bude zodpovězena na základě přehledu dílčích aktivit Klíčové aktivity č. 1 (viz podkapitola 5.6), vzhledem k tomu, že v *SD4 Popis realizovaných akcí projektu* jsou popsány pouze dílčí aktivity 1 až 5, budou do přehledu zařazeny pouze tyto, plnění dílčích aktivit 6 až 8 bude popsáno až v evaluační otázce E2 „Do jaké míry jsou naplňovány výstupy a cíle projektu?“ Dále bude zodpovězena druhá část evaluační podotázky E1.2, a to „za použití jakých metod jsou akce projektu v dané oblasti realizovány“ a evaluační podotázka E1.3, která se zaměřuje na cílovou skupinu děti a mládež. Tato bude jako jediná zodpovězena k datu 1. 10. 2013, protože jak bylo uvedeno v podkapitole 6.5, data pro rozdělení účastníků do cílové podskupiny na základě věku (kategorie dítě či mládež) a datum účasti účastníka na akci/akcích jsou dostupná pouze k 1. 10. 2013 a k 1. 4. 2014 jsou dostupné pouze počty účastníků v jednotlivých oblastech; věkové rozdělení ani počet akcí, kterých se účastnil, není do této databáze dosud zapsáno. Všechny ostatní evaluační otázky a podotázky kromě této ale budou zodpovězeny k datu 1. 4. 2014.

### ***Oblast 1***

Partnerskou organizací pro oblast 1, tedy pro Jihomoravský kraj, je občanské sdružení Klub Hedvábná stezka. Cílem organizace je propojovat lidi se zájmem o cestování, pořádat cestovatelská a outdoorová setkání, nabízet svým členům cestovatelské a vzdělávací akce a umožnit členům čerpat nejrůznější výhody od partnerů a podílet se na aktivitách klubu, například navrhnout zaměření vzdělávacích a zážitkových akcí. Klub Hedvábná stezka také provozuje cestovatelský portál [hedvabnastezka.cz](http://hedvabnastezka.cz), který přináší informace o nejrůznějších zemích a kulturách, a portál [pohora.cz](http://pohora.cz) a je hlavním pořadatelem filmového festivalu Expediční kamera v ČR i na Slovensku a Filmového festivalu zimních sportů. Realizuje multikulturní programy, jejichž cílem je seznámit účastníky s různorodostí světa, kultur, přírody, lidí a jejich zvyků, a to prostřednictvím působení na všechny smysly (chuť, zrak, čich, sluch, hmat). (Klub Hedvábná stezka, n.d.)



### **E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?**

V oblasti 1 funguje 8 MOK, přehled institucí neformálního vzdělávání, při kterých jsou založeny, a počtu akcí, které v jednotlivých MOK proběhly, je uveden v tabulce č 7.

**Tabulka 7 Přehled MOK pro oblast 1**

<b>Při jaké instituci je MOK založen</b>	<b>Kolik akcí v MOK proběhlo</b>
Čajovna a restaurace Klubu cestovatelů v Brně	16
Volnočasové a vzdělávací centrum Centrum Tučňáka Toma v Brně	3
Otevřený klub New Bej Club při Středisku volného času Ivančice, pobočka Nové Bránice	3
Otevřený klub FreeZ klub při Středisku volného času Ivančice v Ivančicích	15
SOS vesnička Brno – Medlánky	4
Dětské oddělení Městské knihovny Šlapanice	9
Dětské oddělení Knihovny Jiřího Mahena v Brně	6
Školní družina ZŠ a MŠ Pohorelice	7
Jednorázové akce mimo oficiální MOK, ale v instituci neformálního vzdělávání pro děti a mládež	13

### **E1.2 Jaké aktivity jsou v oblasti realizovány a za použití jakých metod?**

V oblasti 1 jsou realizovány nejvíce zážitkové programy pro volný čas, spolu s víkendovými zážitkovými programy. Konkrétní metody, uvedené v tabulce č. 9, jsou používány na základě kulturně-standardního přístupu k multikulturní výchově.

**Tabulka 8 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 1**

<b>Akcí celkově: 75</b>	
<b>Typ akce dle dílčí aktivity</b>	<b>Počet</b>
DA1 Zážitkové programy pro volný čas	72
DA2 Víkendové zážitkové programy	3
DA3 Rozvojové večery	0
DA4 Živá knihovna	0
DA5 Setkání s dobrovolníky	0

**Tabulka 9 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 1**

<b>Použitá metoda</b>	<b>Počet akcí</b>	<b>Použitý přístup</b>
Tanec, hudba	15	Kulturně-standardní
Výklad cizinců, dobrovolníků či cestovatelů na téma představení zemí či oblastí světa	13	Kulturně-standardní
Příprava pokrmů, vaření, ochutnávání, téma kuchyně světa	14	Kulturně-standardní
Představení zemí či oblastí světa metodou využití pěti smyslů	24	Kulturně-standardní
Vyprávění příběhů	3	Transkulturní
Kombinace uvedených metod	6	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního

**E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?**

**Tabulka 10 Přehled počtu účastníků pro oblast 1**

<b>Celkově k 1. 10. 2013 zapojeno účastníků: 529</b>	
<b>Z těchto zapojených účastníků:</b>	
Děti (6–15 let, nedokončeno základní vzdělání)	332
Mládež (15–19 let, základní vzdělání dokončeno)	197
<b>Z těchto 481 zapojených účastníků:</b>	
Jednorázová účast	426

Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu dvakrát	75
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu více než dvakrát	28
<b>Celkově k 1. 4. 2014 zapojeno účastníků: 752</b>	

K 1. 10. 2013 se do projektu v této oblasti zapojilo 529 účastníků z cílové skupiny dětí a dospívajících, z toho z cílové podskupiny dětí 332, mládeže 197. Tato věková struktura je s největší pravděpodobností způsobena faktem, že v MOK při dětských odděleních knihoven se podle regionálního koordinátora střídají školní družiny z širšího okolí, mládež dochází spíše samostatně a opakovaně do MOK při klubu cestovatelů a při otevřených klubech středisek volného času. Cílová skupina tedy není kvůli střídání se dětí z různých školních družin příliš stabilní, stabilnější jsou spíše starší účastníci z cílové podskupiny mládeže, kteří podle slov regionálního koordinátora dochází s větší pravidelností.

## ***Oblast 2***

Partnerskou organizací pro oblast 2, tedy pro Moravskoslezský kraj, je občanské sdružení Petrklíč help. Posláním sdružení je otevírat mladým lidem cestu za poznáním sebe sama a svého místa v kolektivu, ve škole nebo v rodině. Sdružení je činné v Moravskoslezském kraji, zvláště v Českém Těšíně a Třinci. Zapojuje se mezinárodních projektů, zvláště projektů česko-polské příhraniční spolupráce. Sdružení připravuje a realizuje prožitkové vzdělávací programy, výstavy, výtvarné workshopy, víkendové akce nebo tábory s nejrůznější tematikou, žurnalistické soustředění, festival „Svátek čaje“ zaměřený na čajovou kulturu, soutěž pro mladé hudební amatérské skupiny „Vylezte ze sklepu a garáží“, pro děti vydává časopis „Věšák“, pro mládež časopis „Silesia news“ a pro česko-polskou veřejnost časopis „Sztuck: kulturní revue“. Sdružení je také přijímající a vysílající organizací evropské dobrovolné služby (EDS) a provozuje příhraniční dobrovolnické centrum, v rámci kterého se mladí lidé z polského a českého Těšína připravují na dobrovolnou práci pro místní komunitu. Dalšími pobočkami sdružení jsou Informační centrum pro mládež Český Těšín, Informační centrum pro mládež Karviná a otevřený klub DDM Český Těšín, který sídlí v prostorách čajovny LAJA v Českém Těšíně. (Petrklíč help, o.s., 2011)

### E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?

V oblasti 2 funguje 5 MOK, přehled institucí neformálního vzdělávání, při kterých jsou založeny, a počtu akcí, které v jednotlivých MOK proběhly, je uveden v Tabulce č 11.

**Tabulka 11 Přehled MOK pro oblast 2**

<b>Při jaké instituci je MOK založen</b>	<b>Kolik akcí v MOK proběhlo</b>
Čajovna Yume v Karviné	4
Otevřený klub DDM Český Těšín, který sídlí v prostorách čajovny Laja a spolupracuje i se školními družinami místních ZŠ	20
M Klub (klub knihovny pro mládež) Městské knihovny v Třinci	5
Albrechtova SŠ v Českém Těšíně (Střední škola hotelová, obchodní polygrafická, zemědělská)	4
Středoškolský klub Střední školy Teleinformatiky v Ostravě	9
Jednorázové akce mimo oficiální MOK, ale v instituci neformálního vzdělávání pro děti a mládež	18

### E1.2 Jaké aktivity jsou v oblasti realizovány a za použití jakých metod?

V oblasti 2 jsou realizovány nejvíce zážitkové programy pro volný čas, spolu se setkáními s dobrovolníky a víkendovými zážitkovými programy, byla realizována i jedna Živá knihovna. Konkrétní metody, uvedené v tabulce č. 13, byly původně používány na základě kulturně-standardního přístupu k multikulturní výchově, později došlo k přesunu spíše k transkulturnímu přístupu.

**Tabulka 12 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 2**

<b>Akcí celkově: 60</b>	
<b>Typ akce dle dílčí aktivity</b>	<b>Počet</b>
DA1 Zážitkové programy pro volný čas	32
DA2 Víkendové zážitkové programy	8
DA3 Rozvojové večery	0
DA4 Živá knihovna	1
DA5 Setkání s dobrovolníky	20

**Tabulka 13 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 2**

<b>Použitá metoda</b>	<b>Počet akcí</b>	<b>Použitý přístup</b>
Výklad cizinců, dobrovolníků či cestovatelů na téma představení zemí či oblastí světa (13), téma čajová kultura (7)	20	Kulturně-standardní, později posun k transkulturnímu
Příprava pokrmů, vaření, ochutnávání, téma vegetariánská kuchyně	7	Kulturně-standardní, později posun k transkulturnímu
Představení zemí či oblastí světa metodou využití pěti smyslů	6	Kulturně-standardní
Kombinace uvedených metod	6	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního přístupu

**E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?**

**Tabulka 14 Přehled počtu účastníků pro oblast 2**

<b>Celkově k 1. 10. 2013 zapojeno účastníků: 481</b>	
<b>Z těchto 481 zapojených účastníků:</b>	
Děti (6–15 let, nedokončeno základní vzdělání)	74
Mládež (15–19 let, základní vzdělání dokončeno)	407
<b>Z těchto 481 zapojených účastníků:</b>	
Jednorázová účast	362
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu dvakrát	30
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu více než dvakrát	26
<b>Celkově k 1. 4. 2014 zapojeno účastníků: 697</b>	

K 1. 10. 2013 se do projektu v této oblasti zapojilo 481 účastníků z cílové skupiny dětí a dospívajících, z toho z cílové podskupiny dětí 74, mládeže 407. Tato věková struktura

je s největší pravděpodobností způsobená faktem, že v této oblasti fungují MOK zaměřené spíše na mládež, probíhá zde spolupráce nejvíce se středoškolskými kluby, při čajovnách, kam dochází spíše samostatně starší účastníci, děti se do aktivit projektu zapojují pouze v rámci DDM/školní družiny.

Cílová skupina nebyla k 1. 10. 2013 příliš stabilní, 362 účastníků navštívilo některou z aktivit projektu jednou, 30 účastníků se účastnilo aktivit projektu dvakrát, více než dvakrát se účastnilo aktivit projektu 26 účastníků. Podle regionálního koordinátora-lectora ale došlo od této doby k významnému nárůstu pravidelnosti v účasti u některých účastníků, zvláště v Českém Těšíně a Karviné, kde se přibližně dalších 30 účastníků účastnilo více než tří akcí a nadále se pravidelně účastní zážitkových akcí, setkání s dobrovolníky i víkendových akcí.

### ***Oblast 3***

Partnerskou organizací pro oblast 3, tedy kraj Vysočina, je občanské sdružení Hodina H. Posláním sdružení je získávat a poskytovat informace především pro děti a mládež a zajistit tak jejich právo na informace, podporovat udržitelné celoživotní vzdělávání a osobnostní rozvoj, plnohodnotné trávení volného času, rozvíjet mezinárodní spolupráci, dobrovolnictví, aktivní zapojení dětí, mládeže a místní komunity do veřejného dění, podporovat občanské vzdělávání a etickou výchovu a podporovat komunitní život a jeho rozvoj. Hodina H poskytuje neformální vzdělávání pro různé věkové skupiny, nejvíce pro děti a mládež, a to prostřednictvím pravidelné zájmové činnosti v klubech, jejichž zaměření je taneční, výtvarné, jazykové, hudební, herní. Hodina H je také hostitelská a vysílající organizace evropské dobrovolné služby, ve sdružení každý rok působí několik zahraničních dobrovolníků a funguje zde Informační centrum pro mládež Pelhřimov, které poskytuje informace a je součástí Evropské informační sítě pro mládež Eurodesk. (Hodina H, o.s., 2013)

#### **E1.2 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?**

V oblasti 3 funguje 5 MOK, přehled institucí neformálního vzdělávání, při kterých jsou založeny, a počtu akcí, které v jednotlivých MOK proběhly, je uveden v tabulce č 15.

**Tabulka 15 Přehled MOK pro oblast 3**

<b>Při jaké instituci je MOK založen</b>	<b>Kolik akcí v MOK proběhlo</b>
Informační centrum pro mládež Pelhřimov (tedy Hodina H)	28
Školní informační centrum Gymnázia dr. A. Hrdličky v Humpolci	3
Gymnázium Moravské Budějovice v Moravských Budějovicích	1
Školní družina a školní klub ZŠ Větrný Jeníkov	6
DDM Senožaty	2

### **E1.2 Jaké dílčí aktivity jsou v oblasti realizovány a za použití jakých metod?**

V oblasti 3 jsou realizovány nejvíce zážitkové programy pro volný čas a setkání s dobrovolníky, proběhla i jedna Živá knihovna. Konkrétní metody, uvedené v tabulce č. 17, byly původně používány na základě kulturně-standardního přístupu k multikulturní výchově, později došlo k posunu spíše k transkulturnímu přístupu.

**Tabulka 16 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 3**

<b>Akcí celkově: 40</b>	
<b>Typ akce dle dílčí aktivity</b>	<b>Počet</b>
DA1 Zážitkové programy pro volný čas	26
DA2 Víkendové zážitkové programy	0
DA3 Rozvojové večery	0
DA4 Živá knihovna	1
DA5 Setkání s dobrovolníky	13

**Tabulka 17 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 3**

<b>Použitá metoda</b>	<b>Počet akcí</b>	<b>Použitý přístup</b>
Tanec a hudba	3	Kulturně-standardní
Výklad dobrovolníků či cestovatelů na téma představení zemí či oblastí, později s využitím metody pěti smyslů	23	Kulturně-standardní, později posun k transkulturnímu

### E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?

Tabulka 18 Přehled počtu účastníků pro oblast 3

<b>Celkově k 1. 10. 2013 zapojeno účastníků: 313</b>	
<b>Z těchto 313 zapojených účastníků:</b>	
Děti (6–15 let, nedokončeno základní vzdělání)	62
Mládež (15–19 let, základní vzdělání dokončeno)	251
<b>Z těchto 313 zapojených účastníků:</b>	
Jednorázová účast	258
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu dvakrát	23
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu více než dvakrát	32
<b>Celkově k 1. 4. 2014 zapojeno účastníků: 385</b>	

K 1. 10. 2013 se do projektu v této oblasti zapojilo 313 účastníků z cílové skupiny dětí a dospívajících, z toho účastníků z cílové podskupiny dětí 62, mládeže 251. Tato věková struktura je s největší pravděpodobností způsobena faktem, že v této oblasti fungují MOK založené spíše na mládež, probíhá zde spolupráce nejvíce se středními školami a při ICM, kam dochází spíše samostatně starší účastníci, děti se do aktivit projektu zapojují pouze v rámci DDM a školní družiny.

Cílová skupina nebyla k 1. 10. 2013 příliš stabilní, 258 účastníků navštívilo některou z aktivit projektu jednou, 23 účastníků se účastnilo aktivit projektu dvakrát, více než dvakrát se účastnilo aktivit projektu 32 účastníků. Podle regionálního koordinátora ale došlo od této doby k nárůstu pravidelnosti v účasti u některých účastníků, zvláště v MOK při ICM Pelhřimov.

