

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

CYRILOMETODĚJSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Katedra křesťanské sociální práce

Charitativní a sociální práce

Bc. Lukáš Weselowski

*Evaluace volitelného předmětu Service Learning na Univerzitě
Palackého*

vedoucí práce: doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD.

OLOMOUC 2021

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedl v seznamu literatury.

V Olomouci 21. 6. 2021

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování:

Rád bych touto cestou poděkoval celé své rodině za umožnění tohoto studia a konstantní oporu po všechna má studijní léta. Konkrétně bych chtěl poděkovat své mamince za pravidelnou zpětnou vazbu nejen u této diplomové práce, ale i u spousty mých dalších studijních textů a tátovi za rozptýlení v momentech nervozity. Velké poděkování si zaslouží také Terezie Kaňáková za pomoc při hledání vhodných respondentů a podporu v momentech, kdy dokončení této práce vypadalo nekonečně daleko. Nelze nezmínit také velkou důležitost doc. PaedDr. Tatiany Matulayové, PhD. Jen díky jejímu odbornému vedení, radám a komentářům jsem mohl tuto práci napsat na nynější úrovni.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 5 |
| I. KONCEPTUÁLNÍ ČÁST | 6 |
| 1. SERVICE LEARNING | 6 |
| 1.1 Pojetí service learningu a jeho vymezení pro diplomovou práci | 6 |
| 1.2 Historie service learningu..... | 8 |
| 1.3 Význam a cíle service learningu..... | 10 |
| 1.4 Principy service learningu a důležitost reflexe | 11 |
| 1.5 Service learning vs dobrovolnictví..... | 15 |
| 2. SERVICE LEARNING VE VYSOKOŠKOLSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ | 18 |
| 2.1 Service learning na vysokých školách a jeho benefity | 18 |
| 2.2 Kroky k implementaci service learningu | 20 |
| 2.3 Modely implementace service learningu | 21 |
| 2.4 Service learning na vysokých školách v cizích zemích..... | 25 |
| 2.5 Service learning ve vysokoškolském vzdělávání sociálních pracovníků v České republice..... | 27 |
| II. EMPIRICKÁ ČÁST | 34 |
| 3. METODOLOGIE VÝZKUMU | 34 |
| 3.1 Cíle výzkumu | 34 |
| 3.2 Výzkumné otázky | 35 |
| 3.3 Metoda výzkumu | 35 |
| 3.4 Popis výzkumného souboru..... | 37 |
| 3.5 Metoda zpracování dat | 37 |
| 3.6 Etické otázky a rizika výzkumu | 38 |
| 4. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT | 40 |
| 5. DISKUZE | 65 |
| ZÁVĚR | 68 |
| BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM | 71 |

ÚVOD

Tato práce nesoucí název Evaluace volitelného předmětu Service Learning na Univerzitě Palackého má za cíl zhodnotit tento volitelný předmět z pohledu studentů. Toto téma je aktuální, protože Service Learning se jako efektivní studijní strategie zavádí stále na více evropských univerzitách a rozvíjí se (mimo jiné) například také v Japonsku, Austrálii a Jižní Americe. (Brozmanová Gregorová, 2015) Univerzita Palackého s Cyrilometodějskou teologickou fakultou není výjimkou. Naplněním zmíněného cíle si práce klade ambici zjistit, co Service Learning konkrétně v podmínkách zmíněné fakulty studentům dává a jaké vidí prostory pro jeho zlepšení v rámci dalších ročníků.

Tato práce obsahuje dvě hlavní části; konceptuální a empirickou, které jsou rozděleny do několika menších kapitol. První kapitola konceptuální části je zaměřena především na service learning jako takový. Pojednává o jeho pojetí, historii, význam, cíle, principy i jeho vymezení vůči dobrovolnictví. Druhá kapitola se pak věnuje místu service learningu v kontextu vysokoškolského vzdělávání. Konkrétně se zaměřuje na jeho benefity, implementaci do univerzitního prostředí a zahraniční i tuzemské zkušenosti se service learningem ve vzdělávání. Dále obsahuje pojednání o samotném vzdělávání sociálních pracovníků v České republice a o tom, jak obsah tohoto vzdělávání koresponduje s principy service learningu.

Empirická část práce se věnuje výzkumnému šetření, které bylo provedeno za účelem naplnění cíle této diplomové práce. K jeho naplnění byly stanoveny hlavní a dílčí výzkumné otázky, na které měl realizovaný výzkum odpovídat - hlavní výzkumná otázka byla formulována takto: **“Jak hodnotí studenti UP volitelný předmět Service Learning?”** Celé výzkumné šetření bylo kvalitativního charakteru. Jako metody zpracování dat byly použity prvky zakotvené teorie, konkrétně otevřené kódování. Hlavní metodou pro sběr dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor se studenty, kteří studovali předmět Service Learning na Cyrilometodějské fakultě Univerzity Palackého. Empirická část obsahuje kapitoly „Metodologie výzkumu“, „Analýza a interpretace dat“ a „Diskuze“. Práce je zakončena částí „Závěr“.

I. KONCEPTUÁLNÍ ČÁST

1. SERVICE LEARNING

1.1 Pojetí service learningu a jeho vymezení pro diplomovou práci

Service Learning na Cyrilometodějské fakultě Univerzity Palackého je ústředním tématem této práce. Proto se budu věnovat vymezení pojmu „service learning“ jako takového. Zaměřím se na jeho význam, cíle, základní principy, modely, jeho místo v kontextu vysokoškolského vzdělávání v rámci třetího poslání univerzit u nás, a historii pro celistvé pochopení kontextu, v kterém se service learning nachází.

Již obecné vymezení service learningu, zahrnující vzdělávání studentů, naznačuje provázanost této metody se školstvím. Hlavním mostem propojující principy service learningu s vysokoškolským vzděláváním je tzv. třetí poslání univerzit. Toto poslání (či mise) se již neodmyslitelně začlenilo mezi dva původní úkoly univerzit, kterými jsou vzdělávání a výzkum. Ty jsou stále jádrem všech aktivit univerzit a jejich naplňování ovlivňuje výstupy i finanční zdroje té či oné vysoké školy. Třetí poslání je v literatuře odvozeno ze dvou perspektiv. Jedna perspektiva vychází z analýzy úkolů univerzity a potvrzuje potřebu definovat další. (Mahrl & Pausits, 2011). Druhá perspektiva odvozuje třetí poslání/misi ze sociální role univerzity. (Molas-Gallart et al., 2002).

Univerzity vždy promlouvaly k zásadním tématům týkajících se společnosti a jejich odborný hlas ovlivňoval příslušné rozhodovací procesy. Z toho vyplývá i definice třetího poslání jako: „... tvorba, využívání, aplikace a zužitkování znalostí a jiných univerzitních kapacit mimo akademické prostředí“ (Molas-Gallart et al., 2002). Tato široká definice se vztahuje k službám univerzit poskytovaným společnosti vedle vzdělávání a výzkumu.

Mahrl & Pausits, (2011) popisují třetí poslání jako hnací sílu vedoucí k otevírání univerzit a iniciování spolupráce za účelem hledání odpovědí na složité sociální otázky. Úkoly vycházející ze třetího poslání by potom neměly fungovat mimo vzdělání a výzkum, ale naopak integrovat výzkumné poznatky a vzdělávací východiska. (Mahrl & Pausits, 2011).

Výčet konkrétních funkcí, které zahrnuje třetí poslání, je obtížné a v rozdílných konceptech univerzit velice odlišné. V našem kontextu však můžeme vycházet

z dokumentu Evropské komise „Potřeby a limity analýzy tří dimenzí aktivit třetího poslání“ (2008 dle Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al, 2020), který zmiňuje jasnou potřebu vytvoření role univerzit jakožto aktéru znalostní ekonomiky v širokém vztahu ke společnosti za pomoci výzkumu a vzdělávání. (Göransson, Maharajh & Schmoch, 2009)

Pro vymezení pojmu Service learning nabízí odborná literatura mnoho pohledů (tento pojem bychom mohli do češtiny přeložit jako „učení se službou“, ale jelikož se typicky nepřekládá, budu i já v této diplomové práci využívat pojmu „service learning“) a jeho typy, v nejobecnější rovině je však možné jej definovat jako „community-based learning“, který spojuje vzdělávání (v kontextu této diplomové práce studentů na CMTF) se službou v komunitě. (Heffernan, 2001)

Podobnou definici najdeme i v US National Expert Education Society (2021), kde je service learning vymezen jako jakákoliv pečlivě zkoumaná zkušenost propojená se službou, v jejímž rámci studenti dosahují předem stanovených vzdělávacích cílů a tyto cíle jsou pravidelně reflektovány. (Billig, 2000, Copaci, Soos, Rusu, 2016 in press dle Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al, 2020).

Představit si můžeme také pohled Furco (2011), který vnímá service learning jako metodu, jež vede k rozvíjení profesionálních a sociálních kompetencí skrze aktivní spolupráci v komunitně orientovaných činnostech a aktivitách.

Podle těchto a dalších definic můžeme vymežit nejčastější charakteristiky, které jsou service learningu připisovány:

- Je koncipován s ohledem na uspokojování potřeb komunity a vždy na ně aktuálně reaguje
- Je organizován vzdělávacími institucemi, nebo organizacemi pracujícími s potřebami komunity
- Cílem je postupně rozvíjet občanskou odpovědnost studentů
- Je integrován do kurikula účastníků a slouží k naplňování vzdělávacích cílů
- Obsahuje reflexi získaných zkušeností
- Propojuje teorii s praxí

(Billig, 2000, Copaci, Rusu, 2016, Brozmanová Gregorová, 2015).

1.2 Historie service learningu

Práce není zaměřená přímo na hloubkové sledování historie service learningu, avšak aby bylo možné tento pojem jasně a celistvě uchopit, je představení historického kontextu potřeba.

Ještě před zavedením pojmu „service learning“ vznikaly snahy propojit potřeby komunit se vzděláváním. Příkladem takového propojování může být již rok 1904, kdy pedagog A. William Dunn věnoval hodinu občanské výchovy identifikování (společně se svými studenty) problémů komunity ve svém městě. Zároveň společně hledali řešení těchto problémů a snažili se je aplikovat v praxi. (Brozmanová, Gregorová a kol., 2015)

Tým A. W. Dunn poté charakterizoval službu v komunitě jako základní rys osnov sociálních studií a následně jako člen výboru Social Studien Committee v roce 1907 přednesl práci, která pojednává o občanské angažovanosti projevené právě service learningem. Byl přesvědčen, že dobrý občan je definován právě svými činnostmi pro blaho komunity, které je členem. Taková komunita pak aktivně spolupracuje se svým okolím a dosahuje společných cílů. (Dunn, 1909 dle Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al, 2019)

Ve stejném čase, kdy probíhaly tyto komunitní činnosti A. W. Dunna. John Dewey rozvíjel teoretická východiska pragmatismu. V rámci zkoumání idejí a hodnot studentů pak ve svých dílech kladl zřetel právě na propojení „vzdělávání a osobní zkušenosti“, které považoval za klíčové pro trvalý rozvoj osobnosti. Toto propojení, jak již zmiňuji výše, je základním stavebním kamenem právě service learningu. (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al, 2019) Jeho studentka, Hilda Taba, na dané myšlenky navázala a definovala pojem kurikulum. Její akademická práce obsahuje spoustu přínosů pro pedagogickou činnost, mezi myšlenky relevantní k service learningu – a tedy i k tématu této práce – patří zejména propojení výchovy k demokracii a kurikula jako klíčový faktor ve vzdělávání. S tím byl spojen i důraz na učení žáků řešit problémy a konflikty. V očích H. Taba bylo v procesu učení nezbytné komplexní propojení kultury, sociálních změn, politiky a zkušeností. Prosazovala také nutnost naučit lidi myslet kriticky a reflexivně, což bylo spojené s jejím přesvědčením, že společnost i doba, ve které žijeme, se rychle mění a lidé tak nemohou ustrnout v konzervativním přemýšlení o

světě. Zastávala tedy názor, že rutinní chování a tradice nemohou stačit na rozhodování v každodenních oblastech života, v odborné sféře, v rámci morálních hodnot, nebo politických otázek. Naopak věřila, že lidé by měli být schopni nezávislého a inteligentního myšlení, protože jen to vede k rozvoji vlastnímu i celospolečenskému.

Lidské aplikované poznání sloužící k naplnění potřeb komunity i jednotlivce jako cíl vzdělávání označil v roce 1960 Herbert Thelen, profesor a průkopník v oblasti skupinové dynamiky. (Brozmanová Gregorová, Bariaková, Heinzová et al, 2019, Dewey, 1938)

Jak shrnují Bruce W. Speck a Sherry L. Hoppe (2004), právě výše zmíněné myšlenky jsou základní stavební kameny service learningu. Robert Sigmon a William Ramsey, zdůrazňující úlohu reflexe jako neoddelitelnou součást aktivit vedoucích k smysluplnému zážitku, v 60. letech 20. století prosazovali termín „service learning“ v současném chápání a zároveň tento pojem propojovali se sociální prací (a nikoliv už s občanskou výchovou). Následně se termín service learning začal odlišovat od dobrovolnictví a používat v učebních osnovách. Toto zapojování service learningu do vzdělávání vedlo k většímu akademickému zřetelu na tuto oblast projevující se různými workshopy, konferencemi a publikacemi věnujícími se teorii a praxi v service learningu.

První velká konference se konala v Atlantě roku 1969 a pojednávala o výhodách a nevýhodách zavedení service learningu do škol a univerzit.

Od sedmdesátých let 20. století se zájem o service learning stále zvyšoval, což se projevilo – mimo jiné – také na založení iniciativy v osmdesátých letech s názvem Campus Compat. Tato iniciativa sdružovala koalice vysokých škol a univerzit, které se zavázaly aktivně propojovat vysokoškolské vzdělávání s veřejnými cíli.

Další posun v chápání service learningu nastal v roce 1993, kdy v amerických vládních dokumentech National and Community Service Act a National and Community Service Trust Act se service learning uznal jako inovativní vzdělávací strategie.

V těchto letech můžeme na service learning narazit na mnoha evropských školách a univerzitách, rozvíjí se také v Japonsku, Austrálii a Jižní Americe. (Brozmanová Gregorová, 2015)

1.3 Význam a cíle service learningu

V této podkapitole si představíme význam service learningu a jeho cíle. Z předchozího textu je již patrné, že service learning neboli učení službou, lze chápat jako strategii, která spojuje vzdělávání se službou v komunitě.

Protože service learning kombinuje vzdělávání studentů se službou v komunitě, má význam pro obě zmíněné skupiny – pro studenty i pro danou komunitu.

Význam, který má pro studenty, vidím především ve skutečnosti, že se studenti mohou vzdělávat a učit skrze aktivitu a příprava na budoucí zaměstnání tak pro ně není pouze teoretickou záležitostí. Service learning studentům poskytuje možnost otestovat teoretické poznatky v praxi a aplikovat nabyté vědomosti. Tato strategie také posiluje schopnost vést tým, kriticky uvažovat či řešit konfliktní a problémové situace, čímž přispívá ke zlepšování mezilidských vztahů nejen mezi studenty. (Eyler, Giles, 1999)

Velkým benefitem, který autoři spatřují v používání service learningu, je motivace studentů. Patterson a Berg (2014) zmiňují, že pro studenty bývá velice motivující porozumění významu, jaký by jejich práce mohla mít pro komunitu, se kterou pracují, což zároveň přispívá ke zvyšování vlastní sebeúcty.

V předchozích odstavcích je zmíněn význam, který má service learning pro participující studenty. Nyní se zaměřím také na benefity, které přináší komunitám zapojeným do této strategie.

Komunita může pomocí service learningových projektů či programů zůstat ve spojení s univerzitou, studenty a také odborníky, kteří zde působí. Tím komunita zvyšuje pravděpodobnost budoucí spolupráce či zaměstnávání studentů této univerzity, kteří se na projektu podílejí.

Velkým přínosem pak pro komunitu představuje možnost řešit pomocí konkrétního projektu problémy, které se v ní objevují. Studenti a odborníci jsou pak schopni poskytnout návrhy řešení, které nejsou ovlivněny vztahy a atmosférou komunity. (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al, 2020)

Service learning může velice významně ovlivňovat také ty, kteří tuto strategii vyučují. Během realizace service learningových projektů se z vyučujícího teoretika stává

průvodce studentů v praktické části studovaného oboru. Vyučující skrze projekt získává řadu kontaktů s komunitami v blízkosti instituce, na které působí, dále má možnost ověřovat inovativní postupy, které lze volit ve výuce. (Bandy, 2011) Nezpochybnitelným přínosem je pak také zkvalitňování vztahu mezi vyučujícími a studenty dané fakulty, kteří se na projektu podílejí. (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlčíková et al, 2020)

V následujícím textu se budu věnovat obecným cílům vyučovací strategie service learningu. Ty vycházejí nejen z pohledů různých autorů, kteří se k této strategii vyjadřují, ale rovněž z již výše zmiňovaných benefitů pro studenty, komunitu a vyučující či ze základních principů service learningu.

Mezi základní cíle service learningu tedy patří:

- Nasměrovat studenty k využívání svých teoretických vědomostí, schopností a dovedností při práci s komunitou
- Reagovat na stávající aktuální potřeby a problémy komunity a aktivně zapojovat studenty do jejich řešení
- Postupně rozvíjet občanskou odpovědnost participujících studentů

Efektivně propojovat teorii s praxí a tím také naplňovat stanovené vzdělávací cíle. (Billig, 2000, Copaci & Rusu, 2016, Brozmanová Gregorová, 2015, Witmer, Anderson, 1994)

1.4 Principy service learningu a důležitost reflexe

Pohledy na přesné definování a vymezení service learningu jsou různé, přesto se většinová odborná literatura shoduje na tzv 4-R zásadách a principech efektivního service learningu, které byly zformulovány na obhajobu jeho užitečnosti, etičnosti a legitimacy. Obsahují respekt, reciprocitu, relevanci a reflexi. (Sigmon, 1979 dle Furco,1996)

- Respekt
Participantů na jakékoliv service learningové aktivitě musí vždy respektovat názory, očekávání, chápání okolností a způsob života těch, kterým pomáhají. Při snaze pomoci druhému člověku je totiž vždy nutné respektovat situaci, do které pomáhající vstupuje.