#### ***Oblast 4***

Partnerskou organizací pro oblast 4, která je tvořena Karlovarským a Ústeckým krajem, je Informační centrum pro mládež Cheb. Posláním ICM je podporovat zájmy dětí a mládeže ve snaze napomáhat všestrannému rozvoji mladých lidí a bezplatně poskytovat informace, které jsou k dispozici buď na internetových stránkách ICM, nebo v tištěné podobě, s jejich vyhledáváním může pomoci i odborný pracovník. ICM je zřizováno



Krajskou radou dětí a mládeže Karlovarska. Provoz je zajišťován třemi dobrovolníky a nabízí otevřené spontánní aktivity prostřednictvím využití počítačové učebny a besedovny. ICM také nabízí příležitostnou zájmovou činnost, například školení, setkání mládeže, a je partnerem v projektech pro děti a mládež, zvláště v projektech česko-německé spolupráce. (ICM Cheb, 2012)

### **E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?**

V oblasti 4 fungují 3 MOK, přehled institucí neformálního vzdělávání, při kterých jsou založeny, a počtu akcí, které v jednotlivých MOK proběhly, je uveden v tabulce č. 19

**Tabulka 19 Přehled MOK pro oblast 4**

<b>Při jaké instituci je MOK založen</b>	<b>Kolik akcí v MOK proběhlo</b>
ICM Cheb	24
Školní klub ZŠ Skalná	19
Domov mládeže Střední školy stavební a technické v Ústí nad Labem	6
Jednorázové akce mimo oficiální MOK, ale v instituci neformálního vzdělávání pro děti a mládež	2

### **E1.2 Jaké dílčí aktivity jsou v oblasti realizovány a za použití jakých metod?**

V oblasti 4 jsou realizovány nejvíce zážitkové programy pro volný čas, proběhla i jedna Živá knihovna. Konkrétní metody, uvedené v tabulce č. 21, jsou používány převážně na základě transkulturního přístupu k multikulturní výchově.

**Tabulka 20 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 4**

<b>Akcí celkově: 51</b>	
<b>Typ akce dle dílčí aktivity</b>	<b>Počet</b>
DA1 Zážitkové programy pro volný čas	50
DA2 Víkendové zážitkové programy	0
DA3 Rozvojové večery	0
DA4 Živá knihovna	1
DA5 Setkání s dobrovolníky	0

**Tabulka 21 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 4**

<b>Použitá metoda</b>	<b>Počet akcí</b>	<b>Použitý přístup</b>
Simulace, diskuze (na téma odlišností, včetně handicapu, tzn. poruchy zraku, sluchu, dysgrafie, dyslexie (16), na téma hodnot (6)	22	Transkulturní
Vyprávění příběhů	4	Transkulturní
Hraní deskových her	2	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního
Představení zemí či oblastí světa metodou využití pěti smyslů	5	Kulturně-standardní
Výtvarné a rukodělné metody	3	Kulturně-standardní
Kombinace uvedených metod	14	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního

**E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?**

**Tabulka 22 Přehled počtu účastníků pro oblast 4**

<b>Celkově k 1. 10. 2013 zapojeno účastníků: 362</b>	
<b>Z těchto 362 zapojených účastníků:</b>	
Děti (6–15 let, nedokončeno základní vzdělání)	179
Mládež (15–19 let, základní vzdělání dokončeno)	183

<b>Z těchto 362 zapojených účastníků:</b>	
Jednorázová účast	168
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu dvakrát	76
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu více než dvakrát	118
<b>Celkově k 1. 4. 2014 zapojeno účastníků: 496</b>	

K 1. 10. 2013 se do projektu v této oblasti zapojilo 362 účastníků z cílové skupiny dětí a dospívajících, z toho bylo účastníků z cílové podskupiny dětí 179, mládeže 183. Tato věková struktura je s největší pravděpodobností způsobená faktem, že v této oblasti fungují jak MOK založené spíše pro mládež v rámci Domova mládeže, tak MOK ve školním klubu a ICM, kam jsou podle regionálního koordinátora-lektora zvyklí docházet spíše účastníci do 15 let věku.

Cílová skupina je k 1. 10. 2013 nejstabilnější ze všech oblastí, 168 účastníků navštívilo některou z aktivit projektu jednou, 76 účastníků se účastnilo aktivit projektu dvakrát, více než dvakrát se účastnilo aktivit projektu 118. Podle regionálního koordinátora je velký počet vracejících se způsoben tím, že spolupráce v rámci oblasti je zaměřena pouze na tři MOK, kam jsou navíc děti i mládež zvyklí docházet pravidelně, ať už jde o ICM, či školní klub. V rámci domova mládeže může být motivací pro opakovanou účast na aktivitách MOK fakt, že program je přizpůsobován tématům, která účastníci aktuálně řeší a která jsou pro ně důležitá, například jejich hodnoty či to, jak se vyrovnat s odlišností; motivací může být i možnost projevit v průběhu akcí svůj názor, který současně není hodnocen, tedy bezpečné prostředí.

### ***Oblast 5***

Od počátku projektu byla partnerskou organizací pro oblast 5, tedy pro Středočeský kraj, občanské sdružení OPIM - Organizace na podporu integrace menšin. Sdružení ale z časových a kapacitních důvodů od června 2013 sdílí partnerství s organizací AFS Mezikulturní programy o.p.s. V této oblasti tedy působí dva partneři a dva regionální koordinátoři, každý z nich je zaměstnán na polovinu úvazku regionálního koordinátora.

Posláním organizace OPIM je šířit povědomí o lidských právech a pomáhat českým občanům a menšinám žijícím v ČR skrze vzdělávací a informační programy a

společenské aktivity poznávat svá práva a umět se jich domoci. Sdružení realizuje dva hlavní projekty, první je zaměřen na podporu mezikulturního dialogu a lidských práv a podporu integrace menšin do společnosti, a to formou příležitostné zájmové činnosti, kterou je metoda Živá knihovna, kdy organizace realizuje metodu Živé knihovny na festivalech a veřejných akcích a ve třídách základních, středních a vyšších odborných škol. Druhým projektem OPIMu jsou lidskoprávní vzdělávací programy pro vzdělavatele, pedagogy a zaměstnance veřejné správy. (OPIM, o.s., 2012)

Druhá z partnerských organizací pro tuto oblast, organizace AFS Mezikulturní programy, je obecně prospěšná společnost, která je součástí celosvětové sítě téměř 60 podobných partnerských organizací. Partnerské organizace sdružuje společné poslání, kterým je zprostředkovat co největšímu počtu lidí zahraniční zkušenost, která jim pomůže rozvíjet schopnosti, získávat znalosti a osvojovat si postoje potřebné pro tvořivý a harmonický život v současném multikulturním a stále více propojeném světě. AFS realizuje program Studium v zahraničí, který umožní zájemcům studium na střední škole po celém světě po dobu tří, šesti či deseti měsíců, Hostitelský program AFS kdy hostitelské rodiny přijímají k sobě domů středoškoláky z Asie, Evropy, Severní i Jižní Ameriky, poskytuje mladým lidem možnost stát se dobrovolníkem, který v ČR poskytuje osobní podporu a pomoc účastníkům programů, nebo dobrovolníkem v zahraničí. AFS také realizuje příležitostnou zájmovou činnost, konkrétně projekt Svět zblízka, na základě kterého jsou realizovány besedy pro veřejnost, jejichž hlavním cílem bude seznámit návštěvníky s vybranou zemí či geografickou oblastí, přičemž tyto besedy vedou především mladí dobrovolníci, kteří v dané oblasti dlouhodobě pobývali. Tyto besedy nabízí organizace i školám, spolu s programy a workshopy, které svou náplní odpovídají průřezovým tématům RVP Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech a Multikulturní výchova a jsou vedeny interaktivní formou za pomoci diskuzí, skupinové práce a názorných simulačních her a současně mohou být přizváni také zahraniční studenti, účastníci programu AFS, aby se studenty sdíleli své konkrétní mezikulturní zážitky a poznání ze života v České republice. (AFS Mezikulturní programy o.p.s., 2014)

### E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?

V oblasti 5 fungují 4 MOK, přehled institucí neformálního vzdělávání, při kterých jsou založeny, a počtu akcí, které v jednotlivých MOK proběhly, je uveden v tabulce č. 23.

Tabulka 23 Přehled MOK pro oblast 5

Při jaké instituci je MOK založen	Kolik akcí v MOK proběhlo
Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež místní pobočky organizace Člověk v tísni v Kladně	29
Gymnázium v Hořovicích	7
ICM Slaný ve Slaném	2
ICM Kladno v Kladně	2

### E1.2 Jaké dílčí aktivity jsou v oblasti realizovány a za použití jakých metod?

V oblasti 5 jsou realizovány nejvíce zážitkové programy pro volný čas, spolu s víkendovými zážitkovými programy se setkáními s dobrovolníky. Byly realizovány i čtyři Živé knihovny a jeden rozvojový večer s ověřením vytvořené výstavy. Konkrétní metody, uvedené v tabulce č. 25, jsou používány na základě kombinace kulturně-standardního a transkulturního přístupu k multikulturní výchově.

Tabulka 24 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 5

Akcí celkově: 41	
Typ akce dle dílčí aktivity	Počet
DA1 Zážitkové programy pro volný čas	27
DA2 Víkendové zážitkové programy	2
DA3 Rozvojové večery	1
DA4 Živá knihovna	4
DA5 Setkání s dobrovolníky	7

**Tabulka 25 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 5**

<b>Použitá metoda</b>	<b>Počet akcí</b>	<b>Použitý přístup</b>
Hudba a tanec	10	Kulturně-standardní
Simulace, diskuze (téma sebepoznání 6)	11	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního
Vyprávění příběhů, včetně pohádek	6	Transkulturní
Kombinace uvedených metod	2	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního

**E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?**

Regionální koordinátor z AFS začal pracovat v MOK při Hořovice, MOK při ICM Slaný a v MOK při ICM Kladno až od prosince 2013, pro který ještě nejsou k dispozici konkrétní data účastníků, ty jsou jen pro MOK při NZDM Kladno.

**Tabulka 26 Přehled počtu účastníků pro oblast 5**

<b>Celkově k 1. 10. 2013 zapojeno účastníků: 80</b>	
<b>Z těchto 80 zapojených účastníků:</b>	
Děti (6–15 let, nedokončeno základní vzdělání)	39
Mládež (15–19 let, základní vzdělání dokončeno)	41
<b>Z těchto 80 zapojených účastníků:</b>	
Jednorázová účast	39
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu dvakrát	6
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu více než dvakrát	35
<b>Celkově k 1. 4. 2014 zapojeno účastníků: 179</b>	

K 1. 10. 2013 se do projektu v této oblasti zapojilo 80 účastníků z cílové skupiny dětí a dospívajících, z toho z cílové podskupiny dětí 39, mládeže 41. Tato věková struktura je s největší pravděpodobností způsobena faktem, že NZDM je otevřeno pro děti i mládež bez rozdílu, které využívají jeho služeb.

Cílová skupina byla k 1. 10. 2013 poměrně stabilní, 39 účastníků navštívilo některou z aktivit projektu jednou, 6 účastníků se účastnilo aktivit projektu dvakrát, více než dvakrát se účastnilo aktivit projektu 35 účastníků. Podle regionálního koordinátora-lectora jsou děti a mládež do NZDM zvyklí docházet, jen poloviční návrat účastníků vyplývá z principu nízkoprahovosti zařízení, kdy je docházka naprosto volná.

## **Oblast 6**

Partnerskou organizací pro oblast 6, tedy pro Liberecký kraj, je občanské sdružení LOS – Liberecká občanská společnost. Hlavním cílem sdružení je osobnostní a sociální rozvoj mladých lidí na regionální i mezinárodní úrovni, a to pomocí neformálního vzdělávání. Soustředí se převážně na problematiku předsudků, projevy netolerance a odkrytí tabuizovaných témat a stereotypů vůči minoritním skupinám a otevření nových možností pro aktivní občanství a dobrovolnictví. LOS iniciuje a realizuje příležitostnou zájmovou činnost, a to výměny mládeže, vzdělávací projekty, pořádá výstavy a snaží se propagovat a podporovat aktivní občanství, z tohoto důvodu organizuje školení, konference, workshopy a Živé knihovny. Tyto aktivity provádí v Liberci, Libereckém kraji, Euroregionu Nisa, ve spolupráci se zahraničními partnery v zahraničí. (LOS, o. s., n.d.)

### **E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?**

V oblasti 6 funguje 5 MOK, přehled institucí neformálního vzdělávání, při kterých jsou založeny, a počtu akcí, které v jednotlivých MOK proběhly, je uveden v tabulce č. 27.

**Tabulka 27 Přehled MOK pro oblast 6**

<b>Při jaké instituci je MOK založen</b>	<b>Kolik akcí v MOK proběhlo</b>
Liberecká občanská společnost v Liberci	0
Dobrá čajovna v Liberci	4
Krajská vědecká knihovna v Liberci	2
Otevřený klub pro mládež V-Klub při DDM Větrník v Liberci	7
SŠ Gastronomie a služeb v Liberci	2

## E1.2 Jaké dílčí aktivity jsou v oblasti realizovány a za použití jakých metod?

V oblasti 6 jsou realizovány nejvíce zážitkové programy pro volný čas, byly realizovány i dvě Živé knihovny. Konkrétní metody, uvedené v tabulce č. 29, jsou používány na základě kombinace kulturně-standardního a transkulturního přístupu k multikulturní výchově, převažuje přístup transkulturní.

**Tabulka 28 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 6**

<b>Akcí celkově: 15</b>	
<b>Typ akce dle dílčí aktivity</b>	<b>Počet</b>
DA1 Zážitkové programy pro volný čas	13
DA2 Víkendové zážitkové programy	0
DA3 Rozvojové večery	0
DA4 Živá knihovna	2
DA5 Setkání s dobrovolníky	0

**Tabulka 29 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 6**

<b>Použitá metoda</b>	<b>Počet akcí</b>	<b>Použitý přístup</b>
Simulace, diskuze na téma víra	2	Transkulturní
Výklad cizinců, dobrovolníků či cestovatelů na téma představení zemí či oblastí světa a na téma čajová kultura	4	Kulturně-standardní
Příprava pokrmů, vaření, ochutnávání, téma světové kuchyně	2	Kulturně-standardní, později posun k transkulturnímu
Vyprávění příběhů	5	Transkulturní



### **E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOKů navštěvuje, je cílová skupina stabilní, nebo se střídá, kolik účastníků MOKy navštěvuje, jde o děti, či mládež?**

**Tabulka 30 Přehled počtu účastníků pro oblast 6**

<b>Celkově k 1. 10. 2013 zapojeno účastníků: 198</b>	
<b>Z těchto zapojených účastníků:</b>	
Děti (6–15 let, nedokončeno základní vzdělání)	0
Mládež (15–19 let, základní vzdělání dokončeno)	198
<b>Z těchto 481 zapojených účastníků:</b>	
Jednorázová účast	198
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu dvakrát	0
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu více než dvakrát	0
<b>Celkově k 1. 4. 2014 zapojeno účastníků: 323</b>	

K 1. 10. 2013 se do projektu v této oblasti zapojilo 198 účastníků z cílové skupiny dětí a dospívajících, z toho z cílové podskupiny dětí se v této oblasti do projektu nezapojil nikdo, všichni účastníci tedy byli z cílové podskupiny mládeže. Tato věková struktura je s největší pravděpodobností způsobena faktem, že v této oblasti fungují MOK zaměřené spíše na mládež, probíhá zde spolupráce nejvíce se středoškolskými kluby, při čajovnách, kam dochází spíše samostatně starší účastníci, do otevřeného klubu v DDM dochází také spíše samostatně jen mládež.

Cílová skupina nebyla k 1. 10. 2013 vůbec stabilní, všech 198 účastníků navštívilo některou z aktivit projektu jen jednou, žádný z účastníků se nezúčastnil podruhé či potřetí. Vysvětlení či názor od regionálního koordinátora-lektora není k dispozici, jelikož z důvodu zdravotních a osobních problémů projekt v srpnu 2013 opustil, což může být jedna z příčin pouze jednorázové účasti.

#### ***Oblast 7***

Partnerskou organizací pro oblast 7 Olomoucký a Zlínský kraj je obecně prospěšná společnost ARPOK. Posláním organizace je přinášet do škol globální rozvojové vzdělávání, tedy pomáhat učitelům, jak učit aktuální témata dneška (např. chudoba, migrace, odpovědná spotřeba), a otevřeně o nich mluvit se žáky. O těchto tématech

informuje organizace i veřejnost, a tak podporuje otevřenou a tolerantní společnost a aktivní zapojení lidí do dění kolem sebe. Organizace se v rámci globálního rozvojového vzdělávání věnuje i multikulturní tematice. Soustředí se převážně na oblast formálního vzdělávání, realizuje výukové programy pro ZŠ a SŠ, dlouhodobé projekty, které se věnují začleňování globálních témat do výuky, ke kterým se váže úzká spolupráce s pedagogy včetně vzdělávání pedagogů o globálních tématech. V oblasti neformálního vzdělávání se zabývá převážně příležitostnou zájmovou činností, tedy organizací osvětových akcí pro veřejnost a kampaní, v této oblasti spolupracuje s místními dobrovolníky, nejčastěji vysokoškolskými studenty. (ARPOK, o.p.s., 2013)

### **E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?**

V oblasti 7 fungují 4 MOK, přehled institucí neformálního vzdělávání, při kterých jsou založeny, a počtu akcí, které v jednotlivých MOK proběhly, je uveden v tabulce č. 31.