- **Reciprocita**
Efektivní service learningový projekt či aktivita nepřináší benefity pouze komunitě, které se služba poskytuje, ale všem zúčastněným stranám. To však také znamená, že za výslednou service learningovou službu nejsou zodpovědní pouze její vykonavatelé, ale tuto spoluzodpovědnost za efektivitu a smysluplnost nesou také všechny zúčastněné strany včetně členů komunity, kteří by měli být schopni spolupracovat jasným vyjádřením svých potřeb a tím spoluvytvářet obsah a náplň service learningové aktivity.
- **Relevance**
Service learningová aktivita musí být propojená s vzdělávacím kurikulem studie či předmětu.
- **Reflexe**
Pro vysvětlení kontextu a významu je reflexe nezbytná, zároveň pomáhá studentům vyrovnat se s nejednoznačnými situacemi, do kterých je service learningová aktivita může zavést.

Jak je zmíněno již výše, service learning, jakožto vyučující strategie, je postavena právě na recipročním stavu mezi třemi skupinami, kterými jsou – studenti, komunita/organizace a škola. A protože jde o vzájemnou spolupráci těchto zmíněných stran, je v zájmu efektivity nutné mít pravidla (úlohy a povinnosti jednotlivých stran), o které se tato spolupráce může opřít. K tomuto účelu byly vypracovány dokumenty zaměřující se na standardy a principy efektivního service learningu, které zastřešuje The National Service-Learning Clearinghouse (NSLC). Konkrétně jde o dokumenty jako Essential Elements of Effective Service learning (Základné prvky efektívneho service learningu) či Service-Learning Standards and Educational Framework (Štandardy a vzdělávací rámec service learningu). Z nich pak vyplývají standardy jako jsou rozmanitost, pochopení, partnerství, komunikace a další.

Klíčovou součástí pro efektivní využívání service learningu jako strategie vyučování je již zmíněná reflexe.

Ta jako taková znamená proces ohlédnutí se zpět za něčím, co se již událo a zpracování údajů a zkušeností, které z této situace můžeme získat a využít. Právě díky tomuto procesu je možné se ze situace efektivně učit. (Reitmayerová, 2015, Dewey, 1938)

Reflexe je jedním ze základních principů service learningu. Můžeme ji považovat za naprosto klíčový komponent a řada autorů (Boyle-Baise et al., 2006; Connors, Siefer, 2005) ji dokonce označuje za „srdce“ service learningu. Její důležitost spočívá především v propojování teoretických poznatků, které získávají ve škole se zkušenostmi s prací v komunitě. (Eyler, 2001) Reflexe umožňuje studentům kriticky přemýšlet o své zkušenosti v rámci realizovaného projektu a tyto zkušenosti analyzovat. (Geteway technical college, 2021) Studentům rovněž pomáhá spatřovat důležitost vlastní role v procesu realizace projektu a v práci s komunitou, umožňuje studentům lépe uvědomovat si vlastní limity, ale zároveň jejich silné stránky. (Kate McPherson, 1991.)

Důležitou otázkou, kterou je potřeba v této části diplomové práce zodpovědět, je, jak a kdy taková reflexe probíhá.

Je nutné uvědomit si, že efektivní reflexe není pro studenty automatickou aktivitou. Je potřeba k ní nastolit vhodné a podnětné prostředí a musí být kvalitní, aby mohla poskytovat objektivní, nezkrácené výstupy. Eyler (2002) tvrdí, že nejefektivnější reflexe je koncipována tak, že probíhá ve třech fázích; před aktivitou, během aktivity a po ukončení aktivity. Reflexe před aktivitou umožňuje studentům představit si situace, které mohou nastat v průběhu realizace projektu a uvědomit si očekávání, která do projektu vkládají. Reflexe během aktivity a po jejím ukončení pak slouží ke zmapování a zpětnému promyšlení projektu. (Goldsmith, 1995)

Reflexi jako takovou můžeme rozdělit do tří různých dimenzí:

1. Reflexe vedená a reflexe volná
2. Reflexe dialogem a reflexe expresivní
3. Reflexe veřejná a reflexe soukromá

V rámci první dimenze existuje reflexe vedená a reflexe volná. Nejzákladnějším rozdílem mezi těmito dvěma typy je aktivní účast instruktora či vyučujícího. Ve vedené reflexi je úkolem vyučujícího ptát se účastníků na podnětné otázky tak, aby byla reflexe efektivní. Naopak je tomu při reflexi volné. V průběhu této reflexe mají účastníci za úkol sami

vyjádřit své poznatky. Obecně se častěji doporučuje reflexe vedená, neboť pomáhá studentům opravdu kvalitně reflektovat výstupy aktivity, zhodnotit, zda byly splněny stanovené cíle apod. Výhodou volné reflexe pak je, že studenti mohou nabídnout svůj vlastní pohled na výstupy z aktivity a přinášet do diskuze nové podněty.

Do druhé dimenze spadá reflexe dialogem a reflexe expresivní. Hlavním rozdílem je participace ostatních účastníků aktivity na reflexi a také načasování zpětné vazby. Zatímco v rámci reflexe dialogem se účastní všichni účastníci a zpětná vazba je tedy poskytována okamžitě, reflexe expresivní funguje formou písemného projevu studenta, ke kterému dostane vlastní zpětnou vazbu až po ukončení semestru/vyučovací jednotky.

V poslední dimenzi se reflexe větví na veřejnou a soukromou. Rozdíl mezi těmito typy spočívá v přístupu širší veřejnosti k průběhu i výsledkům reflexe. (Soukup, 2006 dle Sturgill, Motley, 2014)

Pro hlubší nahlédnutí do průběhu reflexe je možné se opřít o řadu autorů. Eyler, J., Giles, D., & Schmiede, A. (1996) představují množství otázek, na které je vhodné si v rámci reflexe odpovědět. Otázky lze dělit do několika kategorií:

1. Otázky zaměřené na problematiku

V rámci této kategorie jsou pokládány otázky zaměřené na problematiku, kterou se reflektující budou v projektu zabývat. Ptají se, proč je potřeba se problematikou zabývat, jaké faktory je třeba brát v úvahu apod. Po ukončení aktivity se pak mohou dotazovat, zda problematiku posunuli, zda se při řešení vydali správným směrem atd.

2. Otázky zaměřené na klienta (v tomto případě bude klientem komunita, se kterou pracujeme v rámci service learningového projektu)

Zde budou reflektující pokládat otázky zaměřené na komunitu, se kterou mají v úmyslu pracovat. Ty jsou orientovány na její potřeby, na které chtějí reagovat. Dále se ptají, jak mohou dané komunitě co nejefektivněji „sloužit“; poskytnout ji službu. Později se mohou také ptát, co se jim povedlo vykonat, zda byl projekt pro komunitu opravdu prospěšný apod.

3. Otázky zaměřené na studenta

Zde se bude pracovat především se sebezpjetím studenta. Budou se dotazovat na osobní zkušenosti, které získal, na kvality, které se povedlo rozvíjet. Je možné se také ptát na přínosy, kterými student v průběhu projektu přispíval, s jakými úskalími se setkal.

4. Otázky zaměřené na průběh předmětu

Tato poslední kategorie je zaměřena především na celkový průběh předmětu či kurzu. Účastníkům je možné se dotazovat, jak korespondují teoretické poznatky, kterými disponovali, s praktickými zkušenostmi, které získali během projektu, či jak projekt pomohl naplnit stanovené vzdělávací cíle. Goldsmith, (1995)

1.5 Service learning vs dobrovolnictví

V rámci vymezení pojmu „service learning“ je také důležité ukázat rozdíly mezi ním a ostatními formami participace a učení studentů – často se totiž zaměřuje zejména s dobrovolnickými aktivitami, či odbornou praxí. Nejen v této práci je však service learning chápán odlišně, proto je důležité zde akcentovat ty nejzákladnější rozdíly.

Rozdíly lze ukázat na míře zapojení se do služby a míře ověřování svých akademických zkušeností v praxi. Dobrovolnictví se všeobecně zaměřuje především právě na onu službu komunitě. Oproti tomu odborná praxe se spíše orientuje na praktické ověření akademických informací, dovedností a rozvíjí konkrétní specifické dovednosti nezbytné pro kvalitní výkon budoucí profese, na kterou je student svým studiem připravován.

Service learning však propojuje oba tyto aspekty v jednom celku, kdy dochází k propojení služby a vzdělávání. Snaží se rozvíjet znalosti a dovednosti studenta stejně tak, jako přispívat participující komunitě, nebo organizace. Zároveň také podporuje rozvoj kompetencí přesahující specializovaný obor studia – například již zmíněnou občanskou angažovanost atp.

Někteří autoři odborné literatury zařazují service learning přímo mezi formy či modely dobrovolnictví. Toto je však velice problematické, ve vztahu k čtyřem v literatuře nejčastěji používaným kritériím v kontextu definice dobrovolnictví: svoboda volby (dobrovolničit), absence odměny, struktura a určení příjemci. (Cnaan et al, 1996)

Dobrovolníci v neziskových organizacích, (2001) však poznamenává, že tato zdánlivě zcela jasná kritéria jsou však mnohými autory podrobována diskuzi a jejich hranice není zcela jasná.

Základní kritérium „absence odměny“ je daleko problematičtější, než se může zdát. Zatímco je obecně ustáleným pravidlem, že dobrovolník by neměl mít finanční náklady spojené s dobrovolnickou aktivitou, ale zároveň by neměl přijímat materiální odměny za tutéž aktivitu, opět lze najít mnoho neurčitých hranic i u tohoto kritéria. Blacksell and Phillips (1994) zjistili, že část dobrovolníků za své aktivity dostává nějaký druh odměny. Takovými odměnami mohou být dárky na Vánoce či jiné svátky, volné vstupenky na koncerty či jiné kulturní akce, možnost použít zařízení organizace i v čase nespojeném s dobrovolnickou aktivitou atd. Podobně nejasné jsou i odměny, v kontextu tématu této práce bližší, a to například v podobě kreditů či jiných benefitů pro studenty a jejich akademický život. Na druhou stranu někteří autoři zdůrazňují skutečnost, že kredity, či jiné akademické body, které student za absolvování service learningového předmětu/aktivity dostane, nejsou odměnou za službu komunitě (tedy dobrovolnickou aktivitu), ale za nově naučené dovednosti. Taková odměna je tedy, v tomto pohledu, spojena s procesem učení, a nikoliv se službou komunitě. (Brozmanová Gregorová a kol., 2015)

V takovém pohledu je service learning chápáný jako model dobrovolnictví, který se zaměřuje na rozvoj schopností dobrovolníka, tedy se v tomto modelu neklade důraz pouze na přínosy pro příjemce pomoci, ale také na přínosy pro dobrovolníka. Ty by ideálně měly spočívat v rozvoji specifických dovedností, vědomostí a kompetencí. (Brozmanová Gregorová a kol., 2015)

Problematické vymezení service learningu a dobrovolnictví ale nespočívá pouze v kritériu „absence odměny“, protože svobodná volba může být v očích potenciálního dobrovolníka částečně omezena určitou formou nátlaku, která takovou aktivitu přenáší z kategorie dobrovolnictví do kategorie jakési nedobrovolné neplacené práce. (Tschirhart, 2005) Takovým příkladem může být právě určitá forma service-learningu prováděna vysokoškolskými studenty, komunitní služba, neplacená školní praxe, nebo další aktivity nezbytné k přípravě na budoucí zaměstnání či k ukončení předmětu. Někteří autoři také

vidí formu určitého nátlaku způsobeného závazkem vycházejícím z úmluvy, okolností, nebo slibu. (Tschirhart, 2005) Na druhou stranu dobrovolnictví, které sebou nese určitý závazek, tento fakt vyvažuje svobodou v budoucnu post dobrovolníka opustit. Navíc se jedná o závazek (snad vždy) dobrovolný a ve srovnání s jinými závazky v lidském životě (například v pracovním životě) flexibilní. Dobrovolníci v neziskových organizacích, (2001)

Dalším významným faktorem, který vymezuje service learning od dobrovolnictví je kritická reflexe, která je jeho nezbytnou součástí, a o které píše výše.

2. SERVICE LEARNING VE VYSOKOŠKOLSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Service learning na vysokých školách a jeho benefity

Ústředním tématem této diplomové práce je service learning na Univerzitě Palackého, konkrétně Cyrilometodějské fakultě, tedy právě ve vysokoškolském vzdělávání. Jak je již v této práci uvedeno, hlavním mostem mezi service learningem a vysokými školami je právě snaha univerzit naplnit tzv. třetí poslání. V této podkapitole chci však hlouběji prostudovat hlavní faktory podporující začlenění service learningu ve vysokoškolském vzdělávání, benefity pro všechny zúčastněné strany a také základní principy, jak service learning do vysokoškolského vzdělání implementovat.

Dostilio (2015) popisují hlavní elementy, které podporují začlenění service learningu do cílů vysokoškolského vzdělávání:

- Uznání potenciálu studentů jako aktérů sociální změny a s tím související přeorientování univerzity na potřeby komunity
- Existence výzkumné evidence efektivity service learningu u všech zainteresovaných skupin
- Rozvoj dalších programů týkajících se service learningu (například na základě partnerství s organizacemi v komunitě)
- Kladení důrazu na potřeby pedagogů a studentů

Dokument *Service learning in higher education*, který uvádí přímo Cyrilometodějská fakulta, věcně shrnuje konkrétní praktické důvody, proč zařadit právě service learning do výuky. Odráží se přitom o cíl vzdělávání, kterým je poskytnout studentům příležitost pro osvojování dovedností, znalostí a postojů nezbytných nejen k dobrému vykonávání své budoucí profese, ale také k spokojenému životu vycházejícího, mimo jiné, z plnohodnotného začlenění do společnosti.

Benefity začlenění service learningu do výuky jsou přínosné, jak je zmíněno i výše, nejen pro studenty, ale také pro komunitu i samotného vyučujícího.

- **BENEFITY PRO STUDENTY** – studenti mají možnost si ověřit, nakolik informace a vědomosti získané ve školní lavici obstojí v centru dění, při střetu s praxí – zda jsou relevantní a validní. Tímto si studenti rozšiřují své životní

obzory a rozvíjejí kritické myšlení. Service learning podporuje smysluplné propojení služby a vzdělávání, umožňuje studentům podílet se na životě komunity a tím ji aktivně podporovat. Dále se tato vzdělávací strategie podílí na zlepšování mezilidských vztahů a budování dovedností potřebných k pozitivním vztahům se svým okolím, z čehož student těží nejen ve svém profesním, ale také osobním životě. Také je to zdroj zkušeností vedoucí studenty k snadnějšímu výběru profesního zaměření.

- **BENEFITY PRO KOMUNITU** – service learning, prostřednictvím realizovaných studentských projektů, nabízí komunitě podporu v mnoha oblastech, jako je zajištění lidských zdrojů, v péči o prostředí komunity, zajištění bezpečí a dostatek informací. Ze studentů se pak mohou stát dobrovolníci, kteří dále přispívají k rozvoji komunity i nad rámce service learning projektů. Service learning pak také buduje ducha občanské zodpovědnosti. Komunita má přitom příležitost se podílet na rozvoji studentů a sloužit jako zdroj praktických informací.
- **BENEFITY PRO VYUČUJÍCÍ** – tyto benefity také zahrnují členy fakulty, či katedry. Především je vyzdvihnout benefit obohacení a oživení vzdělávacího procesu prostřednictvím service learningu. Dále posunuje roli učitele od experta a akademika do role učitele jako průvodce a poradce, což vytváří jiný vztah mezi studenty a učiteli a poskytuje nový pohled na vzdělávání. Při práci s komunitou také vyplývají nosná společenská témata, která lze propojit s akademickou sférou a vyučující z nich může těžit ve své další akademické, například výzkumné či publikační, činnosti.

(CMTF, SLIHE, b.r.)

2.2 Kroky k implementaci service learningu

Cyrlometodějská teologická fakulta poskytuje ve svém podkladu také 10 kroků, jak service learning efektivně realizovat na školách:

1. Nejprve je nutné si představit, jaká služba komunitě by byla vhodně propojitelná s vyučovanými disciplínami daného garanta či fakulty a provést počáteční rozvahu, co by se studenti díky tomuto propojení mohli naučit.
2. Kontaktovat konkrétní organizaci, popřípadě mentora a vybrat z databáze možné organizace, popřípadě prodiskutovat další možnosti.
3. Stanovit si cíle – čeho mají studenti dosáhnout, jak tento projekt bude prospěšný pro vybranou organizaci. Je třeba si stanovit alespoň tři měřitelné cíle nejen pro studenty, ale také pro vybranou organizaci či službu.
4. Na základě definovaných cílů je třeba zvolit, jak konkrétně se zapojí služba vybrané komunitě do vzdělávacího modulu.
5. Pátým krokem je upravit požadavky pro ukončení předmětu tak, aby reflektovaly využití service learningu, připravit anotaci předmětu a vyčlenit určitý čas na diskuzi se studenty, což vede k větší šanci na úspěch, protože studenti přesně chápou, co se od nich očekává.
6. Vysvětlit podrobně studentům koncept service learningu, jeho přínosy a co obnáší.
7. Pomoci studentům stanovit si vlastní vzdělávací cíle v koordinaci s cíli předmětu.
8. Naučit studenty, jak z budoucího předmětu „Service learning“ dostat co nejvíce znalostí a zkušeností. Je třeba pomoci studentům se správně ptát, brát zřetel na stanovené cíle, ale zároveň jim neprozradit vše, co se mohou naučit či dozvědět, aby se v procesu učení zachovalo objevování a dobrodružství.

9. Propojení učení skrze službu komunitě s danou akademickou disciplínou, pracovat na řízené reflexi, aby celý projekt vedl k co nejlepším výsledkům a bojoval s případnými stereotypy. Reflexe může mít mnoho podob – ústní, písemná (esej, průzkum, studie, ...)

10. Zhodnotit výstupy service learningu podle předem přesně nastavených kritérií na posouzení úspěšnosti.

(CMTF, SLIHE, b.r.)

2.3 Modely implementace service learningu

Již v předchozích podkapitolách jsme si service learning představili jako vyučovací strategii, která propojuje teorii s praxí a ve své podstatě znamená učení se skrze práci v komunitě. V této podkapitole se budeme zabývat modely, kterými lze tuto vyučovací strategii implementovat do vyučování. Je nutné si uvědomit, že každá instituce, která do svého vzdělávacího plánu service learning zahrne, využívá jiného modelu této implementace. Pro lepší pochopení toho, jak vlastně service learning skutečně v praxi vypadá, si tedy v této podkapitole několik z těchto modelů představíme.

Nejdříve se společně zaměříme na modely service learningu, které jsou aplikovány na Univerzitě Mateje Bela v Bánské Bystřici.

Service learning má na univerzitě v Bánské Bystřici již několikaletou tradici. Ve větší míře začala univerzita implementovat strategie service learningu do svých vzdělávacích plánů v akademickém roce 2005/2006, ale intenzivněji je ve vyučování začala aplikovat až v roce 2013, kdy tuto strategii začal do svého vyučování aplikovat větší počet vyučujících působících na této instituci.

Na Univerzitě Mateje Bela jsou využívány celkem čtyři modely:

1. Kurz, ve kterém je service learning možností
2. Service learning jako alternativa k běžnému kurzu
3. Výzkum, který je uskutečňován v komunitě
4. Kurz service learningu

Podstatou prvního z modelů je vypracování a prezentace seminární práce zaměřené na fundraising prostředků pro veřejné sbírky.

Druhým z výše zmíněných modelů představuje service learning alternativu ke klasickému průběhu kurzu. Tento způsob se uskutečnil v roce 2009, kdy univerzita získala nabídku spolupráce na projektu „Romské dobrovolnictvo“. Cílem tohoto projektu byl rozvoj zručnosti romských chlapců a děvčat. Protože ze service learningu musí vždy benefitovat obě strany, byli druhou cílovou skupinou studenti Univerzity Mateje Bela, kteří měli možnost aplikovat teoretické znalosti týkající se práce s romskou komunitou do praxe.

V třetím modelu, který je na univerzitě využíván od roku 2013/2014, je cílem získat vědomosti a praktické zkušenosti týkající se realizace kvantitativního výzkumu v sociální práci.

Čtvrtým, posledním modelem service learningu, je service learningový kurz. Předmět je zaměřený především na rozvoj vědomostí, schopností a dovedností studentů a studentek, které jsou důležité při realizaci aktivit a projektů sloužících ve prospěch druhých lidí. Tento předmět je realizován ve dvou fázích. V první fázi studentům vyučující předkládá především teoretické poznatky týkající se service learningu a práce s komunitou. Ve druhé fázi pak mají účastníci kurzu vytvořit aktivitu, projekt, který povede k naplnění potřeb jak studentů, tak dané komunity, se kterou studenti pracují. (Brozmanová Gregorová a kol., 2014)

V této části diplomové práce jsem se věnoval modelům využívaných k implementaci vyučovací strategie service learning na Univerzitě Mateje Bela v Banské Bystrici.

O dalších modelech píše Hefferman (2001) z Univerzity v Connecticutu. Tato univerzita využívá šest různých modelů implementace service learningu do vzdělávacího plánu.

1. *Čistý service learning (Pure service learning)*

V rámci tohoto modelu jsou studenti posíláni do různých komunit. Pointou modelu je čistě služba studentů v komunitách. Studenti následně reflektují své zkušenosti.

2. *Service learning založený na disciplíně (Discipline-based service learning)*

Během semestru docházejí v rámci tohoto kurzu do konkrétní komunity. Studenti mají kromě aktivit v komunitě za úkol průběžně reflektovat své zkušenosti a porovnávat je s teoretickým podkladem, který jim je poskytnut.

3. *Service learning založený na řešení problémových situací (Problem-based service learning)*

V tomto modelu mohou studenti pracovat buď v týmech nebo jako jednotlivci. Student vystupuje v roli konzultanta, který je k dispozici komunitě – klientovi při řešení různých problémových situací. Podstatou kurzu je naučit studenta orientovat se v problémových situacích a řešit je.

4. *Kurzy založené na zkušenostech (Capstone courses)*

Tyto kurzy bývají vyvrcholením celého akademického roku či semestru. Studentům jsou předkládány nezvyklé problémové situace, při jejichž řešení mají studenti využívat své znalosti, které nabyli během semestru.

5. *Stáže (Service internships)*

Tento kurz je velice podobný klasickým intershipovým programům. Studenti pracují v komunitách v časové dotaci deset až dvacet hodin týdně. Během týdnů, které studenti tráví prací v komunitě, jsou jim pravidelně předkládány příležitosti reflektovat své zkušenosti. Hefferman (2001) u tohoto modelu zdůrazňuje reciprocitu typickou pro service learningové programy, tedy že z programu těží všechny zúčastněné strany.

6. *Vysokoškolský výzkum založený na komunitě (Undergraduate community-based action research)*

Tento poslední model je spíše novinkou, která postupně nabírá na popularitě, a to jak mezi studenty, tak mezi vyučujícími. Kurz je určen spíše pro studenty, kteří již mají bohatší zkušenosti s prací v komunitách a na jejich základě chtějí v komunitě realizovat výzkum. Pomocí tohoto modelu je studentovi umožněna práce v komunitě souběžně se vzděláváním se v oblasti metodologie výzkumu.

Šest následujících modelů pochází z publikací a projevů autorek Bohat a Goodrich (2007). Autorky postupně předkládají šest modelů implementace service learningu do vzdělávacího plánu univerzit v americkém Wisconsinu.

1. *Model založený na umístění v komunitě (Placement model)*

Studenti předmětů, které využívají zmíněný model, docházejí během určitého časového horizontu do dané komunity. V komunitě pracují na projektech, které mají za cíl reagovat na její aktuální potřeby. Mají rovněž za úkol průběžně reflektovat své zkušenosti.

2. *Model založený na projektu (Project model)*

V rámci tohoto modelu studenti v kurzu sami plánují a realizují projekt zaměřený na naplňování potřeb vlastních a potřeb komunity, pro kterou je určen. Bohat a Goodrich (2007) uvádějí, že tento model bývá velice oblíbený, protože studentům nabízí prostor pro vyjádření vlastní kreativity a vede k rozvíjení citu pro vedení týmu. Naopak se uvádějí možná úskalí tohoto modelu, například riziko, že studenti správně neodhadnou možnosti vlastní či komunity a projekt pak není možno uskutečnit.

3. *Model založený na produktu (Product model)*

Podstatou tohoto modelu ve vyučování je tvorba konkrétního produktu, který komunita od studentů obdrží.

4. *Model založený na prezentaci (Presentation model)*

Studenti mají v rámci tohoto modelu vytvořit edukační prezentaci pro cílovou skupinu. Tento model je opět přínosný pro obě strany, jelikož vzdělává cílovou skupinu a studenti zde mají příležitost vyzkoušet si role edukátorů a využít teoretické znalosti ze svých oborů.

5. *Model založený na prezentaci s větším publikem (Presentation plus model)*

Zde se jedná o model velice podobný modelu předchozímu. Hlavním rozdílem ovšem je velikost cílové skupiny. Zatímco u předchozího modelu se může jednat například o prezentaci vytvořenou s cílem edukovat klienty v azylových domech, zde by byly prezentace realizovány například na konferencích a veletrzích.

6. *Model založený na události (Event model)*

Cílem tohoto modelu je vytvoření akce, události, která je svou tematikou zaměřena na problematiku, se kterou se potýká komunita, se kterou spolupracujeme. Akce má na problematiku a její důležitost upozornit a zároveň má být prostředkem k jejímu řešení.

Zatímco toto jsou benefity, které z tohoto modelu plynou pro komunitu, studenti mají možnost naučit se lepší spolupráci v týmu, rozvíjet schopnosti plánovat, vést, ale také individuálně se projevit.

V této podkapitole jsem se věnoval nejrůznějším modelům, které bývají využívány k implementaci service learningových strategií do vzdělávacích plánů institucí, které service learning chtějí využívat.

Přestože se modely často nazývají odlišně a objevují se mezi nimi drobné rozdíly, je patrné, že i přesto mají vždy záměr naplňovat již výše zmíněné cíle service learningu jako takového; čili vždy reagovat na aktuální potřeby komunity, zprostředkovat studentům přechod ze školních poslucháren do skutečného života komunity a naučit je s komunitou pracovat.

V následujícím textu se zaměřím na implementaci service learningových strategií do vysokoškolského vzdělávání nejen v cizích zemích, ale také na implementaci na Univerzitě Palackého v Olomouci, konkrétně na Cyrilometodějské fakultě, neboť právě na tu je tato diplomová práce zaměřena.

2.4 Service learning na vysokých školách v cizích zemích

V následujícím textu budu hovořit o tom, jak bývá Service learning do vzdělávacích osnov začleňován v cizích zemích. Pro tento účel jsem si vybral země, které spolu s Českou republikou pracují na projektu SLIHE. Těmito zeměmi jsou Rakousko, Rumunsko, Chorvatsko a Slovensko.

Je překvapivé, že ačkoliv je třetí posláni univerzit považováno za naprosto klíčové, na Slovensku není specifikováno v žádném z dokumentů, které upravují vzdělávání na slovenských vysokých školách, narozdíl od České republiky, kde je třetí posláni univerzit zmiňováno dokonce i v Bílé knize pro terciární vzdělávání. Podle Matulayové (2013) zároveň na Slovensku není vůbec řešena otázka sociální odpovědnosti vysokých škol. Slovenské vzdělávání je ovšem na druhou stranu ve vysoké míře zameřeno na dobrovolnictví a jeho zprostředkování v rámci studijních oborů.

Implementace vzdělávací strategie service learning započalo na Slovensku na Univerzitě Mateja Bela. Od roku 2013 zde probíhá projekt s názvem “Rozvoj inovativních forem

vzdělávání na Univerzitě Mateja Bela v Banské Bystrici”, jehož cílem je primárně rozvoj a aplikace service learningových strategií do vzdělávání na univerzitě. Od roku 2013/2014 je zde také možnost absolvovat předmět Service learning 1 a Service learning 2, což ale není zdaleka jediný předmět na univerzitě, do kterého jsou implementovány prvky Service learningu, neboť už v roce 2018/2019 zde existovalo více než 15 předmětů s prvky této vzdělávací strategie. Přestože je Univerzita Mateja Bela jakýmsi hlavním představitelem využívání strategií SL na Slovensku, implementaci service learningu se věnují také Prešovská univerzita v Prešově a Katolická univerzita v Ružomberku.

Další zemí, ve které lze nalézt univerzity, které mají zájem do svého vzdělávání zařazovat Service learning je Rumunsko. Podobně jako na Slovensku, ani v Rumunsku není třetí poslání univerzit zmiňováno příliš často. I přesto lze ovšem prohlásit, že ačkoliv jej Rumunsko nezmiňuje explicitně, je třetí poslání neodmyslitelnou součástí rumunských univerzit. Stejně jako Slovensko je také Rumunsko silně zaměřeno na podporu dobrovolnictví, což lze považovat za příznivý předpoklad pro implementaci SL do zdejšího vzdělávání. V Rumunsku v současné době existují dva projekty, které mají za úkol zabývat se service learningovými strategiemi a povzbuzovat univerzity k jejich využívání. Na těchto projektech se mimo jiné podílí také výše zmíněná Univerzita Mateja Bela v Banské Bystrici a také Univerzita Palackého v Olomouci.

Zatímco v Rumunsku je service learning teprve ve svých začátcích, v Chorvatsku se snahy o implementaci této vyučovací strategie objevují již v 90. letech, a to na univerzitě v Rijeci. Od studentů se tehdy očekávalo, že zvládnou navázat vztah s místními komunitami a zapojí se do jejich aktivit a projektů. K těmto snahám se v roce 2000 začaly přidávat další univerzity, ne vždy bylo ovšem jejich záměrem držet se service learningové strategie.

Další impulzy se objevily v roce 2017, kdy bylo vydáno Rozhodnutí o financování výzev k předkládání návrhu na projekt “Podpora rozvoje partnerství organizací občanské společnosti a vyšších vzdělávacích institucí pro zavádění SL programů”, přičemž cílem bylo především zvýšit počet studentů, kteří budou disponovat praktickými dovednostmi, které dokáží aplikovat při řešení sociálních problémů. Důležité je také zmínit organizaci První Chorvatské Konference o učení SL na univerzitách, která významně přispěla k

propojení hlavních účastníků service learningových programů v Chorvatsku, stejně jako k vytvoření první service learningové sítě.

Poslední zemí, která bude představena v rámci pojednání o implementaci service learningových strategií v cizích zemích, je Rakousko.

Service learning je v Rakousku považován za nedílnou součást třetího poslání zdejších univerzit a ovlivňuje zde nejen naplňování již zmíněného třetího poslání, ale rovněž vzdělávání. Za zmínku zcela jistě stojí platforma Atlas dobré výuky, která byla implementována Spolkovým Ministerstvem školství, Vědy a Výzkumu společně s vysokými školami v Rakousku. Tato platforma disponuje příklady aplikace service learningových strategií ve vzdělávání a zároveň nabízí kurzy pro vzdělávání v této oblasti. Kdyby měla být jmenován konkrétní příklad univerzity, na které se běžně využívá service learningu ve vzdělávání, byla by to například Vídeňská univerzita, která své učitele k tomuto účelu přímo školí, a pak například také Univerzita aplikovaných věd v St. Pölen, která, spolu s dalšími vzdělávacími centry a institucemi, participuje na organizaci workshopů na podporu vysokoškolských učitelů ve využívání service learningových strategií ve vyučování. (SLIHE, 2020)

2.5 Service learning ve vysokoškolském vzdělávání sociálních pracovníků v České republice

Následující text bude pojednávat o výuce sociální práce na českých univerzitách, a pak již konkrétně o Service learningu na univerzitách na našem území.

Vysokoškolské vzdělávání budoucích sociálních pracovníků v České republice vychází z evropských hodnot, jako jsou solidarita, svoboda a důraz na lidská práva. Opírá se tak o pojetí, které formulovala Mezinárodní federace sociálních pracovníků *„Sociální práce je na praxi založená profese a akademická disciplína, která podporuje sociální změnu a rozvoj, sociální soudržnost a posílení a osvobození lidí. Pro sociální práci jsou zásadní principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní zodpovědnosti a respektu k rozmanitosti. Zapojuje lidi a struktury, aby se zabývali životními těžkostmi a výzvami a zvyšovali životní pohodu. Opírá se přitom o teorie sociální práce, společenských a humanitních věd a o místní znalosti.“* Definice odsouhlasená Mezinárodní federací

sociálních pracovníků (2014) a Mezinárodní asociací škol sociální práce v červenci (2014)

Z toho vyplývá také klíčový princip lidské důstojnosti a úsilí o mezilidskou a občanskou angažovanost. Sociální práce se tedy zaměřuje na interakce, které podporují právě sociální soudržnost a pozitivní změnu skrze podporu člověka v jeho rozvoji a svobodné volbě. Těchto cílů dosahuje prostřednictvím vzdělávání v sociální práci skrze budoucí sociální pracovníky vybavené schopnostmi spolupracovat s rozmanitými typy lidí, různými kulturami a obory.

Věrnost těmto výše uvedeným hodnotám, osobní, profesní a sociální zodpovědnost jsou základem profesní identity sociálního pracovníka a mají velký vliv na jeho způsobilost vykonávat tuto profesi v praxi, výuce a vědě. Profesní identitu a způsobilost získává vyšším odborným, nebo pregraduálním vzděláváním a následně celoživotně upevňuje reflektovanou praxí, členstvím v profesních sdruženích a dalším vzděláváním (vycházejícím také ze zákona č. 108/2006 Sb., kde je definovaných minimálně 24 hodin dalšího vzdělávání ročně).

Vzdělávání na vysokých školách v České republice upravuje Zákon o vysokých školách (č. 111/1998 Sb.), který stanovuje vysokou školu jako nejvyšší článek vzdělávací soustavy. Spolu se zákonem č. 111/1998 Sb. určuje roli vysokých škol také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Role vysoké školy podle zákona č. 111/1998 Sb. a MŠMT spočívá v uchování a rozšiřování poznání, umožňování získání odpovídající profesní kvalifikace, podporování spolupráce se zahraničními institucemi a především, v kontextu service learningu a třetího poslání univerzit, má poskytovat další formy vzdělávání, které umožňují získávat, rozšiřovat a prohlubovat své znalosti z oblasti poznávání a kultury a dále také aktivně figurovat ve veřejné diskuzi o společenských a etických otázkách, podporování kulturní rozmanitosti a porozumění při utváření občanské společnosti. (Zákon č. 111/1998 Sb.)

V textu níže se budu opírat především o dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), který pojednává o kritériích pro udělení akreditace bakalářským a magisterským oborům studia sociální práce. Kromě těchto kritérií totiž definuje požadavky, které by měl splňovat absolvent těchto programů.

Absolvent akreditovaného bakalářského programu studia sociální práce by měl disponovat jistými dovednostmi z několika oblastí, a to:

1. Filosofie a etika v sociální práci

Cílem této oblasti je vštípit studentovi základní typy filozofických problémů a seznámit jej s problémy sociální filosofie.

2. Teorie sociální práce

V rámci tohoto okruhu by měl student po úspěšném ukončení studia být schopen definovat pojem sociální práce a vymežit její význam a hlavní cíle. Dále by také měl znát charakteristické rysy profese sociálního pracovníka a umět hovořit o různých psychologických přístupech, například o psychodynamickém přístupu, kognitivně-sociálního přístupu a podobně.

3. Metody sociální práce

V rámci této oblasti by měl student být schopen uplatňovat při práci s cílovými skupinami obecné principy jako je individuální práce s klientem, práce s rodinou a ohroženými dětmi a podobně.

4. Praxe v terénu a supervize

Tento požadavek říká, že by vzdělávací instituce měla studentovi programu sociální práce poskytnout příležitost uplatnit teoretické znalosti v praxi a vyzkoušet si všechny metody a postupy, které si vyzkoušeli. Zde si samozřejmě lze všimnout, že tento, čtvrtý okruh představuje jeden z charakteristických rysů service learningu.

5. Sociální politika

Tento okruh pojednává o tématech, jimž se student musí během svého studia věnovat a jež musí zvládat po absolvování vzdělávacího programu. Mezi tato témata patří například funkce sociální politiky a funkce sociální práce v systému sociální politiky, sociální a demografická struktura společnosti, funkce sociálního státu atd.

6. Úvod do právní teorie a praxe

Tato oblast říká, že student během studia musí nabýt jistý vhled do právní vědy a musí se bezpečně orientovat v českém právním řádu.

7. Metody a techniky sociálního výzkumu

Cílem této oblasti je naučit studenty schopnosti vyhledávat a systematicky získávat data o sociálních skutečnostech a naučit se data interpretovat.

8. Práce se specifickou cílovou populací

V rámci splnění požadavků patřící k této oblasti musí studenti během svého studia absolvovat nejméně jeden kurz, při kterém bude pracovat se specifickou cílovou skupinou.

9. Jazykové kompetence

V této oblasti se jedná především o to, aby byl absolvent schopen komunikovat nejen ve svém mateřském jazyce, ale rovněž v jazyce cizím.