**Tabulka 31 Přehled MOK pro oblast 7**

<b>Při jaké instituci je MOK založen</b>	<b>Kolik akcí v MOK proběhlo</b>
Domov mládeže při Střední škole technické v Přerově	8
Domov mládeže při Hotelové škole v Kroměříži	6
Dětské oddělení Knihovny města Olomouce	6
NZDM T-Klub ve Zlíně	4
Jednorázové akce mimo oficiální MOK, ale v instituci neformálního vzdělávání pro děti a mládež	7

### **E1.2 Jaké dílčí aktivity jsou v oblasti realizovány a za použití jakých metod?**

V oblasti 7 jsou realizovány nejvíce zážitkové programy pro volný čas a setkání s dobrovolníky. Konkrétní metody, uvedené v tabulce č. 33, jsou používány na základě kombinace kulturně-standardního a transkulturního přístupu k multikulturní výchově, převažuje přístup transkulturní.

**Tabulka 32 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 7**

<b>Akcí celkově: 31</b>	
<b>Typ akce dle dílčí aktivity</b>	<b>Počet</b>
DA1 Zážitkové programy pro volný čas	29
DA2 Víkendové zážitkové programy	0
DA3 Rozvojové večery	0
DA4 Živá knihovna	0
DA5 Setkání s dobrovolníky	3

**Tabulka 33 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 7**

<b>Použitá metoda</b>	<b>Počet akcí</b>	<b>Použitý přístup</b>
Vyprávění příběhů, včetně pohádek	4	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního
Hudba a tanec	5	Transkulturní
Příprava pokrmů, vaření, ochutnávání, téma světové kuchyně	3	Kulturně-standardní, později posun k transkulturnímu
Představení zemí či oblastí světa metodou využití pěti smyslů	5	Kulturně-standardní
Výtvarné a rukodělné metody	5	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního
Hraní deskových her	2	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního
Simulace, diskuze na téma sebepoznání	2	Transkulturní
Kombinace uvedených metod	3	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního

### E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?

Tabulka 34 Přehled počtu účastníků pro oblast 7

<b>Celkově k 1. 10. 2013 zapojeno účastníků: 354</b>	
<b>Z těchto 354 zapojených účastníků:</b>	
Děti (6–15 let, nedokončeno základní vzdělání)	212
Mládež (15–19 let, základní vzdělání dokončeno)	182
<b>Z těchto 354 zapojených účastníků:</b>	
Jednorázová účast	299
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu dvakrát	49
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu více než dvakrát	6
<b>Celkově k 1. 4. 2014 zapojeno účastníků: 513</b>	

K 1. 10. 2013 se do projektu v této oblasti zapojilo 354 účastníků z cílové skupiny dětí a dospívajících, z toho z cílové podskupiny dětí 212, mládeže 182. Tato věková struktura je s největší pravděpodobností způsobená faktem, že v této oblasti fungují MOK zaměřené jak na mládež, kterými jsou Domovy mládeže, tak na děti, které se do aktivit projektu zapojují pouze v rámci Knihovny, kam dochází školní družiny a DDM

Cílová skupina nebyla k 1. 10. 2013 příliš stabilní, 299 účastníků navštívilo některou z aktivit projektu jednou, 49 účastníků se účastnilo aktivit projektu dvakrát, více než dvakrát se účastnili aktivit projektu pouze 6 účastníků. Podle regionálního koordinátora ale došlo od této doby k významnému nárůstu pravidelnosti v účasti u některých účastníků, zvláště v Domovech mládeže, kam dochází od podzimu 2013 stabilní skupina, většina účastníků se od té doby účastnila akcí více než dvakrát, k nárůstu pravidelnosti došlo i v rámci MOK při Knihovně města Olomouce, kam na akce dochází stabilně místní školní družina.

#### **Oblast 8**

Partnerskou organizací pro oblast 8, Plzeňský a Jihočeský kraj, je občanské sdružení Cultura Africa. Sdružení je založené lidmi, kteří pochází z Afriky nebo mají k Africe velice blízko. Realizuje příležitostnou zájmovou činnost, tedy multikulturní programy

pro vzdělávací instituce na téma život v Africe, kultura, umění, rozvojová spolupráce, ale i identita, stereotyp, rasismus, xenofobie. Představuje veřejnosti africké pohádky pro děti a vytváří hudebně taneční vystoupení založené na afrických příbězích a poskytuje poradenství africkým studentům a Afričanům a spolupořádá mezinárodní konferenci Viva Africa. (Cultura Africa, o.s., 2010)

### **E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?**

V oblasti 8 funguje 5 MOK, přehled institucí neformálního vzdělávání, při kterých jsou založeny, a počtu akcí, které v jednotlivých MOK proběhly, je uveden v tabulce č. 35.

**Tabulka 35 Přehled MOK pro oblast 8**

<b>Při jaké instituci je MOK založen</b>	<b>Kolik akcí v MOK proběhlo</b>
ŠD Při ZŠ Božkov	2
ŠD při ZŠ Easy start	2
DDM Horažďovice	2
Dětský diagnostický ústav v Plzni	3
SVČ Petřínská v Plzni	2
Jednorázové akce mimo oficiální MOK, ale v instituci neformálního vzdělávání pro děti a mládež	15

### **E1.2 Jaké dílčí aktivity jsou v oblasti realizovány a za použití jakých metod?**

V oblasti 8 jsou realizovány nejvíce zážitkové programy pro volný čas, spolu s víkendovými zážitkovými programy, byla realizována i jedna Živá knihovna. Konkrétní metody, uvedené v tabulce č. 37, jsou používány na základě kombinace kulturně-standardního a transkulturního přístupu k multikulturní výchově.

**Tabulka 36 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 8**

<b>Akcí celkově: 28</b>	
<b>Typ akce dle dílčí aktivity</b>	<b>Počet</b>
DA1 Zážitekové programy pro volný čas	21
DA2 Víkendové zážitkové programy	5
DA3 Rozvojové večery	0
DA4 Živá knihovna	1
DA5 Setkání s dobrovolníky	0

**Tabulka 37 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 8**

<b>Použitá metoda</b>	<b>Počet akcí</b>	<b>Použitý přístup</b>
Kombinace metod (hudba a tanec, příběhy a pohádky, příprava pokrmů, výklad, rukodělná činnost, simulace)	26	Kombinace kulturně-standardního a transkulturního

**E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?**

**Tabulka 38 Přehled počtu účastníků pro oblast 8**

<b>Celkově k 1. 10. 2013 zapojeno účastníků: 262</b>	
<b>Z těchto 217 zapojených účastníků:</b>	
Děti (6–15 let, nedokončeno základní vzdělání)	187
Mládež (15–19 let, základní vzdělání dokončeno)	75
<b>Z těchto 217 zapojených účastníků:</b>	
Jednorázová účast	261
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu dvakrát	11
Počet účastníků, kteří se zapojili do akcí projektu více než dvakrát	0
<b>Celkově k 1. 4. 2014 zapojeno účastníků: 262</b>	

K 1. 10. 2013 se do projektu v této oblasti zapojilo 262 účastníků z cílové skupiny dětí a dospívajících, z toho z cílové podskupiny dětí 187, mládeže 75. Tato věková struktura

je s největší pravděpodobností způsobená faktem, že v této oblasti fungují MOK, zaměřené spíše na děti, probíhá zde spolupráce nejvíce se školními družinami, DDM a SVČ, při čajovnách, kam dochází spíše samostatně starší účastníci, mládež se do aktivit projektu zapojuje pouze v rámci Diagnostického ústavu a jednorázových neformálních akcí.

Cílová skupina byla k 1. 10. 2013 celkem stabilní, 206 účastníků navštívilo některou z aktivit projektu jednou, 112 účastníků se účastnilo aktivit projektu dvakrát, více než dvakrát se ale nezúčastnil aktivit projektu žádný z účastníků. Vysvětlení či názor od regionálního koordinátora není k dispozici, jelikož z důvodu zdravotních a osobních problémů projekt v prosinci 2013 opustil.

### Souhrn zjištění k otázce E1 z jednotlivých geografických oblastí projektu

Poté, co byly představeny jednotlivé geografické oblasti projektu, budou tato data shrnuta pro zodpovězení evaluační otázky E1 pro celý projekt. V rámci evaluační podotázky E1.1 tedy bude představeno, kolik MOK funguje v které oblasti a při jakých institucích neformálního vzdělávání jsou MOK založeny. V rámci evaluační podotázky E1.2 bude zhodnoceno, kolik jakých akcí z dílčích aktivit bylo během projektu do 1. 4. 2014 realizováno a na základě jakých metod. Ty budou rozděleny a následně bude zhodnoceno, v které oblasti je používání určitých metod založené spíše na kulturně-standardním přístupu k multikulturní výchově a v které oblasti je založené spíše na transkulturním přístupu k MKV a v jaké oblasti se přístupy mísí. Nutno podotknout, že jedna a ta samá metoda tedy může být realizována za pomoci kulturně-standardního přístupu (orientována na získávání znalostí o zemích, národnostech a skupinách, používání skupinového konceptu - vnímání identity je založeno na národnosti či etnicitě...) i transkulturního přístupu (vnímání identity jako mnohočetné, zkoumání osobnosti účastníků, důraz kladen na individuální zkušenosti, zájmy, hodnoty, příběhy a situace). V současné době je upřednostňováno používání transkulturního přístupu, autorka je ale toho názoru, že vhodná může být kombinace obou přístupů, kulturně-standardní přístup, pokud slouží ke zvýšení zájmu a předání nestereotypizovaných informací, může být s úspěchem používán zvláště pro mladší věkové skupiny a jako základ pro pozdější prohloubení tématu transkulturní cestou.

V rámci evaluační podotázky E1.3 je zhodnoceno, kolik účastníků se do činnosti MOK zapojilo a jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje, tedy zda jde o děti, či mládež a zda je cílová skupina stabilní, nebo se střídá. Data z jednotlivých oblastí byla zobrazena formou sloupcových grafů, které pro každou oblast ukazují jednotlivé charakteristiky a zároveň umožňují porovnat oblasti projektu mezi sebou.

### **E1.1 Jak fungují v jednotlivých oblastech MOK – kolik jich v jaké oblasti funguje a při jakých institucích jsou založeny?**

Bylo založeno 39 MOK, přehled počtu MOK v jednotlivých oblastech projektu je uveden v tabulce č. 39, přehled MOK při jednotlivých typech zájmových institucí pro děti a mládež je k dispozici níže v tabulce č. 40.

**Tabulka 39 Přehled počtu MOK v jednotlivých oblastech projektu**

<b>Oblast</b>	<b>Počet MOK</b>
1 (kraj Jihomoravský)	8
2 (kraj Moravskoslezský)	5
3 (kraj Vysočina)	5
4 (kraj Karlovarský, Ústecký)	3
5 (kraj Středočeský)	5
6 (kraj Liberecký, Pardubický, Královehradecký)	4
7 (kraj Olomoucký, Zlínský)	4
8 (kraj Plzeňský, Jihočeský)	5



**Tabulka 40 Přehled MOK při jednotlivých typech zájmových institucí**

<b>Typ instituce</b>	<b>Počet MOK</b>
Základní škola, školní družina/klub	5
Střední škola či gymnázium	6
Domov mládeže	3
SVČ	6
ICM	4
Knihovna	5
NZDM	2
Čajovna	4
SOS vesnička	1
Dětský diagnostický ústav	1
NNO pracující s dětmi a mládeží	1
Soukromé vzdělávací a volnočasové centrum	1

## **E1.2 Jaké aktivity jsou v MOK realizovány, za použití jakých metod?**

**Tabulka 41 Přehled akcí dle dílčích aktivit v rámci celého projektu**

<b>Akcí celkově: 348</b>	
<b>Typ akce dle dílčí aktivity</b>	<b>Počet</b>
DA1 Zážitkové programy pro volný čas	272
DA2 Víkendové zážitkové programy	18
DA3 Rozvojové večery	5
DA4 Živá knihovna	10
DA5 Setkání s dobrovolníky	43

**Tabulka 42 Přehled metod použitých pro realizaci akcí v rámci celého projektu**

<b>Použitá metoda</b>	<b>Počet akcí</b>
Výklad cizinců, dobrovolníků či cestovatelů na téma představení zemí či oblastí světa	157
Představení zemí či oblastí světa metodou pěti smyslů	73
Příprava pokrmů, vaření, ochutnávání	37
Tanec, hudba	31
Simulace, diskuze (na téma odlišností včetně handicapu 16, na téma sebepoznání 8, na téma hodnot 6)	38
Výtvarné a rukodělné metody	8
Hraní deskových her	4
Vyprávění příběhů, včetně pohádek	15

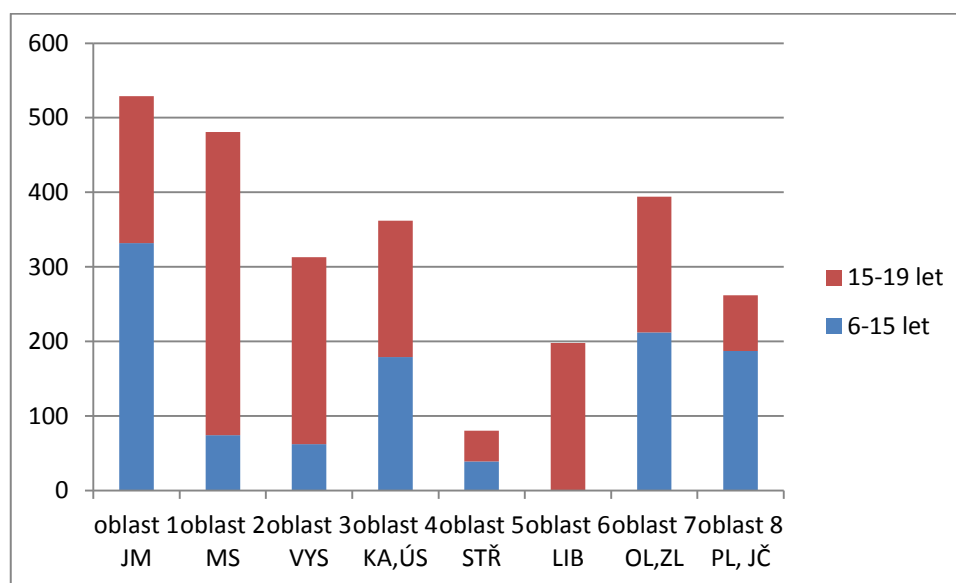
V projektu nejpoužívanější metodou byl výklad cestovatelů či dobrovolníků (cizinců), který představoval určité země či oblasti světa. Za ním následuje metoda, která představuje země či oblasti světa s použitím pěti smyslů, tedy zraku, sluchu, čichu, chuti a hmatu. Časté jsou i metody, které svým zaměřením velmi odpovídají jednotlivým zájmovým činnostem, tedy metody založené na přípravě pokrmů, na tanci a hudbě, na hraní deskových her a metody výtvarné. Uplatnily se i metody založené na práci s příběhem a metody používající simulaci, která bývá následovaná diskuzí.

**Tabulka 43 Přehled používaných přístupů k multikulturní výchově v jednotlivých oblastech projektu**

<b>Geografická oblast projektu</b>	<b>Převažující používaný přístup k multikulturní výchově</b>
Oblast 1	Kulturně-standardní
Oblast 2	Na počátku kulturně-standardní, časem kombinace s transkulturním
Oblast 3	Na počátku kulturně-standardní, časem kombinace s transkulturním
Oblast 4	Transkulturní
Oblast 5	Transkulturní
Oblast 6	Kombinace kulturně-standardního přístupu s transkulturním, převažující transkulturní
Oblast 7	Kombinace kulturně-standardního přístupu s transkulturním, převažující transkulturní
Oblast 8	Kombinace kulturně-standardního přístupu s transkulturním

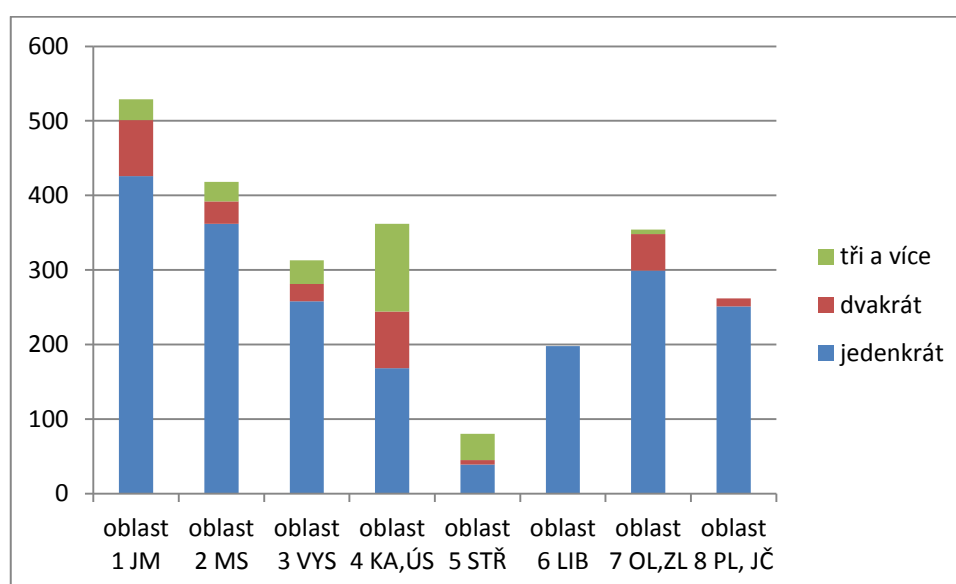
Jak je zřetelné, pouze ve třech oblastech převažuje pro realizaci metod multikulturní výchovy jen jeden z přístupů. Většina oblastí projektu používá přibližně vyrovnanou kombinaci obou přístupů. U dvou oblastí, ve kterých byl na počátku projektu používán téměř čistě kulturně-standardní přístup, došlo k postupnému zařazování transkulturního přístupu k pojetí multikulturní výchovy, a to prostřednictvím větší orientace na identitu účastníků, včetně přijetí konceptu mnohonásobné identity, zařazování práce s konkrétními situacemi, simulacemi, příběhy, hodnotami apod.