Co se týče akreditovaných magisterských navazujících programů studia sociální práce, nejsou již požadavky takto početné, ale spíše se zaměřují na prohloubení dovedností získaných během studia bakalářského. (MŠMT, 2006)

Okruhy, které jsme uvedli níže jsou ty, které je nutné splnit, pokud chce vzdělávací instituce získat akreditaci pro bakalářský a magisterský navazující obor. MŠMT ovšem není jednou institucí, která se tomuto tématu věnuje. Asociace vzdělavatelů v sociální práci (ASVSP) poskytuje návrh obsahu studia sociální práce. Patří zde tyto oblasti:

1. Filozofie a etika
2. Úvod do sociologické teorie
3. Psychologie v sociální práci
4. Teorie a metody sociální práce
5. Odborná praxe
6. Supervize
7. Metody a techniky sociálního výzkumu
8. Úvod do právní teorie a praxe
9. Sociální politika

10. Sociální patologie

11. Menšinové skupiny

12. Zdraví a nemoc

Podle uvedených oblastí lze konstatovat, že MŠMT i ASVSP se ve většině z nich shodují a ASVSP tak spíše doplňuje povinný standard Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Oblastí, na kterou klade MŠMT i ASVSP velký význam je praxe, kterou musí studenti absolvovat během svého studia. I pro tuto práci je tato oblast velice důležitá, jelikož, jak je již zmíněno výše, jedním z charakteristických rysů service learningu je fakt, že studenti mají příležitost uvést získané vědomosti do praxe. Podle SVSP by měl absolvent po ukončení studia schopen promýšlet kriticky myslet při řešení problémů, které při výkonu praxe, a i později při výkonu zaměstnání, mohou nastat. Rovněž také musí znát a být schopen aplikovat různé metody a techniky sociální práce, musí umět vystupovat v souladu s profesní rolí. Ve vztahu ke klientovi musí být schopen identifikovat a orientovat se v potřebách klienta, získávat informace týkající se klienta a využívat je v klientův prospěch. Také by měl být schopen identifikovat rizikové faktory a pokusit se jim vyvarovat atd. Ve vztahu k organizaci se má student učit aktivně se zapojovat do práce v týmu, orientovat se v činnosti dané organizace s ztotožňovat se s jejími cíli. V neposlední řadě má být sociální pracovník schopen pracovat na svém odborném růstu, prezentovat svou práci a vyhodnotit činnost svou i ostatních.

Všem těmto dovednostem by se student měl učit během studia. Z výše psaného textu vidíme, že charakteristiky odborné praxe, které by podle ASVSP měla studentovi školy poskytovat korespondují se základními cíli a charakteristikami service learningu. (ASVSP, 2021)

Snahy o implementaci service learningových strategií do vzdělávání na CMTF na UP objevily již v roce 2016, kdy zde toto téma poprvé přinesla doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD. Později pak roce 2017 realizovala na CMTF workshop ve spolupráci s doc. Gregorovou Brozmanovou z Univerzity Mateja Bela. Následně byla pak na fakultě otevřen C předmět Service learning, který byl později změněn na předmět dvousemestrální.

V roce 2018 proběhla na UP, v rámci projektu SLIHE (Service learning in higher education), akce “U kulatého stolu”, při které se setkali zástupci jednotlivých fakult UP a měli příležitost hovořit o posílení třetího poslání univerzit. Zástupci jednotlivých fakult také hovořili o aktivitách na jednotlivých fakultách, které odpovídají principům strategie Service learning. Výstupy akce byly velice pozitivní, jelikož ukázaly, že všechny zúčastněné fakulty již různými způsoby implementují service learning do vzdělávání na příslušné fakultě. Dalším pozitivním přínosem akce byla také domluva o vzájemné spolupráci napříč fakultami, která má za cíl ještě více implementovat service learning do vyučování na UP. (Brozmanová Gregorová, Matulayová, Tkadlíčková et al, 2020)

Momentálně CMTF participuje na projektu AURORA, který vznikl již v roce 2016. Jedná se o konsorcium devíti evropských univerzit. Cílem projektu je mimo jiné neustálé prohlubování vztahů s komunitami a začleňování Service learningu do vzdělávání. (Aurora, 2021)

Vyučovací strategii service learning se během studia věnují předměty Service learning I a Service learning II. Tyto předměty jsou vyučovány v časovém horizontu dvou semestrů.

Service learning I podmiňuje druhý z předmětů, Service learning II, a je mu věnována časová dotace 15 hodin za daný semestr. Cílem předmětu je aplikace teoretických znalostí při plánování služeb pro komunitu a také nabývání zkušeností při práci v inter/multidisciplinárním týmu. Výuka tohoto předmětu je realizována v několika blocích.

Prvním z bloků je představení samotné vyučovací strategie service learning, objasnění cílů a organizace předmětu, analyzování potřeb a vyjasnění rolí.

Druhým blokem je pak již plánování samotné aktivity. Toto plánování by mělo obsahovat výsledky analýzy potřeb v prvním bloku, rozdělení úloh v týmu a vypracování harmonogramu, podle kterého budou úlohy postupně plněny, plány pro propagaci aktivity a návrhy řešení různých konfliktních situací.

Následuje pak již samotná realizace naplánované aktivity. Třetím, a posledním blokem, je pak reflexe realizované aktivity, reflexe využívané propagace, vyhodnocování

výsledků, přínosů a tak dále. V neposlední řadě pak také probíhá sebereflexe práce účastníků kurzu.

Druhému z předmětů, Service learningu II, je věnována menší časová dotace – 6 hodin za daný semestr. Předmět se vyučuje ve dvou blocích.

Prvním z bloků je objasnění organizace předmětu, rozdělení do skupin a podrobné plánování service learningové aktivity, kterou studenti mají za úkol uskutečnit.

Po prvním bloku následuje realizace service learningové aktivity ve skupinách studentů. Druhým blokem je pak opět reflexe výsledků, přínosů a možných dopadů aktivity a také sebereflexe práce jednotlivých studentů.

Tyto dva zmiňované předměty, Service learning I a Service learning II, jsou realizovány v rámci studia studijního programu Sociální politika a sociální práce, a to pro následující obory/specializace, Charitativní a sociální práce – Mezinárodní (Mezinárodní humanitární a komunitní sociální práce), Charitativní a sociální práce – Rodiny (Sociální práce s rodinami) a Charitativní sociální práce – Řízení (Řízení v sociálních službách).

II. EMPIRICKÁ ČÁST

3. METODOLOGIE VÝZKUMU

Pro naplnění cíle bylo nejdříve potřeba vytvořit projekt výzkumu, který mi v průběhu práce pomohl lépe se orientovat. Klíčové zde bylo si stanovit cíle výzkumného šetření, které přímo korespondují a pomáhají naplnit celkový cíl mé práce.

3.1 Cíle výzkumu

Pro výzkumnou část práce byly stanoveny tři různé typy cílů:

- a. poznávací
- b. symbolický
- c. aplikační

Poznávací cíl má za úkol popsat, jak mohou text práce a výzkum obohatit vědění a odborné poznání. (Lojdová, 2014) Jako poznávací byl stanoven cíl zhodnotit volitelný předmět Service Learning na UP z pohledu studentů.

Symbolický cíl je ten, který vztahuje text k dané problematice a pojednává o tom, k čemu výzkum přispěje a jaký teoretický rámec může obohatit. (Lojdová, 2014) Symbolickým cílem tohoto výzkumu je zjistit, jaké přínosy spatřují studenti v absolvování volitelného předmětu Service Learning na UP a v aktivitách, které jsou v rámci tohoto předmětu uskutečňovány, jaké faktory mohou tyto přínosy ovlivňovat a případně, jak by podle studentů bylo možné pozitivně ovlivnit přínosy tohoto předmětu. K naplnění tohoto cíle budou sloužit dílčí výzkumné otázky

Posledním typem cíle, který byl stanoven pro výzkumnou část práce je cíl aplikační. Tento cíl poukazuje na možné využití výsledků této práce pro praxi. (Lojdová, 2014)

Výzkum by měl směřovat k odhalení hodnocení studentů a absolventů předmětu Service learning, přínosů, které studenti a absolventi spatřují a k odhalení faktorů, které mohou na tyto přínosy působit. Výzkum pak může poukazovat na silné či slabé stránky předmětu, které pak bude možné buď více posilovat či snažit se eliminovat. Zároveň pak může být výzkum a práce celkově jakýmsi povzbuzením a impulsem pro ostatní fakulty či dokonce univerzity pro hojnější implementaci Service learningových strategií do vzdělávání.

3.2 Výzkumné otázky

Jak se již výše zmíněno, k naplnění cíle bude sloužit hlavní výzkumná otázka. Tuto otázku pak doplňují také dílčí výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka byla formulována takto: *Jak hodnotí studenti UP volitelný předmět Service learning?*

Hlavní výzkumnou otázku pak doplňují výzkumné otázky vedlejší. Tyto otázky byly formulovány následovně:

DVO1: *Do jakých činností a aktivit se zapojují studenti v rámci studia programu SL na CMTF?*

DVO2: *Jaké přínosy reflektují absolventi programu SL na CMTF?*

DVO3: *Jaké faktory ovlivňují míru zmíněných přínosů?*

DVO4: *Jak by bylo možné pozitivně ovlivnit míru získaných přínosů?*

3.3 Metoda výzkumu

Výzkum v této diplomové práci byl realizován kvalitativně. Kvalitativní výzkum je široký pojem zastřešující širokou škálu přístupů, postupů a metod. (Hendl, 2008)

Kvalitativní výzkum je v podstatě metodou, která shromažďuje velké množství informací (Gavora, 2000), se kterými později výzkumník pracuje. Jelikož je při kvalitativním výzkumu získáno velké množství informací, pracuje zároveň výzkumník s velice detailními daty. Tento fakt způsobuje, že si výzkumník utváří celistvý pohled na zkoumaný jev. (Hendl, 2008)

Jako hlavní metodu pro sběr dat jsem zvolil polostrukturovaný rozhovor. Ten je definován jako metoda kvalitativního výzkumu, patřící do skupiny interview (či výzkumných rozhovorů) a je zařazen mezi další typy rozhovorů, přesněji rozhovorem strukturovaným a nestrukturovaným. Jeho místo mezi těmito dvěma dalšími typy spočívá právě v tom, že výzkumník má připravenou kostru témat, okruhů a otázek, které vychází z nastudované literatury, a které je potřeba během rozhovoru probrat. Tato charakteristika je podobná strukturovanému rozhovoru, kde jsou také předem připraveny otázky, avšak není nutné se jich držet tak striktně, popřípadě je možné je doplnit a probrat v různé hloubce na základě průběhu rozhovoru a z něj vyplývajících potřeb. V polostrukturovaném rozhovoru má totiž výzkumník možnost se od připravených okruhů odklonit, dát zřetel na něco jiného, nebo nějaký okruh doplnit či dovysvětlit.

Oproti nestrukturovanému rozhovoru se zase liší možností výzkumníka reflektovat nastudovanou literaturu o tématu prostřednictvím již zmíněných otázek či okruhu připravených dopředu a celý rozhovor tak řídit poněkud „pevněji“, kdy informátor nemá takovou volnost.

Metoda polostrukturovaného rozhovoru mi pro praktickou část této práce přišla nejvhodnější pro svou flexibilitu, která mi umožnila rozhovory maximálně vytěžit, vzájemně se pochopit a doptat se na příklady, které informátoři zmínili jen „na okraj“ mimo okruh otázek, či z nějakého důvodu nepokládali za důležité je rozvádět, ale nakonec se ukázalo, že poskytují cenná data. V rozhovorech se dle mého názoru zkrátka potvrdila slova J. Reichela (2009, str. 111 - 112), že tato metoda „*kombinuje výhody a minimalizuje nevýhody obou krajních forem rozhovoru.*“

Pro polostrukturovaný rozhovor byly přichystány a využívány tyto tazatelské otázky:

- Nultá část

1. *Na jakém projektu jste se v rámci SL podílel/podílela?*
2. *Jakou roli/úlohu jste v rámci tohoto projektu plnil/plnila?*
3. *Jaké konkrétní činnosti od vás tato role/úloha vyžadovala?*

- První část

1. *Vidíte ve studiu/absolvování předmětu SL přínosy pro sebe?*
2. *Vidíte ve studiu/absolvování přínosy pro svůj profesní rozvoj?*
3. *Pokud ano, tak jaké?*
4. *Vidíte nějaké přínosy v service learningových aktivitách, které v rámci předmětu realizujete? Pokud ano, jaké?*

- Druhá část

1. *Díky čemu bylo studium/absolvování předmětu SL přínosné pro Váš osobní a profesní rozvoj?*
2. *Co ovlivnilo smysluplnost absolvovaných SL aktivit?*

- Třetí část
 1. *Co by bylo vhodné/potřebné udělat, aby bylo absolvování SL programu přínosnější?*

3.4 Popis výzkumného souboru

Pro empirickou část této práce jsem si zvolil sedm studentů, kteří studovali předmět Service Learning na Cyrilometodějské fakultě Univerzity Palackého. V rámci anonymizace jsou označeni číslem 1 - 7.

Studenti 1-5 předmět úspěšně absolvovali ve stejném roce, zatímco studenti 6 a 7 studovali zmíněný předmět o rok dříve a nedokončili ho; projekt, který v rámci Service Learningu chtěli realizovat se nakonec vůbec neuskutečnil. Tento mix „úspěšných“ a „neúspěšných“ studentů považuji pro účely této práce za velice užitečný, protože nabízí komplexnější data ohledně jejich hodnocení předmětu, s jehož konečným výsledkem mají obě skupiny jinou zkušenost.

V rámci kontextu ještě uvádím, že Studentky 1-5 organizovaly multižánrový festival MaMMuT ve městě Přerov. Jeho cílem bylo zblížit majoritní a minoritní skupiny daného města prostřednictvím vytvoření bezpečného místa pro sdílení, získání společných zážitků a vzájemné poznávání.

3.5 Metoda zpracování dat

Jako metody zpracování dat v této diplomové práci byly použity prvky tzv. zakotvené teorie, a to otevřené kódování. Jedná se o klasickou metodu typickou pro zpracování dat v rámci kvalitativního výzkumného šetření. (Strauss, Corbin, 1999)

Cílem otevřeného kódování je text, v tomto případě přepisy polostrukturovaných rozhovorů, znovu projít, rozebrat a znovu přeskádat trochu jiným způsobem. (Řiháček, Čermák, Hytych et al, 2013)

Prvním krokem je nalezení významových jednotek, což znamená vyhledání takových úseků analyzovaného textu, který má vztah k výzkumné otázce (popř. výzkumným otázkám). Tuto jednotku stručně a výstižně pojmenujeme. Jednotka se tímto stává kódem, který budeme dále využívat při rozebírání textu. (Miovský, 2006)

Každý z kódů, který takto při pročitání textu vznikne, by měl být výzkumník bezpečně schopen definovat a charakterizovat jeho základní vlastnosti. (Řiháček, Čermák, Hytych et al, 2013)

3.6 Etické otázky a rizika výzkumu

Ještě před samotným začátkem sběru dat formou polostrukturovaných rozhovorů jsem si definoval možná rizika a etická úskalí, která by v jeho průběhu mohla nastat. Zároveň jsem nastavil preventivní opatření, která těmto úskalím měla pomoci předcházet. Důvodem byla snaha docílit co nejbezpečnějšího prostoru pro komunikační partnery se vyjádřit a také tím docílit maximální validity dat.

Mezi pojmenovaná rizika patří:

- **Vztah autora práce s komunikačním partnerem:**

Jakožto autor práce blízce znám výraznou část z plánovaných komunikačních partnerů, kteří byli mými spolužáky přímo v rámci zde zkoumaného service learnigu. Tento faktor by mohl různými způsoby ovlivnit jejich odpovědi. Mohli by například – ať už vědomě či nikoliv – upravovat své odpovědi podle vlastní vize toho, co bych nejraději slyšel, a tím negativně ovlivnit validitu sdílených dat.

Jako preventivní opatření jsem pojmenoval možnou existenci takové situace a ubezpečil všechny své komunikační partnery, že mi skutečně jde o pravdivost informací bez ohledu na jejich povahu, a že mi nijak neprospěje jejich jakékoliv pozměňování.

- **Komunikační partneři chránící hodnotu svého úsilí**

Komunikační partneři se v rámci této práce vyjadřují k předmětu a s ním spjatým projektům, kterým věnovali dva semestry (přibližně deset měsíců) svého času, úsilí a snahy. To by mohlo vést ke snaze „chránit“ hodnotu tohoto věnovaného času a zveličovat přínosy celého předmětu, či přehlížet a při rozhovorech zatajovat jeho nedostatky.

Jako preventivní opatření jsem tuto skutečnost pojmenoval, aby mohl každý komunikační partner své odpovědi a reakce uvědoměle reflektovat a bránit se této předpojatosti. Zároveň byli komunikační partneři ubezpečeni, že jejich odpovědi nijak nesnižují úsilí, které do service learningových projektů vložili.

- **Strach z postihu ze strany fakulty kvůli „špatné“ odpovědi**

Někteří vybraní komunikační partneři stále studují na Cyrilometodějské fakultě a mohli by se bát, že negativní vyhodnocení service learningu, jakožto předmětu na zmíněné fakultě stále vyučovaného, by se mohlo odrazit na jejich následující studijní budoucnosti. Jako preventivní opatření slouží anonymizace všech komunikačních partnerů.

Zpětně mohu potvrdit, že všechna tato předem naplánovaná preventivní opatření byla aplikována a věřím tedy v absolutní objektivitu dat.

4. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Všechny polostrukturované rozhovory jsou věrně přepsány, následně jsem z nich vyjímal jednotlivé jevy, ke kterým jsem přiřazoval daná pojmová označení podle společných znaků. V průběhu tohoto procesu, který také nazýváme kódování, jsem následně označil opakující se a spolu související pojmy a následně je seskupil do jednotlivých kategorií. Tímto způsobem jsem z rozhovorů vytvořil a definoval tyto kategorie:

- Kategorie č. 1 - AKTIVITY STUDENTŮ
- Kategorie č. 2 - OSOBNÍ A PROFESNÍ PŘÍNOSY
- Kategorie č. 3 - PŘÍNOSY SL PROJEKTU
- Kategorie č. 4 - FAKTORY PŘÍNOSŮ
- Kategorie č. 5 - CO ZLEPŠIT

AKTIVITY STUDENTŮ

Komunikační partneři uvádějí aktivity, které v rámci studia předmětu Service Learning vykonávali, a na kterých se do určité míry podíleli. Z rozhovorů je patrné, že paleta aktivit, ke kterým se studenti skrz tento předmět dostali, je velice pestrá. Pohybuje se od propagace projektu vytvořeného v rámci předmětu, až po aktivity, spojené s jeho plánováním a realizací.

Lze konstatovat, že se zmiňované aktivity mezi dotazovanými studenty relativně často opakovaly. Můžeme proto vyvodit, že každému studentovi nebyla přiřazena pouze jedna role či povinnost, které se musel věnovat, ale spíše více různých aktivit k plnění.

S1: „...získávání financí od sponzorů a taky části marketingu a propagace, měla jsem na starosti fundraising, a kromě toho nějaké drobné aktivity jako byla komunikace s různými lidmi.“

S1: „...oslovovala jsem společnosti, nějaké firmy s žádostí o peněžní dar, hmotný dar, dárky, příspěvky k tomu festivalu.“

S1: „...oslovovat ty firmy, aby mi poskytly nějaký sponzorský dar, nebo třeba: spolupracovali jsme s úřadem, oslovit tajemníka a předávat ty informace o té naší vizi a takhle.”

Z úryvků z polostrukturovaného rozhovoru se Studentkou 1 je vidět, že měla na starosti především komunikaci s případnými sponzory festivalu, tedy zajišťovala financování projektu. Další povinností byla komunikace s lidmi, kteří měli potenciál se různými způsoby na průběhu festivalu podílet. Studentka 1 dále hovoří o své roli v rámci komunikace se zástupci města, ve kterém se projekt uskutečnil. Tímto a dalšími způsoby zjišťovala zájmy a potřeby komunity.

S2: „...měli (jsme) sehnat nějaké kontakty na představitele toho Přerova, potom komunikace s neziskovkami a přímo v ten den toho konání festivalu, tak já jsem měla na starosti kapely a komunikaci s nimi.”

S2: „...jsme vyhledávali někoho, kdo by nás mohl nějak zafinancovat, že jsme potřebovali jako ty finance na to, abychom to mohli realizovat. Oslovili jsme i neziskovky emailem, setkávali jsme se s nimi.”

S2: „...začali jsme tím, že jsme museli zmapovat to město Přerov, jak oni fungují, jaké jsou tam nejčastější rizika, problémy a takhle.”

Studentka 2 uvádí jako svou roli především komunikaci s neziskovými organizacemi, které se podílely na projektu. Zároveň pak bylo jejím úkolem v průběhu festivalu zajišťovat komunikaci s těmi, kteří aktivně participovali na programu festivalu. Jako nemalou součást úkolů, na jejichž plnění se s dalšími studenty podílela, uvádí také základní zmapování města Přerov, ve kterém se festival konal. Bylo zde, podle jejích slov, totiž nutné identifikovat rizika a problémy, k jejichž řešení by měl konkrétní projekt přispívat.

S3: „My jsme se podíleli všichni na všem, ale já jsem hlavně komunikovala s některými vybranými, jak to říct, činnostmi, nebo lidmi, kteří zprostředkovali ty určité činnosti. Mluvila jsem s panem Gandráčem, který tam hrál s kapelou. Domlouvala jsem taneční vystoupení, komunikovala jsem s kapelami, které tam hrály. Vytvořili jsme časový harmonogram a já jsem je pak obvolávala, jestli ten čas je pro ně v pohodě, nebo jestli potřebují vystoupit jindy... Samozřejmě na schůzky s těmi neziskovými organizacemi, tam

jsme chodili ve skupině všichni spolu, takže tam nebyla vyloženě moje samostatná role, ta byla spíš v komunikaci s těmi účinkujícími.”

Studentka 3 svými odpověďmi potvrzuje výpovědi uvedené výše, které uvádí, že každý student zastával hned několik rolí, které byly klíčové pro uskutečnění projektu. Studentka 3 měla za úkol především organizaci programu na festivalu. Úkol Studentky spočíval v sestavení časového rámce pro průběh festivalu a zajišťování komunikace s účastníky (podobně jako Studentka 2).

Studentka 3 také uvádí, že existovaly aktivity, kterých se museli účastnit všichni studenti zapojení do realizace projektu, jako například schůzky s neziskovými organizacemi. Stejně jako Studentka 2 také hovoří o průzkumu terénu a zmapování situace ve městě. V rámci tohoto průzkumu bylo, podle nasbíraných výpovědí, nutné hovořit s místními pracovníky, projít vyloučené lokality města Přerov a samozřejmě komunikovat s místními komunitami.

S4: *„... tak tam bych řekla, že ze začátku ty role nebyly úplně definované, spíše tak všichni dohromady jsme nějakým způsobem mapovali situaci v Přerově, tu komunitu, ty Romy a potom, až postupem času, nějaký role, jestli propracování, nějaké propagační materiály, komunikace s neziskovkami, se sdružením - s městem, zajištění parcely, nějaká ta starostlivost o ty neziskovky, nějaká administrativní činnost, ale to jsme dělali dohromady, psali jsme nějaký ten logický rámec, lock frame, nějaké ty tiskové zprávy z konferencí, že jsem něco doplnila, ale myslím, že všichni měli nějakou administrativní roli.”*

S4: *„Měla jsem tedy nějakou roli v projektové dokumentaci.“*

S4: *„...zařizovat pozemek, shodnout se na datu, termínech, rozdělení rolí, úkolů, časových možnostech, komunikace s dalšími neziskovkami, škola a dalšími stakeholderama.“*

S4: *„...potom jsem kontaktovala přes email nebo telefonicky neziskovky či sdružení, které byly přímo v Přerově...”*

S4: *„...školy, tam jsme psala pár e-mailů do základních škol a pak vlastně jsem si i sjednala schůzky, takže jsme se domlouvali na různých organizačních věcech, vlastně i Charita tam byla, ale tam jsem komunikovala přes e-maily...”*

S4: *„Potom jsem zajišťovala ten pozemek s magistrátem a technickými službami.“*

Studentka 4 rovněž zmiňovala hromadné zapojení do různých aktivit. Podle ní byly konkrétní role rozděleny až v pozdější fázi plánování projektu.

Tato konkrétní studentka měla na starost především komunikaci s organizacemi, které by se potencionálně mohly na projektu přímo podílet nebo se ho zúčastnit. Studentka komunikovala se školami, Charitou, se zakladateli aplikace Záchranka a dalšími. Studentka 4 rovněž mluví o svém zapojení do komunikace se zástupci města Přerov, o spolupráci s magistrátem a zajišťování pozemku pro konání akce.

Studentka 4 dále také zmiňuje svou roli v propagaci naplánovaného festivalu, hovoří o tvorbě plakátů a programů. Dále pak měla na starost tvorbu ústředního symbolu a loga festivalu. Studentka 4 také popisuje svou roli na tvorbě lockframu.

S5: *„No, já jsem toho dělala víc. Hodně do propagace, pomáhala jsem s Instagramem a Facebookem, který jsme za účely propagace vytvořili.“*

S5: *„... měla na starost hodně komunikovat s organizacemi, či přímo s naší cílovou skupinou, tedy minoritními skupinami lidí v Přerově.“*

S5: *„... jsem obcházela školy, některé neziskovky, na samotné akci jsem fotila. Většinu z toho jsem nedělala sama.“*

S5: *„Jo a potom ještě, když jsem byla po část přípravu projektu mimo českou republiku, tak jsem psala maily a zajišťovala tyhle věci.“*

Studentka 5 měla, podle dat nasbíraných v rámci výzkumu, především na starost propagaci projektu na zmíněných sociálních sítích a dokumentaci samotné akce. Poté jsou tu, u dalších studentů také zmíněné, činnosti jako je obcházení škol, komunikace s neziskovými organizacemi a minoritními skupinami lidí v Přerově. Je tedy opět vidět, že většina aktivit se prolíná s dalšími studenty. Ostatně Studentka 5 sama přiznává, že *„většinu z toho jsem nedělala sama“*.

S6: *„Nějak jsme se snažili všichni doplňovat, dělat co je zrovna potřeba, co zrovna hoří.“*

S6: *„Dělala jsem prostě administrativu s ním spojenou, konkrétně jsem se podílela na jeho lock framu.“*

S6: „...hodně práce nám dalo vůbec celý ten projekt nějak namyslet, jako kam bychom chtěli, aby se ubíral, koho na to všechno potřebujeme. To vlastně se potom všechno projeví i v tom lock framu...”

S6: „...kde seženeme informace, jaké budeme mít aktivity, za jakým účelem.”

Studentka 6 vychází z jiného ročníku Service Learningu na Cyrilometodějské fakultě, než Studentky 1-5. Projekt vedený tímto ročníkem se nakonec nedotáhl do konce a nepodařilo se jej zrealizovat. Navzdory tomuto faktu však Studentka zmiňuje aktivity, ke kterým se ve snaze projekt uskutečnit dostala, a i zde je vidět určitá paralela s druhým ročníkem Service Learningu, například práce na plánování cílů a způsobů jejich naplnění.

S7: „No, já se snažila nějak nastavit ty základní parametry té naší činnosti, takové ty oficiální věci, jako jaké to bude mít cíle, koho na to budeme potřebovat, kolik na to budeme potřebovat, komu je třeba zavolat, napsat, co je třeba ještě vymyslet a naplánovat.”

Studentka 7 vychází ze stejných podmínek, jako Studentka 6, tedy z jiného ročníku předmětu Service Learning. A protože její ročník svůj projekt nedokončil, uváděla obdobné aktivity jako Studentka 6. Tedy plánování základních parametrů projektu, jako jsou jeho cíle a potřebné zdroje k jeho realizaci.

Pestrost aktivit, které si mohli v rámci předmětu Service Learning zažít, komunikační partneři hodnotili pozitivně. Z rozhovorů jasně také vyplývá, že jim aktivity utkvěly v paměti i, v některých případech, až po dvou letech od studia samotného. Dále již zde bylo podstatné zjištění, že si komunikační partneři nevybavovali pouze obecný výčet absolvovaných aktivit, ale také detaily s ním spojené, což naznačuje hloubku jejich zapojení.

Kategorie č. 1 poskytuje odpověď na dílčí výzkumnou otázku, která zní: **“Do jakých činností a aktivit se zapojují studenti v rámci studia programu SL na CMTF?”**

Z nasbíraných a analyzovaných dat je patrné, že studenti Service Learningu na Cyrilometodějské fakultě se zapojují do mnoha činností a aktivit. Mezi hlavní činnosti Studentky 1-5 řadí komunikaci slovem i písmem s důležitými aktéry chystaného projektu. Konkrétně se jedná o komunikaci se školami ve městě Přerov, se sponzory, neziskovými organizacemi v městě fungujícími, účastníky festivalu tvořící jeho program (kapely,

realizátoři workshopů atp.) a v neposlední řadě se zástupci samotného města. Tato studenty označená “komunikace” však zahrnuje daleko komplexnější aktivity, jako je cílený fundraising či monitoring vedoucí k úspěšnému zacílení projektu, který studenti také výslovně zmiňují a nestojí “pouze” na komunikaci, ale také na důkladné práci s rozpočtem, finančním plánování, či v rámci zmíněného monitoringu procházení vyločených lokalit atp. V neposlední řadě nezapomínají také komunikaci mezi sebou v rámci týmové spolupráce, která zaznívá i u Studentek 6 a 7, které svůj projekt nedokončily, a tedy se logicky nedostaly k tak praktickým krokům realizace, jako Studentky 1-5. Zvláště Studentky 1-5 vyčleňují aktivity spojené s propagací akce, která je však s komunikací v rámci všech partnerů a účastníků úzce spjata. Patří k ní však práce se sociálními sítěmi (konkrétně Facebookem a Instagramem), s fotkami a dalším mediálním obsahem. Nemalou součástí byla také organizace tiskové konference.

Mezi další aktivity lze zařadit logistické úkony potřebné k organizaci festivalu, jako je zajištění převozu materiálu a lidí na místo konání v určitý čas.

V neposlední řadě studentky zmiňují administrativní úkony, jako je tvorba projektového rámce, vypisování žádostí o pronájem prostoru a další.

OSOBNÍ A PROFESNÍ PŘÍNOSY

V této kategorii se komunikační partneři zamýšleli nad tím, co jim zmíněné aktivity daly do profesního či osobního života. Ukázalo se, že navzdory časové prodlevě mezi studiem samotného předmětu a tímto výzkumem, komunikační partneři reflektují dlouhodobé přínosy pro jejich celistvý rozvoj.

S1: „Naučit se pracovat v týmu a vidět to, že když se spojí parta nadšených lidí, tak můžou dokázat velké věci a taky ta komunikace s lidmi, mě to donutilo jít za lidmi s tím, že něco chci a nějak se domluvat na těch našich přání a vykomunikovat, co chceme.“

S1: „...rozdělování si jednotlivých úkolů, myslím, že každý se mohl zároveň přihlásit k tomu, co mu vyhovuje, co mu jde a určitě jsme se naučili mezi sebou komunikovat a spolupracovat a propojovat tu práci každého z nás, tak aby to vedlo k nějakému cíli.“

S1: „...a taky určitě práce s tou komunitou, když jsme chodili do té komunity, zjišťovali potřeby lidí a na základě toho se rozhodovali.“

S1: „...domutilo vyjít z komfortní zóny a zkusit si něco nového, do čeho bych se možná za normálních okolností nepustila.”

S1: „...ten fundraising přímo nevyužiji, ale pokud bych měla možnost se dostat na takovou pozici, tak určitě, nebo na nějakou vedoucí pozici, tak určitě bych ty zkušenosti využila.”

Studentka 1 zmiňuje mnoho přínosů, které pro ni studium Service Learningu mělo. Je zde možné vidět jednoznačné propojení se zažitými aktivitami zmíněnými výše. Zmíněné přínosy jsou jak z osobní, tak profesní roviny, kde studentka vidí potenciál nejen ve svém současném zaměstnání a životě, ale také k lepšímu zvládnutí případné vedoucí pozice. Konkrétně zmiňuje zlepšení mezilidské komunikace, spolupráce, nové zkušenosti vycházející z opuštění komfortní zóny a další.

S2: „Já jsem byla hlavně ráda za tu zkušenost, poznat zblízka to všechno, co to obnáší, když se zaměřím na ten festival, tak, že to není tak jednoduché, jako někomu napsat a domluvit nějaký den.”

S2: „..., začali jsme tím, že jsme museli zmapovat to město Přerov, jak oni fungují, jaké jsou tam nejčastější rizika, problémy a takhle. Takže to bylo hrozně zajímavé, pro mě, to takhle zblízka poznat.”

S2: „...ta komunikace, to je jasný, to využiju.”

Studentka 2 v rozhovoru na začátku upozorňuje, že organizování nějakých akcí či projektů jí není úplně blízké a ani nezapadá do její aktuální či plánované kariéry v oblasti sociální práce z hlediska náplně a cílových skupin, u kterých se v rámci svého pracovního života vidí. Proto zavrhl některé, v rámci předmětu osvojené, organizační schopnosti jako přínosy pro její rozvoj. Ovšem navzdory této skutečnosti zdůrazňovala přínosy v osobní zkušenosti a širěji zaměřených dovednostech, jako je komunikace a další tzv. „soft skills”.

S3: „...že to bylo poprvé, co jsem komunikovala se statutárním orgánem, my jsme mluvili s někým z kraje, s někým z města a řešili jsem vlastně nějakou jejich materiální a finanční pomoc, a to jsem taky nikdy s nikým neřešila jakoby žádání o nějaké finanční prostředky.”

S3: „...a mě přišlo, že můj studijní – profesní rozvoj se hodně zlepšil v tom, že jsme se neučili o věcech teoreticky, ale že jsme si to museli zkusit i když nám to bylo nepříjemné.”

S3: „...nikdy nepořádala nějakou akci, na které bych se podílela... nikdy jsem nic takhle nevytvářela.”

Studentka 3, jak je uvedeno také v příkladech, oceňuje první zkušenost s něčím, s čím se za svůj dosavadní studijní, profesní, ale ani osobní život neměla možnost setkat. Přitom z těchto nových zkušeností vyzdvihuje přínosy, jako je například možnost zlepšit svou formální komunikaci (ať už přes telefon nebo osobně) s oficiálním orgánem či zaměstnancem, který ho reprezentuje. Uvádí také přínosy pro její studijní, či vědomostní rozvoj, kdy porovnává teoretické informace říkající, co má dělat a nutnost to v praxi opravdu udělat. Také je zde, byť jinými slovy, opět uvedeno vystoupení z komfortní zóny. Zmiňuje hodnotu pouštění se do nepříjemných věcí, protože se v rámci naplnění projektu musí stát. Například, již zmíněnou, komunikaci s lidmi, které doposud neměla možnost před realizací projektu poznat.

S4: „...organizační schopnosti, kdy jsme si stanovovali, co kdy, s kým a i to, že když jsme měli takovou stagnaci, že jsem do toho začala víc rekněme šlapat.”

S4: „I v tom jednání s neziskovkami a sdružením, člověk pozná více lidí, jejich činnosti, dopady, jaké mají.. Vůbec jednání s těma lidma, že to člověk zvládne na nějaké té úrovni.“

S4: „...právě při psaní toho lock framu, tak myslím, že to je pro mě přínosné, protože jsem se orientovala směrem humanitární sociální práce, kde je potřeba znalost toho projektového cyklu, a právě lock frame je toho součástí.”

Studentka 4 ve vybraných příkladech zmiňuje také organizační schopnosti, avšak v jiném kontextu než ostatní komunikační partneři. Nevztahuje totiž tyto organizační schopnosti na zvládání naplánování projektu, ale organizaci vlastní a týmové práce. Podobně jako Studentka 3 zmiňuje také důležitost formální komunikace. Dále, jak je ve vyňatém textu z přepisu rozhovoru uvedeno, považuje Studentka 4 za přínosné praktickou zkušenost s psaním lockframů, což navazovalo na její dosavadní studijní zaměření. V rozhovoru uvedla i další příklady prohlubování již v jiných předmětech získaných odborných vědomostí a znalostí, a tedy psaní žádosti na nadaci, či ověření si v praxi, jak se správně stanovují cíle, indikátory rizika, či aktivity plánovaného projektu. Při jednání s dalšími organizacemi o spolupráci na projektu neuvádí “pouze” prohloubení schopnosti

komunikace a dalších „soft skills”, ale také možnost poznat více lidí, náplň jejich činnosti a dopady, které tato jejich činnost má, což považuje za velice přínosné. V osobní rovině dále zmiňuje větší sebevědomí plynoucí z úspěšného ukončení projektu a naučení se větší zodpovědnosti za aktivity, které dělá, což vyplývalo zejména z toho, že již za některé domluvené aktivity ručila vlastním jménem a další lidé tedy spoléhali na to, že se aktivita uskuteční. Všechny tyto přínosy v rozhovoru studentka zastřešuje podle vlastních slov “největším přínosem”, což jsou všechny ty zkušenosti, které jí už zůstanou.