### E1.3 Jaká cílová skupina aktivity MOK navštěvuje - jaký je počet účastníků akcí v MOK a jaká je jejich věková struktura, jak je cílová skupina stabilní?



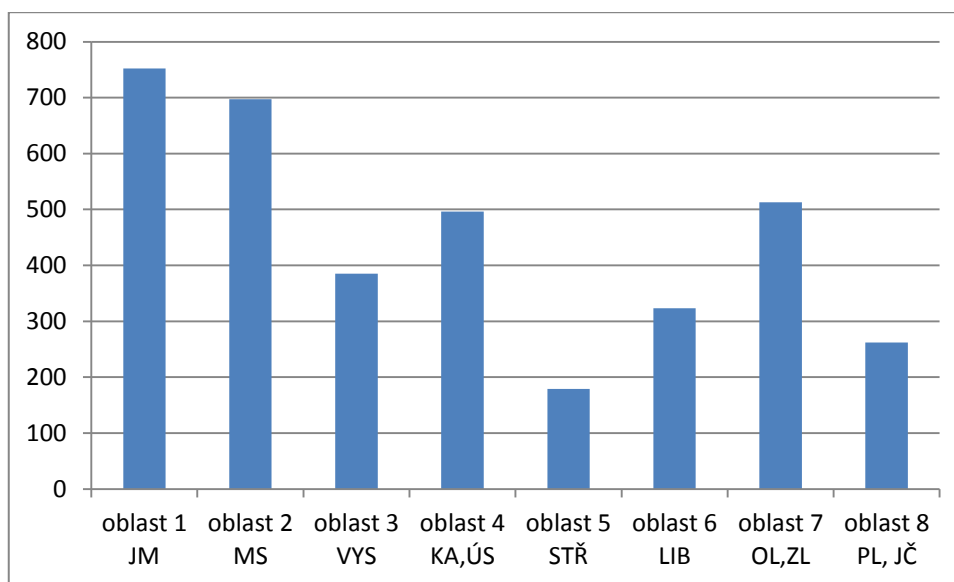
**Obrázek 1 Počet účastníků akcí v MOK a jejich věková struktura (děti x mládež) v jednotlivých oblastech k 1. 10. 2013**

Z obrázku 1 je zřetelné, že mezi jednotlivými oblastmi jsou k 1. 10. 2013 poměrně velké rozdíly v počtu účastníků, nejvíce účastníků se účastnilo akcí v oblastech 1 a 2, nejméně v oblasti 5 a 6. V oblastech 2, 3 a 6 převažuje cílová podskupina mládeže, v oblasti 8 a 1 převažuje podskupina dětí, v oblastech 4 a 7 jsou obě věkové podskupiny víceméně vyrovnané.



**Obrázek 2 Počet účastníků akcí MOK a stabilita jejich účasti na akcích v jednotlivých oblastech k 1. 10. 2013**

Z obrázku 2 je zřetelné, že nejstabilnější účast vykazují oblasti 4 a 5, nejméně stabilní účast cílové skupiny na akcích vykazují oblasti 6 a 8. Celkově je možné zhodnotit, že kromě oblastí 4 a 5 vykazují k 1. 10. 2013 všechny ostatní oblasti projektu poměrně malou stabilitu účasti na akcích.



**Obrázek 3 Počet účastníků akcí v MOK v jednotlivých oblastech k 1. 4. 2014**

Z obrázku 3 je zřetelné, že mezi jednotlivými oblastmi jsou k 1. 4. 2014 v počtu účastníků stále poměrně znatelné rozdíly, tyto rozdíly se ale s časem (v porovnání k 1. 10. 2013) postupně snižují. Nejvíce účastníků se stále zúčastnilo akcí v oblastech 1 a 2, nejméně v oblastech 5 a 8, oblast 8 jako jediná nevykazuje od 1. 10. 2013 nárůst počtu účastníků.

## E2 Do jaké míry jsou naplňovány cíle a výstupy projektu?

Data z jednotlivých geografických oblastí projektu byla shrnuta a zpracována k zodpovězení evaluační otázky E2, která zjišťuje, do jaké míry jsou naplňovány cíle a výstupy projektu. Nejprve bude pro větší přehlednost pomocí tabulky č. 44 zhodnoceno naplňování výstupů Klíčové aktivity č. 1, v další tabulce č. 45 bude zhodnoceno naplňování výstupů jejích dílčích aktivit. Pomocí dat z výstupů bude poté zhodnoceno naplňování cílů projektu.

## 1 Naplňování výstupů projektu

Tabulka 44 Naplňování výstupů klíčové aktivity č. 1

<b>Klíčová aktivita č. 1: Multikulturní otevřené kluby</b>	
Výstup plánovaný	VKA1.1 Při institucích zájmového a neformálního vzdělávání dětí a mládeže je založeno a funguje minimálně 8 MOK. VKA1.2 Tyto MOK svou činností pokryjí území 8 oblastí projektu, ideálně 13 krajů České republiky. VKA1.3 Do aktivit MOK bude zapojeno celkem 2 320 dětí a dospívajících a 400 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže.
Plnění výstupu	VKA1.1 Při institucích neformálního vzdělávání dětí a mládeže je založeno a funguje 39 MOK. VKA1.2 MOK svou činností pokryly všech 8 oblastí projektu, konkrétně 10 krajů, v krajích Jihočeském, Královéhradeckém a Pardubickém nejsou založeny žádné MOK, ve všech dalších krajích je založen alespoň jeden MOK. VKA1.3 Do činnosti MOK bylo k 1. 4. 2014 zapojeno 3 572 dětí a dospívajících a 167 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže.

Tabulka 45 Naplňování výstupů dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1

<b>1. Zážitkové programy pro volný čas</b>	
Výstup plánovaný	VDA1 288 programů, kterých se zúčastní 1 440 dětí a dospívajících a 288 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, kteří se přítomností na programu učí realizovaným metodám.
Plnění výstupu	VDA1 272 programů, kterých se zúčastnilo 2 480 dětí a dospívajících a 100 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže.
<b>2. Víkendové zážitkové programy</b>	
Výstup	VDA2 16 víkendů, kterých se zúčastní 320 dětí a dospívajících a 16 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, kteří se přítomností na programu učí realizovaným metodám.
Plnění výstupu	VDA2 18 víkendů, kterých se zúčastnilo 303 dětí a dospívajících a 23 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže.

<b>3. Rozvojové večery</b>	
Výstup plánovaný	VDA3 24 setkání, kterých se zúčastní 240 dětí a dospívajících a 24 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, kteří se přítomností na programu učí realizovaným metodám.
Plnění výstupu	VDA3 5 setkání, kterých se zúčastnilo 78 dětí a dospívajících a 3 pracovníci v neformálním vzdělávání dětí a mládeže. Na všech pěti setkáních byla ověřena výstava s názvem Příběh dobrovolníka. Další výstavy ani filmy zatím nejsou fyzicky vytvořeny, tedy není možné je dosud ověřovat.
<b>4. Živá knihovna</b>	
Výstup plánovaný	VDA4 V každé z osmi oblastí projektu realizována alespoň 1 Živá knihovna.
Plnění výstupu	VDA4 V šesti oblastech projektu realizována alespoň 1 Živá knihovna, ve dvou oblastech dokonce realizována více než 1 Živá knihovna.
<b>5. Setkání s dobrovolníky</b>	
Výstup plánovaný	VDA5 24 setkání, kterých se zúčastní 240 dětí a dospívajících a 24 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, kteří se přítomností na programu učí realizovaným metodám.
Plnění výstupu	VDA5 43 setkání, kterých se zúčastnilo 564 dětí a dospívajících a 27 pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže.
<b>6. Tvorba knihovny</b>	
Výstup plánovaný	VDA6 Vytvořeno minimálně 8 knihoven, které jsou dětem a mládeži prostřednictvím MOK dostupné v 8 oblastech ČR.
Plnění výstupu	VDA6 Vytvořeno 8 knihoven, které jsou dětem a mládeži prostřednictvím MOK dostupné v 8 oblastech ČR.
<b>8. Časopis</b>	
Výstup plánovaný	VDA8 12 000 kusů časopisu vydaného v průběhu projektu.
Plnění výstupu	VDA8 Samostatný časopis dosud vydán nebyl, na webu projektu je 10 článků, jejichž autory jsou účastníci z cílové skupiny děti a mládež, většinu z nich napsali redaktori redakcí školních časopisů u příležitosti vyhlášení soutěže Školní časopis roku. Tato soutěž ale není v projektovém dokumentu zmíněna jako součást projektu.

<b>9. Poradenství</b>	
Výstup plánovaný	VDA9 Vznik 1 portálu pro online poradenství ohledně multikulturních situací.
Plnění výstupu	VDA9 Portál pro online poradenství zatím nefunguje.

Veškeré naplňování dílčích aktivit 1 až 8 je dostupné k datu 1. 4. 2014. Dílčí aktivity 1, 2, 4 a 5, které sestávají z konkrétních akcí, se daří naplňovat počtem akcí i počtem účastníků z cílové skupiny dětí a dospívajících, tyto počty jsou i překročeny, v některých případech (počet setkání s dobrovolníky) dokonce výrazně překročeny. Co se v oblasti těchto dílčích aktivit daří naplňovat méně, jsou počty účastníků z řad cílové skupiny pracovníků v neformálním vzdělávání. Dílčí aktivita 6 je formálně naplněna, dílčí aktivity 3, 7 a 8 zatím naplňovány nejsou.

### ***2 Naplňování cílů projektu***

Data z naplňování výstupů projektu jsou využity pro zhodnocení naplňování cílů projektu. Jak bylo uvedeno v podkapitole 5.5, v projektovém dokumentu jsou stanoveny tři hlavní cíle projektu, ty jsou ale obecné a v projektovém dokumentu není obsažena klasická matice logického rámce, ve které by byly rozepsány do dílčích cílů či výstupů. Autorka tedy s použitím projektového dokumentu konkrétní cíle Klíčové aktivity č. 1 (označené CKA a číslováním) nebo dílčích aktivit této klíčové aktivity (označené CDA a číslováním) na základě svého uvážení zařadila pod hlavní cíle projektu tak, aby se tyto staly konkrétnějšími a bylo snadnější hodnotit jejich naplňování. Ke konečnému zhodnocení naplňování hlavních cílů projektu byly využity i data z dotazníků, kde regionální koordinátoři pomocí škál hodnotili naplňování těchto cílů na základě vlastního uvážení a v otevřených otázkách popisovali, jak konkrétně jsou podle nich tyto cíle naplňovány. Tato data budou tedy použita v konečném shrnutí o naplňování každého z těchto tří hlavních cílů projektu.

**Cíli C1 Obohacení zájmového a neformálního vzdělávání multikulturními tématy** odpovídají tyto cíle dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1 nebo přímo klíčové aktivity č. 1:



**CDA3 Učební pomůcky z klíčové aktivity č. 2 (6 interaktivních výstav s navazujícími aktivitami a 5 výukových publicistických nebo dokumentárních filmů s multikulturní tematikou s navazujícími aktivitami) jsou ověřeny.**

Proběhlo 5 setkání, na kterých byla ověřena jedna výstava. Další výstavy ani filmy zatím nejsou fyzicky vytvořeny, tedy není možné je dosud ověřovat a tento cíl dílčí aktivity tedy není naplňován.

**CDA4.1 Metoda Živá knihovna je představena institucím pracujícím s dětmi a mládeží v neformálním vzdělávání.**

V šesti oblastech projektu realizována alespoň 1 Živá knihovna, ve dvou oblastech byla dokonce realizována více než 1 Živá knihovna. Metoda tedy byla představena alespoň šesti institucím, které pracují s dětmi a mládeží v neformálním vzdělávání.

**CDA8 Pedagogičtí pracovníci mají přístup k poradenství – sdílí multikulturní situace, komentují, používají navržené řešení.**

Portál pro online poradenství zatím nefunguje, tedy k němu pedagogičtí pracovníci nemají přístup.

Žádosti o rady k multikulturním situacím někteří koordinátoři vědomě sbírají, většina ale nemá jasnou představu, co přesně znamená pojem multikulturní situace, kdo poskytuje poradenství (zda oni sami, lektoři, odborníci, nebo někdo jiný) a do jaké databáze multikulturní situace ukládat. Pedagogům, kteří se na konkrétní multikulturní situace ptají, tak sice regionální koordinátor může odpovědět (za předpokladu, že odpověď zná), další pracovníci ale nemohou komentovat ani dále používat navržená řešení, protože ta nejsou zatím nikde k dispozici.

**Naplňování cíle 1:**

V dotazníku na otázku „Domníváte se, že projekt přispívá k obohacení volnočasových pedagogických pracovníků s mládeží?“ odpověděli na pětibodové škále určitě ano až určitě ne dva regionální koordinátoři určitě ano, jeden spíše ano, dva možná a jeden respondent neodpověděl.

Jako odpověď na otázku „Jak projekt přispívá k obohacení...“ dva regionální koordinátoři odpověděli, jak projekt přispívá obecně k obohacení neformálního

vzdělávání pomocí začleňování multikulturních témat (vytváří metodiky, pomůcky, aktivity a hry využitelné v neformálním vzdělávání), ve svých odpovědích ale neuvádějí přímo obohacení pracovníků s dětmi a mládeží v neformálním vzdělávání. Jeden respondent přímo uvedl, že s pracovníky v neformálním vzdělávání dětí a mládeže cíleně nepracuje, dva respondenti uvedli, že pracovníci v neformálním vzdělávání dětí a mládeže se mohou díky účasti na akcích projektu inspirovat aktivitami a metodami, které neznají, a dále je používat, neuvádí ale, zda se tak děje. Z rozhovorů poté vyplynulo, že ačkoli se pracovníci v neformálním vzdělávání dětí a mládeže akcí projektu účastní jako pedagogický dozor, nemají až na výjimky zájem představené metody a aktivity ve své práci dále používat a spoléhají na možnost si další akce díky projektu domluvit. Pokud představené aktivity používají, tak ve zjednodušené podobě, jako hry, bez následné reflexe, která je ale zásadní pro uvědomění si znalostí, dovedností i postojů účastníkem.

Projekt tedy cíl C1 zatím nenaplnuje.

**Cíli C2 Posilovat primární prevenci rizikových projevů chování (intolerance, rasismus, xenofobie a diskriminace) dětí a mládeže vůči odlišnému, jinému, neznámému, cizímu** odpovídají tyto cíle dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1 nebo přímo klíčové aktivity č. 1:

**CDA1.1 Dítě či dospívající získá znalosti o různorodosti světa, kultur, přírody, lidí a jejich zvyků a CDA2.1 Dítě či dospívající získá znalosti o jiných kulturách je možné spojit.**

Bylo realizováno 348 akcí projektu (zážitkových programů, víkendových programů, rozvojových večerů, Živých knihoven), kterých se zúčastnilo 3 572 účastníků z cílové skupiny dětí a žáků. Na všech akcích projektu účastníci měli možnost získat znalosti o různorodosti světa, kultur, přírody, lidí a jejich zvyků.

**CDA1.2 Dítě či dospívající získá znalosti o fenoménu migrace a o lidech, kteří pochází z jiných zemí a nyní žijí na území ČR.**

Není možné přesně zjistit, kolik programů se zabývalo fenoménem migrace. Proběhlo ale 43 setkání s dobrovolníky, kterých se zúčastnilo 564 účastníků z cílové skupiny dětí a žáků, ti tak měli možnost se na těchto akcích setkat s lidmi, kteří pochází z jiných

zemí a nyní žijí (byť jen na několik měsíců) na území ČR či s lidmi, kteří žili (byť jen na několik měsíců) v zahraničí.

#### **CDA2.2 Děti a mládež rozumí jiným kulturám a respektují je.**

Tento cíl je podle autorky příliš obecný a odpovídá spíše zjištění dopadů než hodnocení plnění cílů.

#### **CDA2.3 Dítě či dospívající zná koncept kultury, její znaky, rysy kultur, které mohou být společné a odlišné, a prožije vlastní zážitek s jinou kulturou.**

Není možné přesně zjistit, kolik programů se zabývalo konceptem kultury, jejími znaky a rysy kultur. Proběhlo 18 víkendových akcí, kde se 303 účastníků setkala s jinou kulturou.

#### **CKA1.1 Dítě či dospívající přichází bezpečně do styku s odlišným (osobně se setká s příslušníkem jiné kultury/etnika).**

Proběhlo 43 setkání s dobrovolníky, kterých se zúčastnilo 564 účastníků z cílové skupiny dětí a žáků, ti tak měli možnost se na těchto akcích setkat převážně s lidmi, kteří pocházejí z jiné kultury či etnika.