S5: „... *ta komunikace, to se mi hodí i teď, ostatně jako to psaní mailů ve škole, nebo v práci.*“

S5: „...*umět nějak prezentovat před cizími lidmi, to samé vlastně na té tiskové konferenci, kterou jsme měli. Taková ta trochu drzost, ale zdravá, možná spíše sebevědomí, by šlo říct, že se to dá nazvat.*”

S5: „...*profesní stránky mi to určitě pomohlo si osvojit nějaké věci, které nás jinak teoreticky učí ve škole.*“

Studentka 5 v rozhovoru ještě rozvedla výše uvedené příklady, konkrétně u písemné formy projevu zmiňuje, že jí Service learning lépe pomohl psát oficiální maily, které mají strukturu a je jasné, co pisatel po adresátovi chce a jaké jsou důvody k vyhovění takové žádosti. Studentka, jako její kolegyně, také uvedla zvýšené sebevědomí a specifikovala, že k jeho získání ji pomohla nutnost prezentování projektu například na tiskové konferenci, což přímo souvisí s uvedenými aktivitami (propagace projektu) na kterých se podílela. U prohlubování již vyučovaných kompetencí ve škole přiznává, že bez této osobní zkušenosti by tyto kompetence neovládala na takové úrovni, nebo možná vůbec. Konkrétně zmiňuje fáze projektu, práci s financemi a rozpočtem a hledání subjektů, které by daný projekt mohli podpořit v rámci fundraisingu.

S6: „...*být v tom procesu a vyzkoušet si třeba to selhání, to člověku určitě pomůže si uvědomit, kde udělal chybu.*”

S6: „*Možnost si to ohmatat a vyzkoušet, dostat se do nějaké fáze toho naplnění toho projektu, to samo o sobě mi dalo určitě víc, než třeba sedět v lavici a jen o tom poslouchat, nebo si o tom číst...*”

S6: „...řekněme projektové řízení pochopit víc v souvislostech a zároveň mi to dalo možnost zaměřit se i na ty jednotlivé detaily.“

Studentka 6 reflektuje přínosy nedokončeného projektu, zejména zmiňuje zpětnou vazbu z chyb, které ona i celý tým udělali a kterým se může, díky této zkušenosti, příště vyvarovat. Konkrétně zmiňuje lepší práci s časem, a to jak v rámci samotné práce na projektu, tak i před začátkem projektu samotného, kdy si neuvědomovala, kolik času po ní bude vyžadováno. Také lepší komunikaci v týmu studentů a koordinování práce. Zároveň připomíná možnost si vše prožít na vlastní kůži a také to srovnává se standardní frontální metodou výuky, kdy v tomhle srovnání praktičtější metody předmětu Service Learning v jejich očích jednoznačně vyhrávají. Navzdory nedokončení celého projektu zmiňuje prohloubení teoretických znalostí a vidění věci více v souvislostech, kdy do sebe musí zapadnout všechny obecné zásady a zároveň všechny jednotlivosti, z kterých se projekt nakonec skládá.

S7: „... dalo mi to ty zkušenosti, které jak se říká, člověk určitě už neztratí.“

S7: „... ta snaha ten projekt nějak nastavit, tak ta mi dost profesně dala.“

Studentka 7 také, vyjma již uvedených příkladů, reflektovala neúspěch jejího projektu, kolem kterého se točila náplň předmětu Service Learning v daném ročníku. Jako největší úskalí také zmiňuje špatnou práci s časem. Navzdory tomuto faktu však byla vděčná za všechny zkušenosti, které ve snaze projekt dokončit, získala. Zmiňuje zejména možnost teoreticky projekt nastavit, uvědomit si, že je třeba přemýšlet nad tím, koho na takový projekt budou potřebovat, kolik budou potřebovat finančních a jiných prostředků a jaké použijí metody k dosažení daných cílů.

V rámci rozhovorů se Studentkami 1- 5 však zaznívaly také přínosy samotného projektu MaMMut pro cílovou skupinu, kterým se věnuji v následující kategorii.

PŘÍNOSY SL PROJEKTU

Třetí kategorií je ta, do které po kódování spadaly všechny kódy, které se týkaly přínosů SL

projektu pro danou komunitu. Již v teorii bylo zmíněno, že jedním ze základních rysů Service learningu je, že z něj benefitují nejen studenti a univerzita, ale rovněž komunita.

Tato kategorie tedy prezentuje pohled studentů na to, jaké přínosy měla jejich práce pro zapojenou komunitu.

S1: *„Myslím si, že to byl skvělý první krok k další práci.“*

Studentka 1 vnímá projekt, na kterém pracovala, jako dobrý první krok k další práci s komunitou a lidmi ve městě. Rovněž ale také zmiňuje, že aby mohl být projekt pro lidi opravdu přínosný, musí být pravidelně opakován. Nelze podle ní očekávat, že festival uskutečněný pouze jednou vyvolá větší změnu. Podotýká ovšem také, že festival byl úspěšný v tom, že v den konání festival dokázal propojit Romskou komunitu s ostatními lidmi ve městě.

S2: *„No, myslím si, že ten přínos tam byl, že jsme dosáhli toho, že se tam sešly, obě dvě ty skupiny lidí – minorita, majorita. A to, že hlavně ta romská část byli rádi, že se něco takového dělo. Že oni mohli vyjít z té své komunity a jít se podívat na ten festival do toho parku, kde oni normálně nezajdou.“*

Studentka 2 rovněž zmiňuje, že jako hlavní přínos projektu vnímá fakt, že se na jedno odpoledne společně sešla majoritní a minoritní část města a trávily spolu čas. Stejně jako Studentka 1 ale také podotýká, že aby byl projekt pro komunitu opravdu přínosný, měl by se pravidelně opakovat.

S3: *„Mně přišlo super, že se na té akci objevila jak minorita, tak majorita a přišlo to těm lidem zajímavé, všem. Že viděli, že mají něco společného, byť jsou celý život přesvědčování a přesvědčení, že jsou odlišní. Tak byli schopni vidět, že nějaké věci mají společné.“*

S3: *„Jestli to bude mít nějaký vyloženě dopad na tu jejich kulturní diskriminační kulturu, to po jednom projektu úplně nejde. Ale já bych byla určitě pro to, aby ten projekt přetrval, aby ho někdo přebral a aby se uspořádal, protože si myslím, že to bylo dobré. A stálo by za to to uspořádat znovu a ta odezva by tam byla zase...“*

S3: *„A taky se tam představily místní neziskovky, takže si myslím, že lidé dostali povědomí o tom, co můžou dál dělat. A dále tam byly některé volnočasové aktivity pro děti, kterých tam bylo dost, a tedy si mohly nějakou z nich vybrat a třeba u ní i zůstat, což může být taky prospěšný dopad.“*

Vidíme, že Studentka 3 vnímá přínosy uskutečněného projektu velice podobně jako Studentka 1 a Studentka 2, přidává ovšem i nové postřehy. Kromě toho, že také zmiňuje přínosy toho, že se minorita a majorita sešly a trávily spolu čas, také vysvětluje, v čem vlastně spočívá důležitost tohoto společně stráveného času, viz úryvek výše. Studentka 3 také hovoří o možných přínosech, které komunitě přinesla účast neziskových organizací, firem, kroužků a jiných volnočasových aktivit na projektu.

Jelikož se Studentka 4 podílela na organizaci dvou projektů, přináší, na rozdíl od Studentek 1, 2, 3, také náhled na přínosy, nebo spíše absenci přínosů, prvního plánovaného projektu. Protože se první z plánovaných projektů nepodařilo studentům uskutečnit, neměl také žádné přínosy pro komunitu. Studentka 4 to vyjadřuje takto: „*Co se týče nějakého přínosu pro komunitu, tak o tom se nedá vůbec bavit.*“

O projektu, který byl realizován v rámci předmětu Service Learning v následujícím akademickém roce, a do kterého byla Studentka 4 také zapojena, se vyjadřuje takto:

S4: „*Jo, to určitě, to se jako podařilo vytvořit nějaké to bezpečné prostředí.*“

S4: „*Takže podařilo se dostat tam ty lidi, vytvořit nějaký smysluplný program u kterého se můžou potkat.*“

Studentka 4 ovšem opět zmiňuje, že aby mohl být projekt pro komunitu a město opravdu prospěšný, musel by se pravidelně opakovat.

S4: „*Ano, přesně tak, protože si myslím, že jako jednodenní akce asi úplně nějaký ten přínos neměla, to si myslím. Pro tu danou komunitu.*“

Hovoří také o absenci zpětné vazby, kvůli které nelze objektivně zhodnotit opravdové přínosy, které akce pro komunitu měla. Student vidí jako chybu, že do zpětné vazby nebyl zapojený přímo člen komunity, který by mohl zpětně přínosy zhodnotit.

S4: „*Nevím, jestli to bylo přínosné přímo pro tu komunitu, tam myslím byla velká chyba, že jsme nepřizvali někoho z komunity...*“

Velice podobně jako Studentky 1, 2, 3, 4 spatřuje přínosy uskutečněného projektu Studentka 5. Ta se o těchto přínosech vyjadřuje následovně:

S5: „*No určitě, vážně se tam ti lidé setkali. Ze všech koutů města, lidé z těch vyloučených lokalit, zároveň zástupci města a všichni mezitím. Byla to fakt povedená akce, pokud to já můžu hodnotit.*“

Studentky 6 a 7 poskytují náhled na neuskutečněný projekt Dobré skutky, na rozdíl od Studentky 4, se ale tyto studentky neúčastnily přípravy druhého, zrealizovaného projektu. Podobně jako Studentka 4, tyto studentky neshledávají přínosy pro komunitu.

S6: „*...ten projekt, byť je těžké to takhle natvrdo říct, neměl žádnou hodnotu, nebo přínos pro tu cílovou skupinu, protože se nezrealizoval.*“

S7: „*Navenek nemohl mít moc přínosů, protože byl nezrealizovaný. Možná jako podklad pro někoho, kdo by se toho chopil a dodělal to, protože si myslím, že to, co jsme stihli udělat, promyslet a vůbec nějak se k tomu dostat, tak to se nám opravdu povedlo a určitě by na to šlo navázat.*“

Vidíme, že Studentka 7 spatřuje v projektu jediný přínos, a to ten, že by v rozpracovaném projektu mohl pokračovat někdo jiný a dokončit jej. Toto ovšem zatím nelze považovat za přínos pro komunitu, jelikož se tak ještě nestalo.

Druhá a tato (třetí) kategorie shromažďují data nezbytná pro odpověď na dílčí výzkumnou otázku: **Jaké přínosy reflektují studenti programu SL na CMTF?**

Studentky zmiňují mnoho přínosů, které pro ně samotné mělo navštěvování předmětu Service Learning. Je zjevné, že tyto přínosy jsou propojeny s aktivitami a činnostmi, kterými si studentky prošly. Na druhou stranu i Studentky 6 a 7, které projekt nedokončily, a tedy si vyzkoušely znatelně méně aktivit a činností, zmiňují přínosy vycházející nejen z omezeného počtu absolvovaných činností, ale také z reflektované zkušenosti neúspěchu. Studentky byly v rozhovorech vedeny k přemýšlení nad osobnostními a profesními přínosy, ale pro většinu z nich se tyto prolínaly.

Mezi konkrétní přínosy pro sebe sama tedy studentky řadí zlepšení svých komunikačních schopností, ať už se jedná o přímou verbální komunikaci, nebo o větší zkušenost a jistotu při psaní e-mailů na oficiální místa, kdy je z e-mailu patrné co je požadováno, za jakým účelem a kdy je třeba to vyřídit. Dále v rozhovorech opakovaně zazníval přínos v podobě rozšiřování kompetencí ohledně organizování větších akcí a činností s tím spojených. Ne všechny studentky tyto organizační schopnosti sice uplatní, ale všechny se shodují na

tom, že posílená kompetence pracovat v kolektivu je pro ně velice užitečná. O tento přínos se opírají zejména

Studentky 6 a 7, kteří věří, že nyní by po této zkušenosti dokázali pracovat v kolektivu lépe a účinněji.

Dále ze strany studentek zaznívá vystoupení z komfortní zóny, kdy museli překonat nějakou svou obavu či pohodlnost a udělat něco do jisté míry pro ně nepříjemného, protože si to projekt vyžadoval (například mluvit s cizími lidmi) a toto posouvání hranic bylo označeno také jako velice užitečné.

Ze strany většiny studentek zaznívá také určité srovnání s jejich dosavadními teoretickými znalostmi a standardní formou výuky, kdy se shodují na tom, že si z této praktické formy výuky typické právě pro Service learning odnesly více než z té klasické jak v praktické, tak i v teoretické rovině.

Některé studentky také zmiňují celkově větší sebevědomí spojené s úspěšným absolvováním předmětu, naplněním projektu a absolvováním všech dílčích činností.

Studentky neúspěšného ročníku pak pozitivně hodnotí možnost poučit se z organizačních chyb, jako je špatná práce s časem, spolupráce v týmu, odhadnutí svých sil a rozdělení kompetencí.

V rámci rozhovorů nezaznívaly přínosy pouze osobního charakteru, ale také přínosy samotného projektu pro cílovou skupinu, kdy studenti úspěšného projektu zmiňují dokončenou realizaci akce a vytvoření bezpečného místa pro osoby trpící sociálním vyloučením v městě Přerov. Vyslovují také naději vytvoření prvních společných mostů majority minoritami a navázání na tamější podpůrné organizace.

Celkově lze říct, že každý student viděl na svém angažování se v předmětu Service learning pozitivní přínosy pro sebe sama, a i pokud zrovna nejsou v životní situaci (jiné profesní zaměření atp.), kdy všechny z nich mohou využít, tázaní studenti věří, že by tyto nově nabyté zkušenosti dokázali v případě potřeby aplikovat a u mnohých z nich i tak činí.

FAKTORY PŘÍNOSŮ

Do této kategorie byly spojeny všechny kódy, kterými byly označeny výroky studentů týkající se faktorů, které ovlivňují přínosy jednak projektů, jednak předmětu Service Learning jako takového.

Hned Studentka 1 udává celou řadu faktorů, u kterých vnímá, že zásadně ovlivnily přínosnost realizovaného projektu (a to jak pro studenty, tak pro komunitu), ale hovoří také o faktorech, které podle něj ovlivnily přínosy absolvování předmětu.

S1: „...*spolupráce v týmu...*”

S1: „*Když už jsme zjistili nějaké potřeby té komunity, tak taková snaha dosáhnout té vize a pomoci a opravdu zakročit, když vidím, že tam něco nefunguje.*”

Studentka 1 nejprve zmiňuje faktory, které výraznou ovlivnily přínosy projektu pro komunitu. Jako klíčový faktor Studentka 1 identifikuje dobře fungující spolupráci v týmu, jako důležité pak také označuje prvotní identifikaci potřeb komunity, jedině tak podle něj lze totiž vytvořit projekt, který komunitě může pomoci.

S1: „*Ano, čím líp budeme znát tu komunitu a ty její potřeby, tím jim to lépe můžeme udělat na míru.*”

Jako důležité pro projekt rovněž tato studentka spatřuje charakter pořádané akce; jednalo se o festival, tedy o akci, která lidi zaujme a je pro ně atraktivní.

Dalším podstatným faktorem byla podle Studentky 1 dobře nastavená, kvalitní spolupráce s participujícím městem.

S1: „...*ta spolupráce s městem, tak tam vznikaly ty podněty na jednotlivé aktivity, aby dosáhly toho cíle.*”

S1: „*Určitě to bylo něco úplně jiného než normální vyučovací předměty, prostě tě to naučí nejvíc tím, že něco děláš, něco vytváříš, než jenom pasivně sedět a přijímat informace. V tomto to bylo opravdu hodně přínosné.*”

Velkou důležitost spatřuje Studentka 1 v aktivním pojetí realizace předmětu, považuje je totiž za přínosnější než pouhé pasivní přijímání informací, které studenti nemají možnost

vyzkoušet. Přesně toto je také jedním ze základních charakteristik Service learningu jako takového.

Studentka 2 pak identifikuje spíše faktory přínosů celkového absolvování volitelného předmětu Service learning. Již výše byly uvedeny přínosy, které tato studentka v účasti na předmětu viděl, nyní budu tedy prezentovat, jaké faktory, podle tohoto studenta, stojí za těmito přínosy.

S2: *„No, napadá mě, že hlavně to, že jsme něco vůbec prakticky dělali, že jsme dělali něco, co se nám tak nějak tvořilo před očima, pod rukama, že to nebyla jen čistě teoretická výuka, kterou někdy použijeme v budoucnu v práci, ale že jsme rovnou se učili, co to všechno obnáší něco zorganizovat a už se na tom jako pracovalo.“*

S2: *„Ono se to hnedka člověku lépe pamatuje, lépe se to učí díky tomu, že to přinášíš rovnou do praxe.“*

Z citace vidíme, že Studentka 2 vnímá, podobně jako Studentka 1, jako hlavní faktor přínosů, že předmět nebyl realizován čistě teoreticky, ale studenti měli příležitost si vše vyzkoušet. Studentka 2 také přináší poměrně zajímavý náhled na faktory přínosů, jelikož za jeden z faktorů považuje určité charakterové rysy a vlastnosti.

S2: *„Že jsme v tom byli takoví cílevědomí. Jo, takže ta tvrdohlavost a cílevědomost byla tím klíčem...“*

Tato studentka rovněž považuje za klíčovou figuru mentora, který studenty realizací projektu provází. Studentka tohoto mentora popisuje jako učitele, který je schopen podpořit studenty v jejich práci, identifikovat problémová místa v plánování a dovést studenty k jejich řešení. Je důležité, aby byl pro studenty autoritou, která je ale ochotna respektovat úroveň dovedností a vědomostí studentů, ale zároveň je posunovat dále. V neposlední řadě zmiňuje důležitost kolektivu a kvalitně nastavené spolupráce v týmu.

Studentka 3 považuje za klíčový faktor pro vytěžení co nejvíce přínosů z realizovaného projektu výběr vhodné aktivity. Stejně jako Studentka 1 hovoří o důležitosti identifikace potřeb dané komunity, aby pro ni měly aktivity význam. Jako Studentka 2 pak zmiňuje velký význam výběru vhodné aktivity z hlediska toho, co pro lidi bude atraktivní. Důležité je podle studentky také výběr vhodné lokace pro průběh akce, zde ovšem samozřejmě záleží také na povaze plánované akce.

S3: „*Myslím si, že to ovlivnilo to, že jsme dobře vybrali činnost, kterou budeme dělat v rámci toho projektu.*“

S3: „*Kdyby to bylo v nějakém kulturáku, tak kdo o tom neví, tak by nepřišel. Tím, že to bylo v parku, tak bylo možné se kdykoliv přidat a bylo to opravdu pro všechny, takže se setkaly různé skupiny lidí.*”

Během polostrukturovaného rozhovoru také tento student uvádí, že jako klíčové pro to, aby z projektu plynulo co nejvíce přínosů, je přítomnost figury mentora či učitele. Shoduje se tedy se Studentkou 2.