#### **CDA4.2 Pomocí metody Živá knihovna se děti a mládež setkají s lidmi, kteří zažívají či zažili vyčleňování, xenofobii či jsou diskriminováni kvůli svému původu, vzhledu či omezení.**

Proběhlo 10 akcí realizovaných na základě metody Živá knihovna, kterých se zúčastnilo 147 účastníků z cílové skupiny dětí a žáků, ti tak měli možnost se na těchto akcích setkat s lidmi, kteří zažívají či zažili vyčleňování, xenofobii či jsou diskriminováni kvůli svému původu, vzhledu či omezení.

#### **CDA5 Dítě či dospívající se setká s dobrovolníkem pocházejícím ze zahraničí nebo s dobrovolníkem, který má zkušenost z dlouhodobého dobrovolnického pobytu v zahraničí.**

Proběhlo 43 setkání s dobrovolníky, kterých se zúčastnilo 564 účastníků z cílové skupiny dětí a žáků, ti tak měli možnost se na těchto akcích setkat s dobrovolníkem

pocházejícím ze zahraničí nebo s dobrovolníkem, který má zkušenost z dlouhodobého dobrovolnického pobytu v zahraničí.

**CKA1.2 Dítě či dospívající se učí, jak reagovat na setkání s odlišným (cizím, jiným, neznámým).**

Bylo realizováno 348 akcí projektu (zážitkových programů, víkendových programů, rozvojových večerů, živých knihoven), kterých se zúčastnilo 3 572 účastníků z cílové skupiny dětí a žáků. Na všech akcích projektu se účastníci měli možnost setkat s odlišností, a tak se na tuto odlišnost učit reagovat.

**CKA1.5 Dítě či dospívající si osvojuje pozitivní společenské postoje (otevřenost k odlišnostem, respekt vůči odlišnému).**

Tento cíl je podle autorky příliš obecný a odpovídá spíše zjištění dopadů než hodnocení plnění cílů.

**CDA6.1 Dítě či dospívající má přístup ke knihám a filmům s multikulturní tematikou**

Bylo vytvořeno 8 knihoven, které jsou dětem a mládeži prostřednictvím MOK dostupné v 8 oblastech ČR. Zdroje s multikulturní tematikou (knihy, filmy...) byly do každé oblasti distribuovány v průběhu března 2014, přístup k těmto zdrojům tedy již ve všech oblastech existuje. Zatím tak ale není možné zjistit, nakolik cílová skupina o možném přístupu k těmto zdrojům ví a nakolik tohoto přístupu využívá.

**CDA7 Dítě či dospívající aktivně tvoří obsah časopisu s multikulturní tematikou.**

Na webu projektu je 10 článků, jejichž autory jsou účastníci z cílové skupiny děti a mládež, většinu z nich napsali redaktoři redakcí školních časopisů u příležitosti vyhlášení soutěže Školní časopis roku. Tato soutěž ale není v projektovém dokumentu zmíněna jako součást projektu.

Koordinátoři dvou oblastí potvrdili, že účastníci akcí, které realizují, píšou články s multikulturní tematikou, další koordinátoři nemají v této oblasti přehled a nejsou si jisti, o jaký časopis se jedná, zda o časopisy školních redakcí, nebo o samostatný časopis, tedy dětem a mládeži možnost tvořit články s multikulturní tematikou nabízí, ale dále s tématem časopisu nepracují. O možnost tvořit články s multikulturní

tematikou je navíc prý podle vyjádření čtyř regionálních koordinátorů ze strany dětí a mládeže malý zájem.

### **Naplňování cíle 2:**

V dotazníku na otázku „Domníváte se, že projekt přispívá k prevenci rasismu a xenofobie u dětí a mládeže?“ odpověděli na pětibodové škále určitě ano až určitě ne tři regionální koordinátoři určitě ano a tři spíše ano.

Jako odpověď na otázku „Jak projekt přispívá k prevenci rasismu a xenofobie u dětí a mládeže?“ pět regionálních koordinátorů uvádí, že rasismus a xenofobie podle nich plynou z neznalosti odlišného, které je tak kvůli neznalosti vnímáno jako nebezpečné. Pomocí aktivit projektu se účastníci prostřednictvím vlastní zkušenosti seznámí s odlišností a naučí jinakosti porozumět a přijmout ji, či se jí dokonce nechat inspirovat. Aktivity projektu tomuto seznamování napomáhají a poskytují prostor pro porozumění, a tak i změnu v chování. Jeden respondent uvedl, že aktivity projektu ukazují, jak vznikají stereotypy a jak s nimi možné nakládat, což přispívá k prevenci výše uvedených jevů.

Je možné zhodnotit, že pokud platí premisa, že rasismus a xenofobie plynou z neznalosti odlišného, tak projekt cíl prevence rasismu a xenofobie naplňuje, cílová skupina dětí a mládež zapojené do projektu se prostřednictvím vlastní zkušenosti seznámila s odlišností a měla možnost se svými reakcemi na tuto odlišnost pracovat.

Cíli **C3 Přispět k osobnostnímu rozvoji dětí a mládeže** odpovídají tyto cíle dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1 nebo přímo klíčové aktivity č. 1:

#### **CKA1.4 Dítě či dospívající získá nové informace, osvojí si nové dovednosti.**

Bylo realizováno 348 akcí projektu (zážitkových programů, víkendových programů, rozvojových večerů, živých knihoven), kterých se zúčastnilo 3 572 účastníků z cílové skupiny dětí a žáků. Na všech akcích projektu účastníci měli možnost získat nové informace a na některých si osvojit nové dovednosti (není přesně řečeno, jaké dovednosti, takže je nemožné zhodnotit konkrétněji, resp. konkrétnější zhodnocení je k dispozici v oblasti dopadů).

### **CKA1.3 Dítě či dospívající se díky setkání s odlišným inspiruje pro svůj vlastní osobnostní rozvoj a pro své další volnočasové aktivity.**

Podle autorky spadá pod zhodnocení dopadů.

### **CDA5.2 Dítě či dospívající je inspirován k budoucí dobrovolnické práci v zahraničí.**

Proběhlo 43 setkání s dobrovolníky, kterých se zúčastnilo 564 účastníků z cílové skupiny dětí a žáků, ti tak měli možnost se na těchto akcích setkat s dobrovolníkem pocházejícím ze zahraničí nebo s dobrovolníkem, který má zkušenost z dlouhodobého dobrovolnického pobytu v zahraničí. Zjištění, kolik účastníků bylo inspirováno k budoucí dobrovolnické práci v zahraničí, spadá podle autorky do kategorie dopadů projektu.

### **Naplňování cíle 3:**

V dotazníku na otázku „Domníváte se, že prostřednictvím programů v multikulturních otevřených klubech projekt přispívá k osobnostnímu rozvoji účastníků?“ odpověděli na pětibodové škále určitě ano až určitě ne čtyři regionální koordinátoři určitě ano a dva spíše ano.

Jako odpověď na otázku „Jak projekt přispívá k osobnostnímu rozvoji účastníků“ tři regionální koordinátoři uvádí, že k osobnostnímu rozvoji dochází díky aktivnímu zapojení účastníků do programu a reflexi, která po aktivitách probíhá, účastníci tak „odhalí něco o sobě a převádí nevědomé do vědomého“<sup>10</sup>, tedy pracují se svou identitou. Účastníci se také díky reflexi zamýšlí nad určitými situacemi, které při akci proběhly či byly představeny, a vyhodnocují je, tedy dochází k rozvoji kompetencí tyto situace řešit, byl zmiňován i rozvoj komunikačních dovedností, dovedností spolupracovat a rozvoj tvořivosti. Jako konkrétní příklad bylo uvedeno, že díky programům, které využívají metodu přípravy pokrmů z různých zemí světa, nachází účastníci rozmanitost chutí a dále se své poznatky snaží využívat i při přípravě pokrmů v běžném životě.

Cíl C3 je tedy naplňován.

---

<sup>10</sup> Respondent C

### E3 Co napomohlo dosažení výsledků? (A na co se tedy do budoucna zaměřit a co posílit?)

Jako dobrou praxi, která nejvíce napomohla k dosažení výsledků projektu, uvedli čtyři regionální koordinátoři **metody** využívané při realizaci akcí projektu, zvláště fakt, že tyto metody jsou pro mládež zajímavé a aktivně zapojují účastníky. Jako příklad metod bylo uvedeno představení cizích zemí pomocí zapojení pěti smyslů, diskuze s cizinci či dobrovolníky a vaření. Dva regionální koordinátoři uvedli a zdůraznili jako dobrou praxi osobní setkávání účastníků s dobrovolníky evropské dobrovolné služby či dalšími cizinci, účastníci prý tato setkání často hodnotili jako nesmírně obohacující a inspirující jak z hlediska informací, které se dověděli, tak z hlediska možnosti reflektovat své stereotypy.

Jako další dobrá praxe bylo uváděno **přízpusobením se zájmům a potřebám účastníků**, tedy flexibilita v používání metod a výběru témat, flexibilní program akce.

*„Když se zajímají o chudobu, tak to dále rozebíráme a diskutujeme o tom, třeba tam mám ještě připravené, co tam žije za zvířata nebo jaké památky by mohli navštívit, ale když je zajímá ta chudoba, tak se tomu věnujeme.“ (Respondent B)*

Tato flexibilita byla třemi regionálními koordinátory uváděna jako důvod, proč účastníci na akce projektu nejen dochází, ale také se vrací a aktivně se zapojují.

Za další dobrou praxi, která napomáhá dosažení výsledků projektu, bylo uvedeno zaměření se na **identitu účastníků** a její reflexe.

*„Kdo si uvědomí sám sebe a sám sebe akceptuje, je i otevřenější k tomu, co nezná.“ (Respondent A)*

Dále regionální koordinátoři oceňují možnost se v rámci projektu **sebevzdělávat a dále vzdělávat** na školeních i sdílením zkušeností mezi jednotlivými organizacemi. Další vzdělávání motivuje zlepšovat svou práci, například používáním nových metod, uvedli dva regionální koordinátoři.

Jako aspekt, který by mohl napomáhat dosahování výsledků projektu do budoucna, byly uvedeny vznikající metodické pomůcky, zvláště výstavy a filmy.

*„Mají potenciál, zachycují dobře jinakost, zvláště pokud k nim budou ty metodické listy.“ (Respondent E)*

### E4 Co dosažení výsledků projektu bránilo? (A co tedy do budoucna změnit?)

Dosažení výsledků projektu podle regionálních koordinátorů nejvíce bránil **nedostačující management a komunikace**. Čtyři regionální koordinátoři uvedli, že

postrádali informace o směřování projektu, o jeho průběhu, jednotlivých aktivitách a cílech a dostupnost podrobnějšího dlouhodobého časového rámce projektu.

*„Nevíme, jak půjdeme dál.“ (Respondent E) „Nevyjasnilo se od začátku, co a proč přesně budeme dělat. Nevím, kam jdeme a jakými kroky tam jdeme.“ (Respondent C)*

Nikdo z respondentů neměl přístup k projektovému dokumentu, dva z respondentů uvedli, že by jim přístup k informacím obsaženým v projektovém dokumentu pomohl v realizaci projektu. Dva respondenti uvedli, že jim chybí jasná terminologie.

*„Není mi jasné zadání projektu, a když něco řeším, tak zjišťuju, že není od začátku vyjasněná terminologie – buď nemáme některé pojmy vysvětlené, nebo jim odlišně rozumíme.“ (Respondent C)*

Chybí i určité informace a jasná komunikace.

*„Nedodržuje se to, co se jednou řeklo. Třeba teď jsme nedojeli program a nikdo neví, jestli to doděláme nebo ne.“ (Respondent E)*

Čtyři regionální koordinátoři také uvedli, že nejsou jasně stanovené činnosti a úkoly včetně termínu odevzdání a termínu a formy zpětné vazby.

*„Chybí mi větší zájem vedení - větší podpora, kontrola, monitorování na místě a zpětná vazba co vylepšit.“ (Respondent F)*

Podle tří regionálních koordinátorů brání dosahování výsledků projektu přílišné **byrokratické požadavky** ze strany MŠMT. Všichni tři respondenti shodně uvádí, že jim vyžadovaná administrativní zátěž připadá příliš velká a že na její úkor ztrácí čas, který by bylo možné využít prací s cílovou skupinou. Dva respondenti uvedli, že je byrokracie spojená s víkendovými zážitkovými programy (konkrétně výběrové řízení na ubytování a stravování) příliš složitá a brání v realizaci této dílčí aktivity.

Podle tří regionálních koordinátorů **chybí prostor pro vzájemné sdílení** mezi jednotlivými regionálními koordinátory o jejich činnosti v rámci projektu, využívaných metodách, zkušenostech, o realizovaných akcích... tím je limitována možnost vzájemného obohacení a inspirování a zároveň dochází k oslabení týmu.

*„Chybí nám setkávání spolu, každý si hrabe na svém písečku, nejsme jedna skupina.“ (Respondent F)*

Jeden z respondentů uvedl, že dosahování výsledků brání zpoždění ve vytváření metodických materiálů, některé materiály (hlavně výstavy a filmy) tak stále nejsou k dispozici, a není je tedy možné ověřovat a představit pracovníkům s dětmi a mládeží.



## 7.2 Dopady

V rámci evaluačního kritéria **dopady** byly stanoveny tyto základní evaluační otázky, které budou postupně zodpovězeny:

D1 Jaký je dopad projektu na cílovou skupinu děti a mládež?

D2 Jaké aktivity či metody projektu mají největší pozitivní dopad?

D3 Došlo v rámci projektu k dopadům, které nebyly plánovány v jeho cílech a výstupech? Pokud ano, k jakým?

### D1 Jaký je dopad projektu na cílovou skupinu děti a mládež?

Otázka D1 byla rozdělena do následujících podotázek:

D1.0 Jak hodnotí děti a mládež akce, kterých se účastní?

D1.1 Dochází u účastníků ke změně ve znalostech, dovednostech? Pokud ano, k jakým?

D1.2 Dochází u účastníků ke změnám v chování? Pokud ano, k jakým?

D1.3 Dochází u účastníků ke změně v přístupu k odlišnému (jinému, cizímu, neznámému...)?

#### **D1.0 Jak hodnotí děti a mládež akce, kterých se účastní?**

Pozitivní hodnocení vzdělávací akce či aktivity je podle Kirkpatricka (2006) základní podmínkou toho, aby účastníci byli ochotni přijímat znalosti a dovednosti a byli ochotni ke změně svého chování a postojů.

Z hodnotících dotazníků i rozhovorů s regionálními koordinátory vyplývá, že děti a mládež hodnotí akce projektu pozitivně. V hodnotících dotaznících hodnotila většina účastníků akce na stupnici od jedné do pěti, kdy 1 znamenala „akce se mi líbila“ a 5 „akce se mi nelíbila“. Výsledná „známka“ je 1,6. Většina respondentů, a to téměř 80 %, hodnotilo známkou 1 či 2, přičemž lehce převažovalo hodnocení 1, výjimečně (přibližně v 12 %) hodnotili účastníci akce známkou 3. Známkou 4 nebo 5 nehodnotil akce nikdo, asi 8 % respondentů hodnocení na stupnici od jedné do pěti v dotazníku nevyplnilo.

Hodnotící dotazník poskytoval účastníkům možnost napsat vzkaz pro lektora či navrhnout změny. Této možnosti mnoho účastníků nevyužilo, nejčastěji se objevovaly vzkazy vyjadřující vděk za realizaci volnočasové aktivity. Dále vzkazy obsahovaly přání, aby akce dál pokračovaly.

*„Jsem rád, že existuje takový projekt. Doufám, že budete pokračovat.“ (Hodnotící dotazník JM2/6)*

Čtyři vzkazy obsahovaly zklamání respondenta z malého počtu účastníků, tedy názor, že by mělo akce navštěvovat více vrstevníků.

*„Bylo to super, škoda že nepřišlo víc lidí, neví, o co přišli.“ (Hodnotící dotazník JM10/3)*

### **D1.1 Dochází u účastníků ke změně ve znalostech, dovednostech? Pokud ano, k jakým?**

Podle hodnotících dotazníků dochází nejvíce k rozšiřování znalostí o cizích zemích či oblastech. Přibližně menší polovina výpovědí z hodnotících dotazníků a soupisu ústních hodnocení po akci uvedlo získání znalostí, kterou je možné zařadit do kategorie o cizí zemi či jiné geografické oblasti. Konkrétně se znalosti týkají historie země, polohopisných informací, informací o klimatu, o vegetaci a zvířatech. Často se objevoval také získání informací o kultuře země, oblasti či skupiny, pod pojem kultura je možné zařadit stravování, konkrétně způsob stravování, používané suroviny, speciality a recepty, také svátky, zvyky, památky, náboženství, život v jiné zemi (jak funguje společnost, instituce, např. škola), a to vše spojené s uvědoměním si odlišnosti podmínek.

*„Nadáváme na situaci v ČR, ale na světě jsou místa, kde jsou na tom mnohem hůř, a tak nenadávají.“ (Soupis ústních hodnocení JM23)*

*„Místní trhy, jídlo, jak roste ananas, jak je nebezpečné stát pod vyzrálým mangovníkem, jak se jezdí městskou hromadnou dopravou a že místo zvonku na domě se tleská.“ (Soupis ústních hodnocení VYS31)*

*„Do Indie se jede kolem 10 hodin. Indie se rozděluje na státy. Má spoustu chrámů, památek. Věří každý v jiného Boha a nevádí jim to, že věří v něčem jiném. Dělalí různé motlitby. Pijí tam kokosovou šťávu, mají stany ve vesnici a ve městech velká nákupní centra. Mají tam školu vlastně bez oken, protože by se tam asi upekli. Prázdniny mají, když je největší horko, a to je na jaře.“ (Soupis ústních hodnocení PLZ14)*

Přibližně desetinu výpovědí je možné zařadit do kategorie Znalosti o jiných životních stylech nebo podmínkách (např. handicap) a situacích.

*„Zjistil jsem, že i vegani můžou být kulturisti.“ (Hodnotící dotazník MS32/7)*

*„Uvědomil jsem si, že ne všichni mladí lidi žijí v takové pohodě jako já.“ (Soupis ústních hodnocení KAR9)*

Menší část výpovědí je možné zahrnout do kategorie informací, jak vycestovat do zahraničí jako dobrovolník.

*„Dověděl jsem se, co je to evropská dobrovolnická služba a co tady dělají dobrovolníci.“ (Hodnotící dotazník MS28/5)*

Regionální koordinátoři pak v rozhovorech potvrzují, že ačkoli účastníci již znalosti o cizích zemích mají, v rámci akcí tyto znalosti používají, aktivně se ptají a ověřují si je a ptají se na znalosti nové.

*„(Děti) toho ví hodně, až jsem překvapen, ale pořád se dál ptají, pamatují si ale hlavně extrém – něco je hodně malé, hodně velké, jedí se housenky někde...“ (Respondent B)*

Z hlediska získání **dovedností** bylo ve výpovědích nejčastěji zmiňováno rozvoj dovedností komunikačních, a to jak v rodném jazyce, tak v jazyce cizím, zvláště zvyk na komunikaci v cizím jazyce, zvýšení motivace komunikovat v cizím jazyce a vůbec komunikovat s cizincem. Také se objevovaly výpovědi, které ukazovaly na snížení komunikačních bariér, nejčastěji strachu, ostychu, podceňování vlastních jazykových schopností.

*„Zjistil jsem, že se domluví.“ „Překvapilo mě, že jsme si rozuměli.“ (Hodnotící dotazník MS 28/13)*

*„Stud a jazyková bariéra nám trochu bránila v komunikaci.“ (Hodnotící dotazník MS 28/6)*

*„Myslel jsem, že nám musí rozumět, a nechápal jsem, že když chtějí pomoci, že se modlí k nějakému bůžkovi. Fakt jsem si uvědomil, jak je těžké prolomit ledy mezi kulturami a vlastně i mezi námi.“ (Soupis ústních hodnocení MS24)*

Méně často byl zmiňován rozvoj dovedností pracovat v týmu, spolupráce s ostatními.

Poměrně často byl zmíněn rozvoj dovedností, jež se pojí s konkrétní zájmovou činností. Byl zmiňován rozvoj dovedností pohybových (naučení se kroků tance), dovedností hudebních (hra na djembe, práce s rytmem), výtvarných či rukodělných (skládat origami, malovat hennou) dovednost připravit pokrm, rozvoj dovedností v určité situaci (například život s handicapem - sestavit poslepu skládanku), kultuře (nosit nákup v koši na hlavě namísto v tašce, přivázat si batole na záda).

## **D1.2 Dochází u účastníků ke změnám v chování? Pokud ano, k jakým?**

Změna v chování je možné zhodnotit spíše u účastníků, kteří se účastnili více akcí, respektive dochází pravidelně. Z rozhovorů s regionálními koordinátory vyplývá, že nejčastější změnou v chování je změna komunikačních vzorců účastníka:

*„Neříkají už tolik věci, které by mohly ublížit, předtím to ani nevnímali, teď už se nad tím zamýšlí a už se neobjevují v řeči.“ (Respondent F)*

Podle čtyř regionálních koordinátorů se nejvíce jedná o zvýšení komunikace účastníka s neznámými či odlišnými lidmi.

*„Zpočátku strach mluvit s cizinci, teď víc komunikují, nevadí už, že je večer v angličtině.“ (Respondent E)*

*Na počátku málo přímé komunikace, přímého kontaktu. Po několika akcích se zvýšila interakce, víc se začali zajímat o konkrétního člověka. Například při setkáních s vegankou – nejprve byli proti, říkali, co by měla nebo neměla dělat (jíst maso) pak se ale začali zajímat a chodit za ní a ptát se „Proč to děláš, Jak to chutná? Kde se to naučila? Odkud to víš? Co to je?“. (Respondent F)*

Došlo i ke zvýšení komunikace mezi účastníky navzájem i mezi účastníky a lektorem (více dotazů, vyšší zapojení do aktivit, diskuzí):

*„Ptají se na rady, shání informace o cestování.“ (Respondent B)*

Účastníci také začali více sdílet své názory mezi sebou, začali si více naslouchat.

*„Zarazí se, předtím začali hned hodnotit, teď víc počkají.“ (Respondent D)*

Dva regionální koordinátoři uvedli zvýšení proaktivního chování účastníků s cílem změnit situaci ve prospěch svých marginalizovaných vrstevníků.

*„Už si to uvědomují, i když jim je 12 nebo 13, že když k tomu přistoupí jinak, tak že se to může změnit. Neumí to ještě sami, tak za mnou přišli, ptali se, jestli bysme pro ně nemohli udělat nějaký odpoledne, že by přišli celá třída, nepovinně, ale že tam jsou nějaký děti, který jsou odsunutý na kraji té skupiny a že jim to není příjemný, a jestli by s tím něco nešlo dělat...“ (Respondent C)*

### **D1.3 Dochází u účastníků ke změně v přístupu k odlišnému (jinému, cizímu, neznámému...)?**

Nejčastěji se objevovaly výpovědi, které ukazovaly na zvýšení zájmu o odlišné a zvýšení otevřenosti k odlišnému, a to zvýšení motivace setkávat se s odlišností, konkrétně zvýšená či získaná motivace cestovat do zahraničí a poznávat lidi odlišné národnosti či etnika či lidi s odlišným stylem života, poznávat odlišnou kulturu.

*„Inspirovala mě jejich odvaha jet do cizí země s úplně cizí řečí a kulturou.“ (Hodnotící dotazník MS37/2)*

*„Motivovalo mě to učit se angličtinu, abych mohla jet do Indie.“ (Hodnotící dotazník MS13/12)*

*„Také bych se jednou chtěl vydat na tak dalekou cestu a pokusit se žít s tamními lidmi.“  
(Hodnotící dotazník JM11/4)*

Výpovědi také zmiňují chápání odlišnosti jako možnosti inspirace, možnost brát odlišnost jako prostor pro sdílení a učení se navzájem.

*„Když poznáváme cizí kultury, můžeme se od nich hodně naučit.“ (Soupis ústních hodnocení, KAR8)*

*„Myslím, že se máme jeden od druhého co učit.“ (Soupis ústních hodnocení, MS15)*

Ve výpovědích účastníků se objevovalo téma změny v hodnocení odlišného, a to až po hlubším poznání, a ne bezprostředně, na základě stereotypů.

*„Někdy si člověk hodně věci neuvědomuje, když pohlíží na věci kolem sebe a hodnotí je a ve své podstatě o nich nic neví. Nebudu odsuzovat to, co je jiné, zamyslím se předtím.“ (Soupis ústních hodnocení KAR26)*

Objevovaly se i výpovědi vyjadřující zvýšení respektu k odlišnosti, konkrétně uznání možnosti dívat se na jednu věc z různých úhlů pohledu a reflexe svých předsudků a stereotypů a jejich změna.

*„Díky přímému setkání s cizincem jsem si uvědomila, že mnohé mé předsudky byly chybné a zobecňování je velmi zavádějící.“ (Soupis ústních hodnocení MS19)*

*„Bylo pro mě zajímavé sledovat politiky, které jsem dosud znal jenom z novin, takhle na živo. Ukázalo se, že mnozí z nich jsou mnohem sympatičtější, než by se s médií mohlo zdát.“ (Soupis ústních hodnocení LIB1)*

## D2 Jaké aktivity či metody projektu mají největší pozitivní dopad?

Z rozhovorů s regionálními koordinátory i z hodnotících dotazníků vyplynulo, že největší pozitivní dopad má **osobní setkávání**, tedy přímý kontakt účastníků s lektory, cizinci, dobrovolníky, živými knihami.

*„Poprvé jsem se setkal s takovými lidmi.“ (Soupis ústních hodnocení VYS10) „Ještě nikdy jsem nemluvil s tolika cizinci najednou.“ (Soupis ústních hodnocení MS24)*

*„Ať určitě přijedou znovu, ráda bych je zase viděla. Byla to zajímavá zkušenost, setkání se zajímavými lidmi.“ (Hodnotící dotazník MS 19/5)*

Jako druhý z aspektů, který má podle regionálních koordinátorů i informací z hodnotících dotazníků největší dopad, je vlastní **aktivní činnost** účastníků (například vaření, tanec, rukodělné aktivity).

D3 Došlo v rámci projektu k dopadům, které nebyly plánovány v jeho cílech a výstupech? Pokud ano, k jakým?

Jako neplánovaný dopad projektu je možné hodnotit **zapojení některých účastníků do přípravy akcí** pro své vrstevníky, například v jednom z MOK připravovali středoškolští studenti část programu pro mladší účastníky, jedna z účastnic, původem z Arménie, si připravila ve spolupráci s koordinátorem představení země svého původu.

Dalším z neplánovaných dopadů projektu jsou **pokračující osobní kontakty** mezi účastníky a cizinci, dobrovolníky či živými knihami, a to skrze informační technologie, sociální sítě, společné trávení volného času.

*„Holky si prý od té doby s Japonkami píšou na facebooku, většinou prý o anime, o klucích, nějaké tipy na módu, a pozvaly je na návštěvu.“ (Respondent F)*

Naplánovaným dopadem projektu je i **zapojení se účastníků do dobrovolnické činnosti v České republice** či lokálně.

*„Jeden ze studentů vyplnil přihlášku do AFS jako dobrovolník a začal být aktivní.“ (Respondent D)*

## **8 Závěr**

Cílem diplomové práce bylo hodnocení (evaluace) projektu SMOK, konkrétně jeho fungování a dopadů (vlivů), které projekt má na účastníky projektu, a to na děti a mládež.

První tři kapitoly diplomové práce byly teoretické a poskytly základní informace o neformálním vzdělávání, jeho vývoji, formách a institucích, informace o multikulturní výchově, kdy byly představeny dva základní přístupy, které se k ní váží, bylo představeno pojetí multikulturní výchovy jako součásti globálního rozvojového vzdělávání a začlenění multikulturní výchovy do vzdělávacího systému České republiky. Kapitola o evaluaci poskytla základní znalosti o evaluaci, a to i o specifikách evaluace pedagogické a evaluace globálního rozvojového vzdělávání. Tyto znalosti byly poté využity v praktické části diplomové práce, která se nejprve zabývala představením projektu SMOK a následně pro zjištění dopadu a fungování tohoto projektu navrhla evaluaci, v rámci které byly na základě evaluačních kritérií efektivnosti a dopadu stanoveny evaluační otázky a byla popsána a vysvětlena i metodologie evaluačního výzkumu. Zjištění z evaluačního výzkumu byla podrobně představena v samostatné kapitole, a to prostřednictvím odpovědí na jednotlivé evaluační otázky. Z těchto detailnějších odpovědí je možné nyní vybrat a představit hlavní evaluační zjištění.

### **8.1 Hlavní zjištění evaluace**

Byl sestaven přehled fungování projektu v jednotlivých geografických oblastech, který umožnil zjistit, jak projekt funguje a zároveň toto fungování v jednotlivých oblastech porovnat. Data z tohoto shrnutí významně napomohla sestavit zhodnocení, do jaké míry byly naplněny výstupy projektu, a to prostřednictvím zjištění jak jsou naplňovány dílčí aktivity projektu, na které byly jednotlivé výstupy navázány.

K datu 1. 4. 2014 se daří naplňovat výstupy dílčích aktivit 1, 2, 4 a 5, ty jsou naplňovány počtem jednotlivých akcí (setkání s dobrovolníky, živá knihovna, zážitkové program pro volný čas a víkendové zážitkové programy), které jsou realizovány, i počtem účastníků z cílové skupiny dětí a dospívajících, kteří tyto akce navštěvují. Tyto počty bývají i překročeny, v některých případech (dílčí aktivita 5, počet setkání s dobrovolníky) dokonce výrazně překročeny, tyto výstupy jsou tedy naplňovány dokonce nad stanovenou míru. Naplňovány ale nejsou výstupy, které se u těchto dílčích aktivit váží k počtu účastníků z řad cílové skupiny pracovníků v neformálním

vzdělávání dětí a mládeže. Výstup dílčí aktivity 6, tedy vytvoření souboru knih a filmů s multikulturní tematikou je naplněn, výstupy dílčích aktivit 3, 7 a 8 zatím (k 1. 4. 2014) naplňovány nejsou. Výstup dílčí aktivity 3 naplňován být ani nemůže, protože je závislý na dostupnosti metodických pomůcek, které mají být prostřednictvím této aktivity ověřeny a které zatím nejsou vytvořeny.

Zhodnocení naplňování výstupů se stalo podkladem pro zhodnocení naplňování cílů projektu. Bylo tak zjištěno, že cíle 2 a 3, a to „Posilovat primární prevenci rizikových projevů chování (intolerance, rasismus, xenofobie a diskriminace) dětí a mládeže vůči odlišnému, jinému, neznámému, cizímu“ a „Přispět k osobnostnímu rozvoji dětí a mládeže“ jsou naplňovány, cíl 1 a to „Obohacení zájmového a neformálního vzdělávání multikulturními tématy“ zatím naplňován není, protože za naplnění cíle je považován stav, kdy pracovníci v neformálním vzdělávání dětí a mládeže aktivně používají projektem poskytnuté metodické pomůcky, metody a aktivity, což se k 1. 4. 2014 neděje.

Dalším důležitým zjištěním evaluace je nalezení „dobré praxe“ která napomáhá dosažení výsledků projektu. Jako dobrá praxe projektu mohou být uvedeny metody, pomocí kterých jsou vzdělávací aktivity projektu realizovány, a to jejich přitažlivost pro cílovou skupinu a to, že cílové skupině umožňují aktivní zapojení. Další dobrou praxí je také flexibilita vůči potřebám účastníků, zaměření se na práci s identitou účastníků a možnost vzdělání a dalšího vzdělávání zaměstnanců projektu, což se ukázalo jako aspekt, který pozitivně ovlivňuje používání výše zmíněných zajímavých a aktivních vzdělávacích metod. Dosažení výsledků projektu naopak bránily nedostatky v jeho managementu, zvláště přesné a jasné vyjasnění fungování projektu, přesné a jasné stanovování úkolů, jejich termínů a zpětné vazby. K tomuto se váže i nedostatečná komunikace mezi zaměstnanci projektu a chybějící prostor pro vzájemné setkávání a sdílení zaměstnanců projektu. Další překážkou v realizaci projektu jsou byrokratické požadavky ze strany donora, které brání věnovat čas přímé práci s cílovou skupinou.

Hlavní evaluační zjištění, které se zabývá dopady projektu na cílovou skupinu, je možné rozdělit na změnu ve znalostech, v dovednostech, v chování a v přístupu k odlišnému.

U cílové skupiny došlo ke zvýšení znalostí, zvláště o cizích zemích, oblastech, o odlišných životních stylech či situacích a o dobrovolnictví. Došlo ke změnám v dovednostech, a to ke zvýšení dovedností komunikačních, dovednosti spolupracovat a



k rozvoji dovedností, které se pojí se zájmovými činnostmi, tedy dovednostem pohybovým, hudebním, výtvarným a dalším.

Změna v chování se projevila zvláště u účastníků, kteří se účastnili více akcí projektu, jejichž účast tedy byla stabilnější. Nejčastěji došlo ke zvýšení a zlepšení komunikace s odlišnými lidmi či cizinci, ke zvýšení naslouchání druhým, ke snížení hodnocení druhých na základě prvního dojmu až po osvojení si proaktivního chování v situaci, kdy je někdo kvůli odlišnosti vyčleněn z kolektivu, v těchto případech se projevila změna v chování účastníků snahou aktivně tohoto jedince do kolektivu začlenit, či vyčleňování zamezit

Změnil se i přístup k odlišnému, které začalo být vnímáno jako možnost inspirace, došlo k vyšší otevřenosti účastníků k odlišnostem a vyšší motivaci se s odlišným setkávat a zároveň nehodnotit odlišné podle prvního dojmu. Došlo také k reflektování vlastního vnímání odlišnosti, tedy vlastních stereotypů a předsudků.

Největší pozitivní dopad mělo osobní setkávání účastníků s odlišným a také aktivní činnost účastníků, neplánovanými dopady projektu bylo zapojení se některých účastníků do přípravy vzdělávacích akcí pro své vrstevníky či do dobrovolnické činnosti na lokální úrovni a pokračující osobní kontakt mezi účastníky a lektory, cizinci, dobrovolníky či živými knihami.