S3: „*...nám opravdu v tom byl mentorem, nechal nás to dělat samotné, ale dával nám strukturu, know-how a dával nám rámeček v tom, kde se obrátit, když už nevíme, kde dál, navedl nás nějakým směrem – rozšiřoval naše obzory tím, že s námi komunikoval.*”

Podle této studentky by měl tento mentor se svými studenty efektivně komunikovat, měl by s nimi sdílet své znalosti, dovednosti, měl by jim být oporou v problémových situacích. Taková osoba pak, podle Studentky 3, hraje roli v tom, zda bude projekt, ba dokonce i předmět celkově, přínosný či nikoliv.

Faktory přínosů, které Studentka 3 vnímá jako důležité, jsou opět aktivní pojetí výuky a možnost studentů si vyzkoušet práci s konkrétní komunitou.

S3: „*Mně se obecně líbila možnost v rámci školy dělat něco takového z důvodů, že to bylo zajímavé a žádná rutina, dále že to vytěžení těch znalostí je o poznání větší, než kdybych seděla v učebně a poslouchala něčí výklad. Ta vlastní zkušenost, možnosti a vlastně i nutnost si věci vyzkoušet je hodně přínosná.*”

Studentka 4 hovoří o podobných faktorech přínosů jako Studentky 1, 2 a 3. Klíčové podle ní bylo zpočátku zjistit, co komunita od studentů vlastně potřebuje, aby mohl být vytvořen projekt „na míru” dané komunitě. Dále také uvádí důležitost komunikace mezi studenty navzájem. Jedině tak, podle této studentky, může být projekt přínosný nejen pro studenty, ale i pro komunitu či přímo univerzitu. Pakliže totiž studenti mezi sebou dobře nekomunikují, nastávají problémy v distribuci práce, odlišných očekávání a podobně. Připomínám, že právě tato studentka byla účastna při tvorbě dvou projektů, z nichž ten první nebyl nikdy realizován, tudíž nemohl komunitě přinášet žádné pozitivní přínosy.

Za důležité považuje tato studentka nejen kvalitní spolupráci a komunikaci mezi studenty v týmu, ale také přímo mezi studenty a vedením předmětu.

S4: „...aby s tím byli všichni ztotožnění a na začátku si jasně stanovili ten čas co tomu jsou schopni obětovat, aby to nebylo na pár lidech, ale nějak se to posouvalo a vyústilo v nějaký výsledek. Tak aby každý vyhodnotil, zda do toho půjde naplno a nebude to zanedbávat, a i stanovování nějakých těch rolí a jestli mít nějaké deadliny a i nějaké vedení v tom projektu. U toho prvního jsme moc nespolupracovali s vedením předmětu, ani se pořádně nescházeli, ...”

Co se týče samotného předmětu Service Learning, Studentka 4 se opět shoduje ve svých tvrzeních se studenty, jejichž výpovědi jsou již uvedeny výše. Hlavní faktor přínosů, ať už profesních či osobních, spatřuje tento student v možnosti převádět teorii do praxe.

S4: „No díky tomu, že jsem si to mohla zkusit, že jsem si to mohla v rámci skupiny zorganizovat i podle sebe, že jsem mohla teorii dovést do praxe, ty znalosti, vědomosti, kompetence.”

Studentka 5 hovoří především o důležitosti dobrého vedení. Opět popisovala nutnost dobrého vedení.

S5: „Dával nám různé podklady a informace o té cílové skupině, seznamoval nás se správnými lidmi, pomáhal nám plánovat co kdy je třeba udělat a vůbec to celé držel pokupě, a to si myslím, že bylo klíčové, aby celý ten náš tým fungoval. Ale taky nás nechal si to všechno vyzkoušet. Jakože, těžko se to popisuje, ale prostě měl všechny ty informace, ale nechal nás to všechno dělat. Že třeba, když jsme šli na ten magistrát, tak dokonce odešel a nechal nás tam jít samotné.”

Podle této studentky je tedy důležité, aby osoba vedoucího, výše „mentora”, „učitele”, byla osoba, která dokáže tým spojit a navést k cíli, aby spolu tým dobře fungoval. Umí také studenty podpořit v jejich práci a nasměrovat ke správným aktivitám. Důležité je také, aby na projekt sice pozorně dohlížel, ale zároveň nechával možnost studentům zkusit si práci „na vlastní kůži.”

S5: „On nám pomohl se vždy nějak v klidu domluvit, měl ty informace, a hlavně nějaký plán, když jsme občas nevěděli, co dělat.”

Takovýto vedoucí pak také přispívá k přínosům celého volitelného předmětu, jelikož tento student opět potvrzuje, že ten nejvíce důležitý faktor, který stojí za všemi osobními i profesními přínosy je možnost vidět věci v praxi, ne pouze teoreticky.

S5: „*Určitě prostě obecně mít možnost si ty věci zkusit na vlastní kůži a vidět, jak to dopadne. Jak už jsem říkala, ta možnost si to vyzkoušet ti dá prostě víc než přednáška.*”

Studentky 6 a 7 se obě zúčastnily plánování projektu Dobré skutky, který ale bohužel nikdy nebyl realizován. Není tedy v jejich možnostech hodnotit faktory přínosů, které měl projekt pro komunitu. Mohou ale zhodnotit, jaké faktory pravděpodobně ovlivňují přínosy volitelného předmětu Service Learning jako takového.

Obě studentky opakují, že přínosy Service Learningu leží v možnosti vyzkoušet si věci v praxi.

S6: „*No, zcela určitě díky tomu, že jsme si ty věci, to se možná zase opakují, mohla osahat, vyzkoušet si je na nějakém praktickém příkladě, na praktickém projektu, který byl reálný a měl opravdu fungovat. Tak díky tomu. Prostě praxe, minimálně za mě, je vždycky užitečnější než teorie.*”

S7: „*No, to se už možná budu asi opakovat, ale... Hlavně ta možnost si ty věci vyzkoušet v praxi, možnost mít tu zkušenost i s tím nárazem, když se věci nedařily, nebyl na ně čas a nebyl nikdo, kdo by je za nás udělal. Zkrátka zažít si to všechno takzvaně na vlastní kůži, jestli mi rozumíš. To byl ten důvod, proč to bylo tak přínosné.*”

Obsah této kategorie odpovídá na otázku: **“Jaké faktory ovlivňují míru zmíněných přínosů?”**

Předmětem této kategorie byly faktory ovlivňující přínosnost projektů a samotného předmětu Service Learning na CMTF UP.

Studentky se na faktorech téměř ve všech případech shodly. Typicky zmiňovaly především nutnost komunikace s komunitou, pro kterou je projekt plánován. Dále pak potřeba konstruovat projekt tak, aby byl atraktivní pro lidi, na které cílí; v tomto případě se jednalo o letní festival. Většina studentek dále zmiňovala, že jedním z hlavních faktorů, proč byl projekt i předmět tak přínosný, byla přítomnost figury „mentora”, „učitele” či „vedoucího”. Taková osoba by podle výpovědí komunikačních partnerů měla mít u

studentů autoritu, ale zároveň umět se studenty uvolněně, ale efektivně komunikovat. Měla by studentům poskytovat své „know-how“ a umět studenty nasměrovat správným směrem.

Co se týče faktorů přínosů předmětu Service Learning obecně, studentky se jednotně shodli, že hlavní faktor, který zde figuruje, je příležitost vyzkoušet si věci, o kterých v jiných předmětech pouze slyší a pasivně vnímají informace. Narozdíl od těchto předmětů, mají v předmětu Service Learning možnost aktivně se podílet a vše si vyzkoušet.

CO ZLEPŠIT

S1: „...*možná by mohla být intenzivnější ta práce s komunitou a s lidmi v té komunitě, protože vím, že nám to tam někdy vázlo.*”

S1: „...*myslím, že pro to, aby to mělo dlouhodobý dopad, tak je potřeba to opakovat, tu aktivitu, bylo to takové jednorázové, možná nějaký dopad to tam mělo, ale nedokážu říct.*”

Studentka 1 jako hlavní mezery, na kterých je třeba pracovat, vidí nedostatečnou práci s cílovou skupinou, pro kterou byl daný projekt v rámci předmětu Service Learning vytvořen a které měl za úkol pomoci. V kontextu celého rozhovoru dodává, že snahy o zapojení členů komunity tam byly, včetně návštěv vyloučených lokalit a zvaní jednotlivců z nich do plánovacího procesu, avšak má pocit, že na to mohl být kladen větší důraz. Dále zmiňuje dopad celé akce, kde vidí limity jednorázního předmětu v tom, že studentky nakonec projekt opouští a nemají jistotu, že se na něj naváže, což by bylo pro jeho přínosy komunitě o dost prospěšnější než jednorázová akce. V příštích letech by se tedy měla, podle jejího názoru, promyslet jasná návaznost. Nakonec také naráží na občasnou zmatenost plynoucí z „multitaskingu“ v studentském týmu, kdy se zpracovávalo několik věcí současně a ona měla problém se vyznat a aktuálních prioritách. Pro příští ročníky by tedy pokládala za užitečné klást větší důraz na strukturu plánování.

S2: „*Nevím, zda to mělo přínos pro to město samotné.*”

Studentka 2 byla s vedením a průběhem celého předmětu spokojená a neměla tedy žádné konkrétní nápady pro zlepšení. Na druhou stranu sděluje, že neví, jaké měla její aktivita v rámci projektu přínos pro město, čímž naráží na nedostatečnou reflexi a vyhodnocení celého předmětu.

S3: „...pokud by byl znovu takový projekt, tak by se určitě dalo v rámci toho SL zakomponovat více předmětů a mít tímto stylem vedeno víc předmětů.”

Studentka 3 navrhuje propojit více vyučovaných předmětů, kde by studenti mohli dostat odborný teoretický základ pro realizaci plánovaného projektu. Jako konkrétní příklady zmiňuje historický a kontextuální přehled ohledně cílové skupiny, které dostala díky monitoringu a spolupráce s neziskovými organizacemi přímo na místě. Chybělo jí tam však odborné zázemí ze strany školy, což je, dle jejích slov, nevyužitý potenciál, protože odborníci na danou problematiku tam jsou. Jako další příklad uvádí finanční management, v rámci kterého se jedna hodina věnovala právě jejich projektu vycházejícího z Service Learningu, kde jim škola odborně pomohla nastavit rozpočet. Tento směr vidí studentka jako dobrý a myslí si, že by se na něj v dalších ročnících Service Learningu mohlo navázat ještě ve větší míře.

S4: „...aby to prostě bylo realizovatelné, aby s tím byli všichni ztotožnění a na začátku si jasně stanovili ten čas co tomu jsou schopni obětovat, aby to nebylo na pár lidech, ale nějak se to posouvalo a vyústilo v nějaký výsledek.”

S4: „...sepsat a mít nějakou projektovou dokumentaci, jak ta situace vypadá a vypadala, když se to realizovalo a potom třeba rok dva po skončení, aby to mělo nějaké dlouhodobější cíle.”

S4: „...aby se fakt zapojila ta komunita od začátku, protože pro ni to je, a to je i tím cílem, aby participovali nejen studenti, ale i ta komunita pro kterou je projekt dělaný.”

Studentka 4 zmiňuje potřebu si předem určit, kolik ten projekt bude stát času a energie, protože má pocit, že ne vždy mají studenti v tomto ohledu reálnou představu, a nakonec právě na jejich aktivitě přítom celá úspěšnost předmětu stojí. Sama studentka v rozhovoru připouští, že v určitých momentech skupina stagnovala a potom pár aktivních jednotlivců do toho muselo „šlapat více”. Reálné ujasnění si potřebného času ještě před začátkem projektu by tomuto, podle ní, mohlo zabránit. Potom, podobně jako jiní komunikační partneři, zmiňuje potřebu větší zpětné vazby a reflexe vyhotoveného projektu. K tomuto tématu dodává, že nějaká reflexe (ohledně práce jednotlivců i samotného projektu) sice proběhla, ale nebyli přítomni všichni studenti a nebyla tedy dostačující. Dále, podobně jako další, zmiňuje potřebu více a již od začátku spolupracovat s cílovou skupinou

projekt, aby měla práce studentů větší efekt a přínosy jak pro ně, tak i pro komunitu samotnou.

S5: „...jednou jsme byli třeba pozváni k učitelce, která se zabývá finančním managementem a ta nám pomáhala vytvořit rozpočet. Tak to bylo super, že jsme použili to, co jsme se s ní naučili, přímo v tom projektu. Takových věcí ale mohlo být víc.“

S5: „...nedostali jsme moc zpětnou vazbu, jak se ten projekt třeba dlouhodoběji ujal.“

Studentka 5 se na mezerách a nápadech do dalších ročníků Service Learningu shoduje s ostatními informátory. Podobně jako například studentka 4 zmiňuje potenciál v podobě většího využití odborných zdrojů, které Cyrilometodějská fakulta má, v prospěch projektu. Jako konkrétní příklad v rozhovoru zmiňuje například předmět fundraising, který se na fakultě vyučuje a určitě by bylo prospěšné ho připojit s účely hledání financí pro projekt v rámci předmětu Service Learning.

Stejně tak se studentka připojuje k postoji ohledně reflektování celého projektu a nedostatečné zpětné vazby, které by se, podle ní, mělo dát příště více prostoru.

S6: „... určitě silnější vedení ze strany učitelů. Pro nás bylo vážně těžké to všechno nejen časově, jak jsem už říkala, ale vůbec schopnostně organizovat.“

Studentka 6 zmiňuje nedostatek odborného vedení předmětu, kdy většina kompetencí byla na straně studentů, což, dle jejího názoru, bylo nad jejich síly. Tento názor u Studentek 1 -5 nezazněl, protože ti chodili do předmětu Service Learning v rámci jiného ročníku, kdy silná osobnost vedoucího, který studentům pomáhal práci koordinovat, již byla. Jako další prostor pro zlepšení studentka vidí možnost si předem říci, kolik času a energie bude absolvování tohoto předmětu stát, aby se studenti mohli předem rozhodnout, zda takovou zátěž zvládnou, případně předmět nestudovat, či navrhnout takový projekt, který studenti se svými možnostmi dokáží reálně v rámci předmětu realizovat.

S7: „...věnovat více času té souhře toho týmu než se rovnou pustit do práce, možná nějaký teambuilding na začátku, protože ten tým je fakt klíčový.“

Studentka 7 v rozhovoru zmínila ne úplně ideální souhru týmu a určitá forma teambuildingu by podle ní mohla přispět k hladšímu průběhu spolupráce.

Kategorie č. 5 svým charakterem vede k zodpovězení dílčí výzkumné otázky č. 4: **“Jak by bylo možné pozitivně ovlivnit míru získaných přínosů?”**

Studentky navrhovaly možné změny, které by v předmětu za svého studia ocenily a zároveň věří, že by pozitivně ovlivnily míru získaných přínosů z jeho absolvování. Z uvedených dat konkrétně vyplývá, že některé studentky nebyly seznámeny s časovou náročností celého předmětu ještě před jeho začátkem. Mohly se tak chybně domnívat, že nepovinný předmět nebude takto časově náročný a následně se dostat do nepříjemné situace, kdy mu nedokáží dát dostatek času ani energie, což má na průběh celého předmětu i možnosti studenta si z něj něco vzít negativní vliv. Jako možnost zlepšení této situace studentky navrhuji důkladnější seznámení s náročností předmětu hned na první schůzce, aby další studenti mohli reálně vyhodnotit své síly a předmět si třeba odepsat, nebo zvolit projekt menšího měřítka a charakteru, aby jeho realizace v rámci Service Learningu byla únosná.

Dále ve výpovědích zaznělo, že by pro realizované projekty a studenty v něm angažované bylo přínosnější, kdyby byl kladen větší důraz na přímou práci s cílovou skupinou, na kterou je projekt zaměřen. Studentky v rozhovorech sice zmiňují, že tyto snahy tam byly, ale dle některých výpovědí nebyly dostatečné.

V rámci Cyrilometodějské fakulty by studentky také rády více využívaly možnosti odborného vedení, a to hned v několika rovinách. Zaprvé, v osobě mentora projektu, který by ho koordinoval a pomáhal studentům v momentech, kdy jsou v úzkých, nedokážou vybrat vhodný postup a tak dále. V další rovině studentky v rozhovorech opakovaně zmiňovaly nevyužitý potenciál v podobě odborníků na dílčí aktivity, které v rámci předmětu museli absolvovat, jako je například finanční management, či fundraising. Kdy v některých momentech dostali možnost konzultovat t své projektové úkoly (například finanční rozpočet), ale v jiných nikoliv.

Co se týče spolupráce v týmu studentů, v rozhovorech vyjma osoby mentora zazněl také nápad s teambuildingem organizovaným hned na začátku předmětu, aby se studenti, často z jiných specializací, více sžili. V rámci týmové spolupráce také zazněla potřeba více strukturované práce s jasným pořadím, kdy se mají které úkoly plnit; v této oblasti studentka uváděla problém její skupiny a bylo by tedy dobré se na jasnou strukturu více zaměřit.

Dále studentky přemýšlely o jasné návaznosti projektu skrz ročníky, která by zajistila, že dobrá práce s daným ročníkem neskončí. Tato návaznost by přitom nemusela fungovat pouze mezi ročníky předmětu Service Learning, ale také by se úspěšné projekty mohly v daném ročníku předávat například komunitám, pro které byly vytvořeny s jasnou delegací, aby projekt neskončil.

V závěru studentky také zmiňovaly nedostatečnou reflexi úspěšnosti projektu, na kterou by klady rovněž větší důraz.

V této části diplomové práce byla analyzována data, která byla sesbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se sedmi studenty, kteří se v rámci svého studia účastnili volitelného předmětu Service Learning na CMTF UP. Data byla analyzována za pomoci techniky otevřeného kódování, kdy byly vytvořeny kódy a dále byly využity prvky kódování axiálního, v rámci kterého jsem kódy spojil na základě podobnosti a vztahů mezi nimi do pěti různých kategorií. Tyto kategorie mi umožnily odpovědět na dílčí výzkumné otázky, které jsem si stanovil v rámci tvorby výzkumného projektu. Tyto dílčí výzkumné otázky vedou k zodpovězení výzkumné otázky hlavní: **“Jak hodnotí studenti UP volitelný předmět Service learning?”**

Lze říci, že studenti, kteří byli vybráni do tohoto šetření hodnotí volitelný předmět na CMTF UP velice pozitivně. Kladně hodnotí především možnost si v rámci předmětu vyzkoušet v praxi aktivity, o kterých v jiných předmětech pouze slyší. Zmiňují, že předmět Service Learning kvalitně propojuje teoretický základ s praktickým využitím těchto teoretických poznatků. Jako velmi pozitivní byla také vyhodnocena pestrost aktivit, do kterých se studenti účastníci se předmětu měli možnost zapojit. Jako pozitivní dále informátoři vnímají možnost spolupráce v týmu, která je naučila lepší komunikaci. Zlepšení schopnosti komunikace ovšem nebylo jediným přínosem, který informátoři reflektují. Dále uvádějí například také rozvíjení znalostí a dovedností v oblasti finančního managementu, schopnosti identifikovat problémové oblasti a potřeby komunity či další dovednosti spojené s organizací větších projektů a akcí. Co se týče osobních přínosů související s osobním rozvojem, informátoři často uvádějí nutnost vystoupení z vlastní komfortní zóny a vyzkoušet takové aktivity, ke kterým se jinak studenti nedostanou.