## **8.2 Evaluační doporučení**

Evaluační doporučení je možné rozdělit do tří částí, a to jak zachovat a ještě prohloubit pozitivní a fungující aspekty projektu, tedy dobrou praxi, která může být užitečná i pro další projekty, realizované s podobným zacílením, tematikou a v podobných podmínkách. Jak změnit určité aspekty projektu pro jeho lepší fungování a na které cíle a výstupy se v posledních měsících projektu zaměřit, aby bylo dosaženo jejich naplnění.

### **Jak zachovat a ještě prohloubit pozitivní a fungující aspekty projektu, tedy dobrou praxi.**

Autorka doporučuje zaměřit se na sdílení a prohlubování dobré praxe a metod, které mají největší pozitivní dopad. Tedy sdílení (v rámci projektu i mimo něj, zvláště s pracovníky v neformálním vzdělávání dětí a mládeže) zajímavých a interaktivních metod, užívaných pro práci s cílovou skupinou a prohlubování kontaktů a dlouhodobé spolupráce s cizinci, lektory, dobrovolníky, živými knihami. Zachovat realizaci vzdělávacích akcí, postavených na osobním setkání účastníků s jedincem, který je

nositelem odlišnosti a vzdělávací akce postavené na aktivní činnosti účastníků. Zachovat možnost vzdělávání a sebevzdělávání pracovníků a lektorů zapojených v projektu a dbát na dostatek prostoru pro sdílení tohoto učení.

### **Jak změnit určité aspekty projektu pro jeho lepší fungování.**

Pro lepší fungování projektu doporučuje autorka zaměřit se na zlepšení v oblasti managementu, tedy jasně, ale participativně stanovit další průběh projektu, úkoly, činnosti, spolu s jejich cíli, termíny, Stanovit způsob poskytování zpětné vazby a monitoringu a umožnit pravidelná setkávání pracovníků projektu, na těchto setkáních vymezit prostor pro komunikaci a vzájemné sdílení.

### **Na které cíle a výstupy se v posledních měsících projektu zaměřit, aby bylo dosaženo jejich naplnění.**

Z hlediska naplňování výstupů s cílů projektu je důležité se v posledních měsících zaměřit na ty dílčí aktivity a cíle, které zatím nejsou naplňovány, tedy vytvořit zbylé metodické pomůcky, které bude následně možné v rámci dílčí aktivity tří ověřit, motivovat děti a mládež k psaní článků o multikulturních tématech a vydat časopis, zprovoznit portál zaměřený na poradenství a tento portál zpřístupnit pracovníkům v neformálním vzdělávání dětí a mládeže.

Je nutné se více zaměřit na cílovou skupinu pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, představovat jim metody a aktivity, pomocí kterých je možné začleňovat multikulturní témata do neformálního vzdělávání, a hlavně je motivovat a podporovat v užívání těchto metod a aktivit v jejich další práci s dětmi a mládeží. Takto bude kromě zlepšení efektivnosti a dopadů projektu dosaženo i vyšší udržitelnosti projektu do budoucna.

## 9. Seznamy

### 9.1 Seznam použitých zkratk

ASK ČR	Asociace středoškolských klubů České republiky, o.s.
DDM	dům dětí a mládeže
DEA	Development Education Association
DERC	Development Education Research Centre
GENE	Global Education Network Europe
EU	Evropská unie
EDS	evropská dobrovolná služba
GRV	globální rozvojové vzdělávání
ICM	informační centrum pro mládež
LOS	Liberecká občanská společnost, o.s.
MOK	multikulturní otevřený klub
MKV	multikulturní výchova
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MZV	Ministerstvo zahraničních věcí
NIDM	Národní institut dětí a mládeže

NNO	nevládní neziskové organizace
NZDM	nízkoprahové zařízení pro děti a mládež
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OPIM	Organizace pro podporu integrace menšin, o.s.
OSN	Organizace spojených národů
RVP	Rámcový vzdělávací program
SMOK	Síť multikulturních otevřených klubů
SVČ	středisko volného času
ŠD	školní družina
ŠK	školní klub
ŠVP	Školní vzdělávací program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze

## 9.2 Seznam tabulek a obrázků

Obrázek 1 Počet účastníků akcí v MOK a jejich věková struktura (děti x mládež) v jednotlivých oblastech k 1. 10. 2013 .....	99
Obrázek 2 Počet účastníků akcí MOK a stabilita jejich účasti na akcích v jednotlivých oblastech k 1. 10. 2013 .....	99
Obrázek 3 Počet účastníků akcí v MOK v jednotlivých oblastech k 1. 4. 2014.....	100
Tabulka 1 Přehled geografických oblastí a partnerských organizací projektu .....	48
Tabulka 2 Popis klíčové aktivity č. 1 .....	54
Tabulka 3 Přehled dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1 .....	54
Tabulka 4 Přehled evaluačních otázek a zdrojů dat pro jejich zodpovězení .....	61
Tabulka 5 Přehled analyzovaných sekundárních dokumentů.....	62
Tabulka 6 Přehled respondentů dotazníkového šetření a rozhovorů .....	66
Tabulka 7 Přehled MOK pro oblast 1 .....	72
Tabulka 8 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 1.....	73
Tabulka 9 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 1 .....	73
Tabulka 10 Přehled počtu účastníků pro oblast 1 .....	73
Tabulka 11 Přehled MOK pro oblast 2.....	75
Tabulka 12 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 2.....	75
Tabulka 13 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 2 .....	76
Tabulka 14 Přehled počtu účastníků pro oblast 2 .....	76
Tabulka 15 Přehled MOK pro oblast 3 .....	78
Tabulka 16 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 3.....	78
Tabulka 17 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 3 .....	78
Tabulka 18 Přehled počtu účastníků pro oblast 3 .....	79
Tabulka 19 Přehled MOK pro oblast 4 .....	80
Tabulka 20 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 4.....	81
Tabulka 21 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 4 .....	81
Tabulka 22 Přehled počtu účastníků pro oblast 4 .....	81
Tabulka 23 Přehled MOK pro oblast 5 .....	84
Tabulka 24 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 5.....	84
Tabulka 25 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 5 .....	85
Tabulka 26 Přehled počtu účastníků pro oblast 5 .....	85

Tabulka 27 Přehled MOK pro oblast 6 .....	86
Tabulka 28 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 6.....	87
Tabulka 29 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 6 .....	87
Tabulka 30 Přehled počtu účastníků pro oblast 6 .....	88
Tabulka 31 Přehled MOK pro oblast 7 .....	89
Tabulka 32 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 7.....	90
Tabulka 33 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 7 .....	90
Tabulka 34 Přehled počtu účastníků pro oblast 7 .....	91
Tabulka 35 Přehled MOK pro oblast 8 .....	92
Tabulka 36 Přehled akcí dle dílčích aktivit pro oblast 8.....	93
Tabulka 37 Přehled metod použitých pro realizaci akcí, pro oblast 8 .....	93
Tabulka 38 Přehled počtu účastníků pro oblast 8 .....	93
Tabulka 39 Přehled počtu MOK v jednotlivých oblastech projektu .....	95
Tabulka 40 Přehled MOK při jednotlivých typech zájmových institucí .....	96
Tabulka 41 Přehled akcí dle dílčích aktivit v rámci celého projektu.....	96
Tabulka 42 Přehled metod použitých pro realizaci akcí v rámci celého projektu .....	97
Tabulka 43 Přehled používaných přístupů k multikulturní výchově v jednotlivých oblastech projektu .....	98
Tabulka 44 Naplňování výstupů klíčové aktivity č. 1 .....	101
Tabulka 45 Naplňování výstupů dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1 .....	101

### 9.3 Seznam použité literatury a zdrojů

AFS Mezikulturní programy, o.p.s. (2014) *Kdo jsme*. AFS Mezikulturní programy Česká republika [online]. [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://www.afs.cz/kdo-jsme/>

ARPOK, o.p.s., (2013) *O nás*. ARPOK [online]. [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://www.arpok.cz/index.php/cs-CZ/o-nas/kdo-jsme>

ASK ČR. (2011) *Sít multikulturních otevřených klubů – prevence rizikového chování žáků a podpora pozitivního sociálního chování* (projektová žádost o finanční podporu z operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost, oblast podpory „Rovné příležitosti dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“). Brno: Asociace středoškolských klubů České Republiky

Bracken, M., Bryan, A. (2010) *The reflective practitioner model as a means of evaluating development education practice: Post-primary teachers' self-reflections on 'doing' development education*. Policy & Practice: A Development Education Review. Roč. 6, č. 11, s. 22-41

Buryánek, J., (ed.). (2002) *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny.

Carvalho da Silva, M., (ed.). (2010) *Global Education Guidelines: A handbook for educators to understand and implement global education*. Lisabon: the North-South Centre of the Council of Europe.

Cultura Africa, o.s., (2010) *Kdo jsme*. Cultura Africa [online]. [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://www.culturaafrica.org/cs/kdo-jsme>

DZS. (2014) *Erasmus+*, Dům zahraniční spolupráce [online]. [cit. 2014-03-19]. Dostupné z: <http://www.dzs.cz/cz/erasmus-plus/>

Hájek et al. (2008) *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál.

Henerson, M. E., Morris, L.L., Fitz-Gibbon, C.T. (1987) *How to measure attitudes*. Vyd. 2. Newbury Park, Calif: Sage Publications.

Heřmanová, J., Macek, M. (2009) *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Vyd. 2. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež a Národní institut dětí a mládeže.

Hodina H, o.s. (2013) *Nabízíme*. Hodina H [online]. [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://www.hodinah.cz/hodina-h/nabizime-2/>

ICM Cheb. (2012) *Informační centrum pro mládež Cheb*. ICM Cheb [online]. [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://www.icmcheb.cz/>

Kirkpatrick, D. L., Kirkpatrick, J. D., (2006) *Evaluating training programs: the four levels*. Vyd. 3. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Klíče pro život. (n.d.) *Slovník pojmů projektu Klíče pro život*. Národní institut dětí a mládeže [online]. [cit. 2014-04-14]. Dostupné z: [http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/O\\_projektu/slovník-pojmu.pdf](http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/O_projektu/slovník-pojmu.pdf)

Klub hedvábná stezka, o.s. (n.d.) *Klub Hedvábná stezka*. Hedvábná stezka [online]. [cit. 2014-04-18]. Dostupné z: <http://www.hedvabnastezka.cz/klub-hedvabna-stezka>

Liddy, M. (2010) *Editorial*. Policy & Practice: A Development Education Review. Roč. 6, č. 11, s. 1-6.

LOS, o.s. (n.d.) *LOS*. Los [online]. [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://losonline.eu/los-2/>

Maříková, H. (2013) *Zpráva o mládeži 2013: Základní informace o situaci mladých lidí v České republice*, Praha: MŠMT.



- McCollum, A., Bourn, D. (2001) *Measuring effectiveness in development education*. London: Development Education Association.
- MŠMT. (2001) *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- MŠMT, (2007) *Strategie celoživotního učení ČR*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2014-03-16]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/9911\\_1\\_1/download/](http://www.msmt.cz/file/9911_1_1/download/).
- MŠMT. (2012) *Nejčastěji kladené dotazy v oblasti zájmového vzdělávání*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/casto-kladene-dotazy-2>
- MZV. (2011) *Národní strategie globálního rozvojového vzdělávání pro období 2011 – 2015* [online]. [cit. 2014-03-16]. Dostupné z: [http://fors.cz/user\\_files/nsgrv.pdf](http://fors.cz/user_files/nsgrv.pdf)
- MZV. (2012) *Zadávací podmínky – evaluace GRV 2012*. Výběrové řízení - evaluace globálního rozvojového vzdělávání. Ministerstvo zahraničních věcí [online]. [cit. 2014-03-28]. Dostupné z: [http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni\\_vztahy/rozvojova\\_spoluprace/dvoustranna\\_zrs\\_cr/evaluace/vyberove\\_rizeni\\_evaluace\\_globalniho\\_1.html](http://www.mzv.cz/jnp/cz/zahranicni_vztahy/rozvojova_spoluprace/dvoustranna_zrs_cr/evaluace/vyberove_rizeni_evaluace_globalniho_1.html)
- Moree, D. et al., (2008) *Než začneme s multikulturní výchovou: od skupinových konceptů k osobnostnímu přístupu*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- Morra Imas, L. G., Rist, R. C. (2009) *The Road to Results: Designing and Conducting Effective Development Evaluations*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Nádvorník O., Volfová A. (2004) *Společný svět*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
- NIDM. (2006) *Kompas: Manuál pro výchovu mládeže k lidským právům*. Praha: Argo.
- NIDM. (2007) *Interkulturní učení: T-Kit*. Praha: Galio Crossmedia.

Národní knihovna ČR, (n.d.) *Aktivity knihoven*. Knihovny.cz: portál o českých knihovnách [online]. [cit. 2014-04-24]. Dostupné z: <http://archiv.knihovny.cz/co-knihovna-nabizi/aktivity-knihoven>

NÚV. (n.d.) *Neformální vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání. [online]. [cit. 2014-03-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/vzdelavani-v-cr/neformalni-vzdelavani>

OECD. (2002) *Glossary of Key Terms in Evaluation and Results Based Management*. Paris: DAC Network on Development Evaluation, OECD Publishing.

OECD. (2010) *Evaluating Development Co-operation: Summary of key norms and standards*. Vyd. 2. Paris: DAC Network on Development Evaluation, OECD Publishing.

O`Loughlin, E., Wegimont, L. (eds.) (2003) *Global Education in Europe to 2015 - outcomes and papers of the Europe wide Global Education congress, Maastricht, The Netherlands*. Lisabon: North-South Centre of the Council of Europe.

O`Loughlin, E., Wegimont, L. (eds.) (2008) *Quality in Global Education: An Overview of Evaluation Policy and Practice*. GENE.

OPIM, o.s. (2012) *O nás*. Organizace pro podporu integrace menšin [online]. [cit. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://www.opim.cz/index.php?page=profil>

Petrklíč help, o.s. (2011) *Co děláme?* Petrklíč help [online]. [cit. 2014-04-07]. Dostupné z: <http://www.petrklichelp.cz/>

Průcha, J. (1996) *Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů, výsledků*. Brno: Masarykova univerzita.

Průcha, J. (2007) *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Vyd. 2. Praha: Portál.

- Průcha, J., (ed.). (2009) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál..
- Průcha, J. et al. (2009) *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2011) *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Triton.
- Storrs, G. (2010) *Evaluation in development education: Crossing borders*. Policy & Practice: A Development Education Review. Roč. 6, č. 11, s. 7-21.
- Šerák, M. (2009) *Zájmové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál.
- Šišková, T. (ed.) (2008) *Výchova k toleranci a proti rasismu: Multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál.
- Urban, M., Janská, M., (eds.). (2007) *Konference Neformálního Vzdělávání*. Praha: Česká národní agentura Mládež, NIDM MŠMT
- VÚP. (2007) *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: aktuální znění k 1. 9. 2010* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2014-03-12].  
Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>
- VÚP, (2011) *Doporučené očekávané výstupy: Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2014-03-21]. Dostupné z:  
<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=29411&view=4021>
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání
- Zákon č. 257/2001 Sb., o knihovnách a podmínkách provozování veřejných knihovnických a informačních služeb (Knihovní zákon)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (Zákon o pedagogických pracovnících)

## **10. Přílohy**

Příloha č. 1 Struktura aktivit projektu SMOK

Příloha č. 2: Přehled otázek dotazníkového šetření

Příloha č. 3 : Přehled základních otázek semi-strukturovaných rozhovorů s regionálními koordinátory

Příloha č. 4 : Přehled rozhovorů s jednotlivými respondenty

Příloha č. 11  
Struktura aktivit

Klíčová aktivita č. 1: Vznik a správa činnosti multikulturních otevřených klubů	Klíčová aktivita č. 2: Tvorba učebních pomůcek včetně jejich ověření	Klíčová aktivita č. 3: Platforma pro metodickou podporu a evaluaci projektu
<p><b>Popis</b></p> <p>Multikulturní otevřený klub je místo, kde dítě nebo žák, má možnost v rámci svého volného času přicházet bezpečně do styku s jinými, cizími nebo neznámými elementy. V rámci tohoto setkání se učí, jak reagovat na střet s tímto cizím neznámým, a jak se tím inspirovat pro svůj vlastní osobnostní rozvoj. Na tomto místě získává informace nebo zážitky, vede zde diskusi nebo se zde osobně setká s příslušníkem jiné kultury, etnika. Neformálním způsobem se zde učí a osvojuje si multikulturní principy a pozitivní společenské postoje. Nachází zde inspiraci pro své další volnočasové aktivity – tvorba časopisu a webového portálu, dobrovolnictví v rozvojových zemích nebo pozitivní vzory.</p> <p>V rámci projektu i této klíčové aktivity se pracuje s inkluzí, do projektu jsou zapojeny děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.</p>	<p><b>Popis</b></p> <p>Inovativní interaktivní učební pomůcky, které budou využívány pro iniciování neformálních zájmových a zážitkových aktivit.</p>	<p><b>Popis</b></p> <p>Platforma pro vzájemnou diskusi pro rozvoj projektu, další podporu neformálního a zájmového vzdělávání a zvyšování kompetencí pedagogů a pedagogických pracovníků.</p>
<p><b>Cíl klíčové aktivity</b></p> <p>Cílem této klíčové aktivity je prostřednictvím programů probíhajících v Multikulturních otevřených klubech rozvíjet osobnost dítěte a žáka. Děje se tak přes zvyšování schopnosti pracovat s jiným, cizím nebo neznámým, které často vede u dětí a žáků k rizikovému chování (projevy agrese, rasismu, xenofobie například vůči dětem cizinců žijících na území ČR). Prostor multikulturního otevřeného klubu nabídne příležitost pro zdravý rozvoj osobnosti. Ve volném čase dětí a mládeže nabídne kontinuální a komplexní programy, interaktivní programy, programy pro menší skupinky, které budou dětem a žákům pomáhat při rozvoji sociálně emočních dovedností ve vztahu k druhým kulturám.</p>	<p><b>Cíl klíčové aktivity</b></p> <p>Cílem této aktivity je vytvořit inovativní pomůcky, které může pedagogický pracovník nebo pracovníci organizací pracujících v oblasti volného času dětí a mládeže, využít k primární prevenci rizikového chování, iniciování zážitkových programů nebo programů, které vedou k týmové spolupráci nebo řešení konfliktů.</p> <p>Zároveň budou učební pomůcky sloužit k rozvoji klíčových kompetencí dětí a žáků, ke zlepšení schopnosti dětí a žáků formulovat názory, prezentovat je a argumentovat.</p>	<p><b>Cíl klíčové aktivity</b></p> <p>Cílem této aktivity je garantovat systémový přístup k implementaci programů realizovaných v multikulturních otevřených klubech, tak aby splňovaly dvě kritéria:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) kritéria metodického doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školních zařízeních;</li> <li>2) kritéria přístupu „Anti-bias“ a transkulturního přístupu v kontextu začleňování multikulturní výchovy do jednotlivých organizací působících v oblasti volného času dětí a mládeže.</li> </ol>

<p><b>Hlavní výstup:</b> Zřízení 1-3 klubů v 8 oblastech pokrývajících území 13 krajů. Kluby vznikají při již stávajících aktivitách např. klubech ASKČR, informačních centrech pro mládež, střediscích volného času apod. Nevznikají tak extra náklady na pronájem, existence klubu je spojena se síťováním a koncentrací aktivit, které vedou k prevenci rasismu a xenofobie a učí pracovat děti a žáky s jinakostí, cizími a neznámými impulsy.</p>	<p><b>Hlavní výstup:</b> 6 učebních pomůcek - výstavy 5 učebních pomůcek - filmy 4 učební pomůcky - metodiky</p>	<p><b>Hlavní výstup:</b> 11 setkání 15 evaluací učebních pomůcek</p>
<p><b>Dílčí aktivity</b> <b>Zážitkové programy pro volný čas</b> – „Poznej svět všemi smysly“ a „S kým tady žiju“ – ověření inovativních programů vyvinutých v aktivitě č. 2 <b>Víkendové zážitkové programy</b> pro rozvoj spolupráce a se zapojením žáků se sociokulturním znevýhodněním a dětí cizinců - ověření inovativních programů vyvinutých v aktivitě č. 2 <b>Živé knihovny (cyklus)</b> – metoda, která otevírá dialog mezi člověkem z menšiny - živou knihou – a majoritou. Nabízí autentický příběh o diskriminaci a předsudcích formou rozhovorů. Odpovídá na otázky lidí a odkrývá tabu témata. <b>Tvorba knihovny</b> – seznamy literatury, cd a filmů <b>Časopis a webový portál</b> žáků o multikulturních tématech, jinakosti, cizím a neznámým. <b>Poradenství</b> - eviduje a vyhodnocuje jednotlivé interkulturní a multikulturní situace – vytváří databázi těchto situací. <b>Setkání s dobrovolníky</b> – pravidelná setkání s dobrovolníky například evropské dobrovolné služby programu Mládež v akci <b>Rozvojové večery</b> – ověření vyvinutých učebních pomůcek z klíčové aktivity č. 2 (filmy a výstavy)</p>	<p><b>Dílčí aktivity</b> <b>Tvorba učebních pomůcek: Výstavy</b> – Příběh zemí, Příběh dobrovolníka, Příběh trochu jiné dovolené, Příběh Živé knihovny, Příběhy dětí cizinců žijících v ČR, To je divné. <b>Filmy</b> – výroba 5 deseti až dvaceti minutových filmů na témata volný čas, vzdělávání, hraní a zdravý životní styl a jinakosti v místě, kde žijí. <b>Tvorba metodik inovativních zážitkových programů</b> – jednotné zpracování 4 metodik (Poznej svět všemi smysly, S kým tady žiju, Multikulturní víkend, Objevování) o rozsahu cca 60 stránek. Praktické ověření proběhne v klíčové aktivitě č. 1 a evaluace metodik proběhne v klíčové aktivitě č. 3. Po tomto kolečku budou vytištěny a předány pedagogickým pracovníkům nebo pracovníkům působících v oblasti vzdělávání a v oblasti volného času dětí a mládeže.</p>	<p><b>Dílčí aktivity</b> <b>Pravidelné setkání</b> celkem 11 za dobu trvání projektu Duben - září – listopad 2012. Únor – duben – září – listopad 2013. Únor – duben – září – listopad 2014. Účastníci – regionální koordinátoři a lektori, pedagogičtí pracovníci nebo pracovníci organizací působících v oblasti volného času dětí a mládeže. <b>Přednášky zahraničních lektorů</b> - zapojení rakouských, německých a britských lektorů, kteří se aktivně věnují rozvoji osobnosti v oblasti multikultury. <b>Evaluace učebních pomůcek a metodik</b> – pracovní skupiny se podílejí na hodnocení vyvinutých metodik, popřípadě reflektují výsledky z realizací v jednotlivých oblastech a v různých zařízeních, které se věnují zájmovému vzdělávání a volnočasovým aktivitám.</p>

## ***Příloha č. 2: Přehled otázek dotazníkového šetření***

### 1. část: Naplňování obecných cílů projektu

První část zjišťovala, jak regionální koordinátoři subjektivně vnímají, do jaké míry jsou naplňovány cíle a výstupy projektu a co z činnosti projektu k naplňování cílů nejvíce přispívá, jak z hlediska konkrétních jednotlivých cílů, tak obecně, aby bylo možné následně srovnat toto hodnocení s daty z dokumentů a tak je ověřit. Tato část také zjišťovala, co v projektu podle koordinátorů funguje dobře, přispívá k plnění cílů a co tedy zachovat (*best practices*) a co je nutné zlepšit.

#### **O1 Domníváte se, že projekt přispívá k prevenci rasismu a xenofobie u dětí a mládeže?**

Pětibodová škála od „Určitě ne“ po „Určitě ano“

##### **O1.1 Jak projekt přispívá k prevenci rasismu a xenofobie u dětí a mládeže?**

#### **O2 Domníváte se, že prostřednictvím programů v multikulturních otevřených klubech projekt přispívá k osobnostnímu rozvoji účastníků? (osobnostní rozvoj = zvýšená schopnost pracovat s cizím, neznámým, jiným a formování identity účastníků)**

Pětibodová škála od „Určitě ne“ po „Určitě ano“

##### **O2.1 Jak projekt přispívá k osobnostnímu rozvoji účastníků?**

#### **O3 Domníváte se, že projekt potlačuje rizikové chování dětí a mládeže vůči druhým? (rizikové chování = netolerance, agrese vůči jinému, neznámému, cizímu)**

Pětibodová škála od „Určitě ne“ po „Určitě ano“

##### **O3.1 Jak projekt potlačuje rizikové chování dětí a mládeže vůči druhým?**

#### **O4 Domníváte se, že projekt přispívá k obohacení pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže? (=pracovníci v neformálním vzdělávání dětí a mládeže používají metody, aktivity a pomůcky představené jim projektem k začleňování interkulturních témat do volnočasových aktivit dětí a mládeže)**

Pětibodová škála od „Určitě ne“ po „Určitě ano“

##### **O4.1 Jak projekt přispívá k obohacení pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže?**



**O5 Co podle Vás napomáhá naplňování výše uvedených cílů projektu?** (Cíle projektu: Projekt přispívá k prevenci rasismu a xenofobie u dětí a mládeže. Prostřednictvím programů v multikulturních otevřených klubech projekt přispívá k osobnostnímu rozvoji účastníků. Projekt potlačuje rizikové chování dětí a mládeže vůči druhým. Projekt přispívá k obohacení pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže.)

**O6 Co podle Vás naplňování cílů projektu brání?** (Cíle projektu: Projekt přispívá k prevenci rasismu a xenofobie u dětí a mládeže. Prostřednictvím programů v multikulturních otevřených klubech projekt přispívá k osobnostnímu rozvoji účastníků. Projekt potlačuje rizikové chování dětí a mládeže vůči druhým. Projekt přispívá k obohacení pracovníků v neformálním vzdělávání dětí a mládeže.)

## 2. část: naplňování aktivit projektu

Druhá část dotazníku zjišťovala, jak regionální koordinátoři vnímají naplňování dílčích aktivit projektu ve své oblasti, tedy byla založena na sebehodnocení. Otázky se zaměřovaly na zjištění, do jaké míry a jak konkrétně jsou v jednotlivých oblastech naplňovány jednotlivé dílčí aktivity, také aby bylo možné následně srovnat toto hodnocení s daty ze sekundárních dokumentů a tak je ověřit.

**O7 Do jaké míry je ve Vaší oblasti naplňována aktivita "setkání s dobrovolníky"?**

Pětibodová škála od „Vůbec není naplňována“ po „Zcela naplňována“

**O7.1 Jak je naplňována aktivita "setkání s dobrovolníky"?**

**O8 Děti a mládež jsou ve Vaší oblasti zapojeni do tvorby časopisu** (psaní článků s multikulturní tematikou)

Pětibodová škála od „Určitě ne“ po „Určitě ano“

**O8.1 Jak jsou děti a mládež zapojeni do tvorby časopisu?**

**O9 Do jaké míry je ve Vašem kraji naplňována aktivita "realizace inovativních zážitkových programů"?**

Pětibodová škála od „Vůbec není naplňována“ po „Zcela naplňována“

**O9.1 Jak je naplňována aktivita "realizace inovativních zážitkových programů"?**

**O10 Do jaké míry je ve Vašem kraji naplňována aktivita "živá knihovna"?**

Pětibodová škála od „Vůbec není naplňována“ po „Zcela naplňována“

**O10.1 Jak je naplňována aktivita "živá knihovna"?**

**O11 Do jaké míry je ve Vašem kraji naplňována aktivita „ověření pomůcek“?**

(pomůcky = výstavy, filmy, metodiky)

Pětibodová škála od „Vůbec není naplňována“ po „Zcela naplňována“

**O11.1 Jak je naplňována aktivita „ověření pomůcek“?**

**O12 Knihovna tvořená souborem multikulturních produktů je ve Vašem kraji aktivně využívána při aktivitách a programech MOK**

Pětibodová škála od „Určitě ne“ po „Určitě ano“

**O12.1 Jak je při aktivitách a programech MOK využívána knihovna tvořená souborem multikulturních produktů?**

**O13 Jsou ve Vašem kraji evidovány a vyhodnocovány interkulturní situace?**

Odpovědi „Ano“ či „Ne“

**O13.1 Jak jsou ve Vašem kraji evidovány a vyhodnocovány interkulturní situace?**

**O14 Co podle Vás nejvíce napomáhá naplňování výše zmíněných aktivit?**

**O15 Co podle Vás naplňování aktivit nejvíce brání?**

3. část: Obecné otázky

Třetí část dotazníků obsahovala obecné otázky z ověření dat z analýzy dokumentů a to stabilnosti skupiny účastníků a komunikace a spolupráce s pracovníky v neformálním vzdělávání dětí a mládeže.

**O16 Pracujete se stabilní skupinou účastníků?**

Pětibodová škála od „Určitě ne“ po „Určitě ano“

**O16.1 Komentář**

**O17 Jak komunikujete s pracovníky v neformálním vzdělávání dětí a mládeže?**

Možnosti: na akcích MOK, prostřednictvím facebooku, prostřednictvím emailu, prostřednictvím třetí osoby.

**O17.1 Jiné**

**O18 Jak často komunikujete s pracovníky v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, kteří pracují v instituci, při které je založen multikulturní otevřený klub?**

Možnosti: několikrát měsíčně, jedno měsíčně, jednou za několik měsíců.

**O18.1 Jinak**

**O19 O čem nejčastěji komunikujete s pracovníky v neformálním vzdělávání dětí a mládeže, kteří pracují v instituci, při které je založen multikulturní otevřený klub?**

Možnosti: o budoucích akcích, o multikulturních situacích, o metodách, aktivitách, pomůckách použitelných pro začleňování interkulturních témat do volnočasových aktivit.

**O19.1 Jiné**

***Příloha č. 3 : Přehled základních otázek semi-strukturovaných rozhovorů s regionálními koordinátory***

1. část: spolupráce s volnočasovými pedagogy

Tato část rozhovoru byla zaměřena na práci regionálních koordinátorů v MOK a jejich spolupráci s pracovníky v neformálním vzdělávání dětí a mládeže. Cílem bylo získat data, s jejichž použitím bude možné ověřit, při jakých typech institucí jsou MOK založeny, jak spolupráce funguje, co ve spolupráci funguje dobře (*best practices*) a zda se vyskytly při spolupráci s MOK nějaké problémy. Cílem bylo také získat data, s jejichž použitím bude možné ověřit zda a jak pracovníci v neformálním vzdělávání dětí a mládeže konkrétně spolupracují a jak a o čem komunikují s regionálními koordinátory. Tato část rozhovoru se pokoušela také o zjištění předpokládaných dopadů projektu, tedy zda pracovníci v neformálním vzdělávání dětí a mládeže začleňují metody a aktivity projektu do své práce s dětmi a mládeží.

**Q1 Při jakých institucích jsou založeny MOK, ve kterých realizujete aktivity projektu? (družina, DDM...)**

**Q2 Jak probíhá spolupráce s pracovníky v neformálním vzdělávání dětí a mládeže jednotlivých MOK?**

**Q3 Spolupracují s Vámi pracovníci v neformálním vzdělávání dětí a mládeže na realizaci programu v MOK? Pokud ano, jak?**

**Q4 Začleňují pracovníci v neformálním vzdělávání dětí a mládeže do své práce poznatky a metody, se kterými se seznámili díky projektu? Pokud ano, jak?**

**Q5 Co při spolupráci s MOK funguje dobře?**

**Q6 Narazili jste při spolupráci s MOK na nějaké problémy? Pokud ano, na jaké a jak jste je řešili?**

## 2. část: Účastníci a dopady projektu:

Tato část byla zaměřena na zjištění možných změn v chování účastníků, a to prostřednictvím pozorování změn chování účastníků. Pozorování změn chování je uváděno jako jedna z metod, která může významně přispívat ke zjištění změny v postojích a hodnotách, tato metoda je využitelná, když subjekt pozorování (účastník) nemusí být schopen či ochoten popsat změnu svých postojů či hodnot. (Henerson et.al, 1987)

Respondenti byli dotazováni, zda si u účastníků všimli změny chování. Pokud k povšimnutí změny v chování došlo, byli respondenti požádáni o popis konkrétního chování. Tato část je pak doplněna i dalšími otázkami, jež se týkají účastníků – s jak stabilní skupinou účastníků koordinátor pracuje a co podle něj účastníky motivuje se do MOK vracet, jak probíhá v rámci programů v MOK reflexe.

**Q7 Pracujete se stabilní skupinou účastníků? Co myslíte, že je motivuje navštěvovat akce MOK opakovaně?**

**Q8 Pozorujete změnu v chování účastníků vůči neznámému, cizímu, odlišnému?**  
Pokud ano, prosím o konkrétní příklady.

**Q9 Jak probíhá na konci programu zpětná vazba (reflexe)?**

## 3. část: Naplňování cílů projektu a dílčí aktivity projektu

Třetí část rozhovoru byla zaměřena na prohloubení dat a ověření, co přispívá podle koordinátorů k naplňování cílů projektu, co naplňování cílů projektu brání a jaké dílčí aktivity a jak v které oblasti probíhají. Z dotazníků totiž vyplynulo, že regionální koordinátoři chápou cíle dílčích aktivit různě, takže snahou bylo sjednotit a s pomocí projektového dokumentu vysvětlit podstatu a cíle jednotlivých dílčích aktivit a až poté revidovat jejich plnění.

**Q10 Co podle Vás pomáhá naplňování cílů projektu?**

**Q11 Co podle Vás naplňování cílů projektu brání?**

**Q12 Jaké z dílčích aktivit klíčové aktivity č. 1 ve své oblasti realizujete? Jak?**

**Q14 Co při realizaci aktivit funguje dobře?**

**Q15 Narazili jste při realizaci některých aktivit na problémy? Pokud ano, na jaké, a jak jste s nimi pracoval/a?**

***Příloha č. 4 : Přehled rozhovorů s jednotlivými respondenty***

<b>Rozhovor</b>	<b>Kód respondenta</b>
Rozhovor 1	Respondent A
Rozhovor 2	Respondent B
Rozhovor 3	Respondent C
Rozhovor 4	Respondent D
Rozhovor 5	Respondent E
Rozhovor 6	Respondent F
Rozhovor 7	Respondent G