Někteří komunikační partneři se také vyjadřovali k organizační stránce volitelného předmětu Service Learning, opět ale převážně kladně.

Když měli komunikační partneři identifikovat oblast, ve které spatřují prostor ke zlepšení, jednalo se především o reflexi, která by, podle studentů, měla být lépe organizována. Dále by měl být dáván větší akcent na intenzivnější práci s komunitou, aby studenti měli možnost opravdu zhodnotit její potřeby tak, aby byl chystaný projekt skutečně pro danou komunitu přínosný.

Dále bude následovat diskuse a závěr diplomové práce.

5. DISKUZE

Studentky, které se účastnily výzkumného šetření, se o volitelném předmětu Service Learning vyjadřovaly převážně pozitivně. Kladně byl hodnocen především fakt, že studenti mají možnost v rámci tohoto předmětu vyzkoušet věci, ke kterým se běžně nedostanou, v praxi, například vyzkoušet právě plánování projektu, který chtějí uskutečnit a v rámci tohoto předmětu pak možnost vyzkoušet vyhodnocování potřeb komunity, komunikaci nejen v týmu, který je do přípravy projektu zapojen, ale rovněž s dalšími partnery, kteří na projektu participují jako například zástupci města, vystupující a podobně. Tento výsledek koresponduje s konceptuální částí práce, ve které uvádím, že právě jednou ze základních charakteristik service learningu jako takového je fakt, že efektivně propojuje teorii s praxí.

Dále jsem uváděl, že studentky shledávaly jako pozitivní možnost účastnit se a provádět určitou diagnostiku potřeb komunity, což rovněž odpovídá charakteristickému rysu service learningu, tedy že je schopen vždy reagovat na aktuální potřeby komunity.

Nedostatkem, který studentky spatřovaly a zmiňovaly v organizaci volitelného předmětu Service Learning byl nedostatek zpětné vazby a reflexe po splnění předmětu. Schůzka k uskutečnění této reflexe sice byla zorganizována, avšak nikoliv s ohledem na možnosti studentů účastnících se projektu. Schůzka pak tedy v podstatě postrádala smysl, jelikož se jí účastnil jen zlomek studentů. Schůzky navíc nebyl účasten zástupce města ani zástupce komunity. Aby tedy předmět Service Learning splňoval další ze základních charakteristik service learningových strategií, tedy že vždy obsahuje reflexi získaných zkušeností, měla by tedy schůzka být pravděpodobně organizována efektivněji s větším akcentem na potřeby a možnosti studentů.

Jak jsem již uváděl v konceptuální části, service learning jako takový má určité cíle, k jejichž naplnění by měl směřovat. Mezi tyto cíle patří:

1. Nasměrovat studenty k využívání svých teoretických vědomostí, schopností a dovedností při práci s komunitou
2. Reagovat na stávající aktuální potřeby a problémy komunity a aktivně zapojovat studenty do jejich řešení
3. Postupně rozvíjet občanskou odpovědnost participujících studentů

4. Efektivně propojovat teorii s praxí a tím také naplňovat stanovené vzdělávací cíle.

Jde vidět, že dle výsledků, které jsem získal z výzkumného šetření, naplňuje předmět Service Learning tyto cíle. O prvním a druhém bodu jsem již hovořil výše v textu, kde jsem psal o tom, že studenti, kteří se předmětu účastní, mohou v tomto předmětu aplikovat teoretické poznatky do praxe; využívají tedy své teoretické vědomosti, schopnosti a dovednosti při práci s komunitou. Toto je tedy obsaženo v bodě 1 a 4. Rovněž jsem hovořil o zjišťování potřeb dané komunity, student pak tedy má možnost na tyto potřeby reagovat.

Studentky poměrně často v rozhovorech uváděly, že zjištění, že někdo potřebuje jejich pomoc, je silně motivovalo k většímu zapojení v projektu. Lze tedy říci, že předmět Service Learning u těchto studentek rozvíjel jejich občanskou zodpovědnost.

Podle těchto zjištění tedy volitelný předmět Service Learning splňuje obecné cíle zařazení service learningových strategií do výuky.

Dále se pokusím porovnat získaná data s výsledky, které byly zjištěny v rámci jiných realizovaných výzkumů.

Data vzešlá z mého výzkumu jednoznačně ukazují, že studenti hodnotí Service Learning na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého pozitivně, navzdory drobným připomínkám k jeho organizaci. Výzkum zjišťuje obdobné přínosy pro samotné studenty, jako v práci uvedeni J. Eyler a D.E. Giles (1999), kteří zmiňují možnost otestovat teoretické poznatky v praxi, navýšit své kompetence spolupráce v týmu a posílení kritického uvažování. Podobné výsledky ohledně hodnocení Service learningu sdělují i data nasbíraná Boise State University, které zmiňují, mimo jiné, hodnotu absolvovaného Service learningu na trhu práce, nebo Christine I. Celio, Joseph Durlak, and Allison Dymnicki (2011) zmiňující posílený přístup studentů k sobě sama a svým kompetencím. Tato shoda s hodnocením předmětu studenty na Cyrilometodějské teologické fakultě s aktuálním poznáním ohledně fungování Service learningu jednoznačně ukazuje na kvalitní organizaci tohoto předmětu. Také zmíněné nedostatky, které studenti uváděli, korespondují s pravidly ohledně efektivní organizace Service Learningu uvedenými v konceptuální části této práce. Konkrétně lze zmínit například

nutnost reflektované zkušenosti. Nedostatek reflexe v určitém bodě průběhu předmětu (při vyhodnocení vlastních sil a možností před samotným začátkem předmětu a při jeho závěrečném zhodnocení) zmiňuje hned několik informátorů. O důležitosti reflektované zkušenosti píší také v konceptuální části, nicméně v kontextu mnou nasbíraných dat je třeba dodat, že někteří studenti sami reflektovali ztrátu motivace se na hodnocení předmětu podílet, protože to vycházelo na letní období, kdy většina z nich měla všechny formální náležitosti spojené s letním semestrem splněné, a nechtěli se vracet do Olomouce kvůli hodnocení zrealizovaného projektu.

V rámci polemiky nad vlastními výsledky a postupy musím říci, že se současnými zkušenostmi v dané problematice bych doporučil výzkum opakovat za několik let, kdy Cyrilometodějská teologická fakulta bude mít více ročníků absolventů předmětu Service Learning. Možnost nahlédnout pouze do dvou proběhlých ročníků považuji zároveň za největší limit této práce. Příležitost si za komunikační partnery vybrat studenty napříč vícero ročníky, a tedy i projekty, by určitě přineslo další zajímavá data a srovnání. Přesto věřím, že současné poznání této práce dává solidní základ pro růst předmětu na Cyrilometodějské teologické fakultě, ukazuje jeho silné stránky a slabiny očima studentů, jejich výpovědi dokazuje jeho oprávněné místo mezi ostatními předměty a dává mu příležitost růst do dalších let.

ZÁVĚR

Ústředním tématem této práce byl předmět Service Learning vyučovaný na Cyrilometodějské teologické fakultě Univerzity Palackého. Za cíl si práce kladla zhodnotit volitelný předmět Service learning na Univerzitě Palackého z pohledu studentů, kteří tento předmět na zmíněné fakultě studovali.

Pro dosažení tohoto cíle bylo nejprve v konceptuální části práce shrnuto současné poznání týkající se pojmu „service learning“ a jeho uplatnění v kontextu vysokoškolského vzdělávání. Tato část byla konkrétně zaměřena na význam, cíle, modely a základní principy service learningového vzdělávání v rámci třetího poslání univerzit. Z tohoto zpracování odborné literatury bylo patrné, že Service learning v rámci vysokoškolského vzdělávání, je-li vyučujícími dobře, odborně a kvalitně veden, může nabízet vybraným komunitám, učitelům i samotným studentům mnohé přínosy. Z pohledu studentů, na které tato práce klade největší zřetel, je to například možnost reflektované zkušenosti, kdy se informace a vědomosti získané na univerzitě střetávají s realitou a student zjišťuje, zda jsou relevantní a validní. Pro ucelenou představu o pojetí tohoto předmětu přímo na Cyrilometodějské teologické fakultě jsou v konceptuální části, mimo jiné, také uvedeny cíle daného předmětu a kroky pro jeho efektivní realizování, ke kterým se tato fakulta hlásí.

V rámci empirické části je prezentován kvalitativní výzkum. Ten byl uskutečněn za pomoci polostrukturovaných rozhovorů. K analýze a interpretaci dat bylo použito kódování a metoda vyložení karet. Empirická část také obsahovala hlavní a dílčí výzkumné otázky. Všechny tyto dílčí výzkumné otázky se v rámci empirické části této diplomové práce podařilo zodpovědět. Hlavní výzkumnou otázkou, „**Jak hodnotí studenti UP volitelný předmět Service learning?**“, se rovněž podařilo zodpovědět. Studenti hodnotí předmět velice pozitivně, především možnosti si vyzkoušet v praxi aktivity, které v jiných předmětech poznávají pouze teoreticky. Chválí také kvalitní propojení teoretického základu s praktickým využitím, které jim předmět nabídl. Nejčastěji se však ve výzkumu objevuje zlepšení komunikačních dovedností a dalších kompetencí nezbytných pro práci v týmu či kolektivu. Za zmínění také stojí, že každý student získal nové, či posílil stávající kompetence, které uplatňuje ve stávajícím profesním i osobním životě.

To vše vedlo k úspěšnému naplnění cíle této práce. Srovnání poznatků konceptuální části s výsledky empirické ukazuje, že studenti na Cyrilometodějské teologické fakultě dosahují výsledků, kterých se od kvalitně organizovaného service learningu očekává. Práce zahrnuje také výpovědi studentů, kteří byli součástí neúspěšného ročníku tohoto předmětu, což ji dává větší nadhled a objektivitu. I díky tomu má potenciál ve využití svých poznatků k zdokonalení zažité praxe na Cyrilometodějské teologické fakultě. Mezi nejčastější prostory pro zlepšení studenti uvádí nedostatečné seznámení s náročností předmětu, což potom ohrožuje jejich nasazení a úspěšné absolvování. Studenti neúspěšného ročníku poté zmiňují i faktory, které jim průběh předmětu ztížilo, ale následující ročník už tyto problémy nezmiňuje. Což ukazuje a dokládá pozitivní vývoj předmětu v čase. Mezi doporučení vycházející z nasbíraných dat v této práci patří klást větší důraz na reflexi vykonaného projektu, kdy se studenti zajímají, jaký měl jejich projekt dopad, ale nemají všechny potřebné nástroje a možnosti, jak to vyhodnotit. Dále pak více zapojovat přímo cílovou skupinu, pro kterou je projekt dělaný již při jeho samotném plánování a přípravě. Z výzkumu také vychází jako velice užitečná spolupráce předmětu Service Learning s předměty dalšími, které svým konkrétním zaměřením a odborností (například předměty zaměřené čistě na fundraising či finanční management) mohou pomoci studentům lépe zvládnout konkrétní výzvy spojené s realizováním projektu v rámci Service learningu – naplánování rozpočtu projektu, získání potřebných zdrojů, efektivně pracovat s dobrovolníky atd. Tato společná práce na reálném projektu s konkrétními výstupy přitom není užitečná pouze pro projekt a studenty Service Learningu, ale také pro studenty předmětů, které se takto účelně krátkodobě zapojí. Získají tak totiž jedinečnou příležitost své teoretické znalosti uplatnit v praxi. Doporučuji tedy, na základě získaných výsledků, zapojit do průběhu předmětu Service Learning více spolupráce s ostatními předměty. Dále pak také implementovat service-learningové strategie také do ostatních vyučovaných předmětů. V neposlední řadě nasbíraná data také ukazují důležitost dobře spolupracujícího týmu a hledání možností tuto kolektivní dynamiku podpořit. Bylo by tedy vhodné naplánovat na začátek předmětu teambuilding, který by, ne vždy dobře znající se, studenty stmelil a připravil na intenzivní, dvousemestrální spolupráci. S tímto také částečně souvisí důležitost efektivního rozdělení rolí ve skupině, čemuž podle výpovědi studentů částečně pomáhá vedoucí předmětu. Jeho role, byť jinak velice pozitivně hodnocena, by v tomto hledisku měla být

výraznější, protože někteří studenti v rozhovorech přiznávají, že navzdory svému dospělému věku ještě neměli dostatek zkušeností pro efektivní rozdělení takovéto práce a místy byli ztraceni. V rámci dalšího výzkumu by určitě bylo užitečné tento výzkum opakovat po několika letech, kdy tento předmět na Cyrilometodějské teologické fakultě bude mít za sebou více ročníků.

BIBLIOGRAFICKÝ SEZNAM

Academic service learning. *Gateway technical college* [online]. [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: <https://www.gtc.edu/campus-life/service-learning/academic-service-learning>

Aurora: European Universities Alliance. *Aurora* [online]. [cit. 2021-6-10]. Dostupné z: <https://aurora.upol.cz/>

BANDY, Joe. *What is Service Learning or Community Engagement?* [online]. In: . Vanderbilt University Center for Teaching, 2011 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/teaching-through-community-engagement/>

BILLIG, Sheley. Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan* [online]. 2000, **81**(9), 658-664 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/283763081_Research_on_K-12_school-based_service-learning_The_evidence_builds

BLACKSELL, Sarah a David PHILLIPS. *Paid to Volunteer: The Extent of Paying Volunteers in the 1990s*. 1. United Kingdom: Volunteer Centre UK, 1994. ISBN 978-1897708668

BOHAT, Kim Jensen a Suzanne GOODRICH. *SIX MODELS OF SERVICE-LEARNING*. 1. Wisconsin, 2007. Dostupné také z: https://www.nwtc.edu/NWTC/media/student-experience/service%20learning/5-1_SixModelsof-SL.pdf

BOYLE-BAISE, Marilynne. *Learning Service or Service Learning: Enabling the Civic*. *Research Gate* [online]. Indiana, 2006 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/254372709_Learning_Service_or_Service_Learning_Enabling_the_Civic

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, Alžběta, Tatiana MATULAYOVÁ a Lenka TKADLČÍKOVÁ a kol. *Service learning pro učitele vysokých škol* [online]. 1. Banská Bystrica: Belianum, 2020 [cit. 2021-6-6]. ISBN 978-80-557-1685-5. Dostupné z: http://www.slihe.eu/images/stories/files/O1/O2/O2_Manual_for_teachers_CZ.pdf

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, Alžběta, Tatiana MATULAYOVÁ a Lenka TKADLČÍKOVÁ a kol. *Výcvik učitelů v service - learningu* [online]. 1. Banská Bystrica: Bellianum, 2020 [cit. 2021-6-10]. ISBN 978-80-557-1682-4. Dostupné z: http://www.slihe.eu/images/stories/files/O1/O1_manual_for_trainers_CZ.pdf

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, Alžběta, Zuzana BARIAKOVÁ, Zuzana HEINZOVÁ, et al. *Service learning ako pedagogická stratégia angažovanej univerzity a jej vybrané prínosy pre študentstvo* [online]. 1. Banská Bystrica: Bellianum, 2019 [cit. 2021-6-9]. ISBN 978-80-557-1650-3. Dostupné z: http://www.servicelearning.umb.sk/images/stories/files/Service_learning_ako_strat%C3%A9gia_anga%C5%BEovanej_univerzity_online.pdf

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, Alžběta a kol. SERVICE LEARNING – INOVATÍVNA STRATÉGIA VO VYSOKOŠKOLSKOM VZDELÁVANÍ. *Edukácia* [online]. Banska Bystrice, 2015, 1(1), 44-54 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: https://www.upjs.sk/public/media/11250/Brozmanov%C3%A1_Gregorov%C3%A1_Bariakov%C3%A1_Heinzov%C3%A1_Komp%C3%A1n_Kubeleakov%C3%A1_Nemcov%C3%A1_Rov%C5%88anov%C3%A1_SERVICE%20LEARNING%20%20INOVAT%C3%8DVNA%20STRAT%3%89GIA.pdf

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, Alžběta. Service learning: Inovatívna stratégia učenia. 1. Banská Bystrica: Belanium, 2014. ISBN 978-80-557-0829-4

CNAAN, Ram, Femida HANDY a M. WADSWORTH. Defining Who Is a Volunteer:: Conceptual and Empirical Considerations. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly* [online]. 1996, 1996, , 364 - 383 [cit. 2021-03-07]. DOI: 10.1177/0899764096253006. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/249676933_Defining_Who_Is_a_Volunteer_Conceptual_and_Empirical_Considerations

CELIO, Christine, Joseph DURLAK a Allison DYMNIKI. A Meta-Analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*. [online]. 2011, 2011, 34(2) [cit. 2021-6-10]. Dostupné z: doi:10.1177/105382591103400205

CMTF, SLIHE. *Úvod Service Learningu: Jak SERVICE LEARNING realizovat v 10 krocích* [online]. Cyrilometodějská teologická fakulta: service-learning in higher education, , 1-4 [cit. 2021-6-09]. Dostupné z: https://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/Uvod_SL.PDF

CONNORS, K. a S. SEIFER. Reflection in Higher Education Service-Learning. Scotts Valley, 2005. Dostupné také z: <https://www.yumpu.com/en/document/read/26360619/reflection-in-higher-education-service-learning>

COPACI, Iluia a Alina RUSU. Trends in Higher Education Service-Learning Courses for Pre-Service Teachers: A Systematic Review. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* [online]. Future Academy, 2016, (209), 145-153 [cit. 2021-6-6]. ISSN 2357-1330. Dostupné z: doi:10.15405/epsbs.2016.12.1

CORBIN, Juliet a Anselm STRAUSS. *Základy kvalitativního výzkumu*. 1. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

DEWEY, John. Experience and Education. *Taylor & Francis Online* [online]. 1938, , 241-252 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1080/00131728609335764>

Dobrovolníci v neziskových organizacích. Vyd. 1. Praha: ICN - Informační centrum nadací a jiných neziskových organizací, 2001. 24 s. ISBN 80-86423-05-0.

DOSTILIO, Lina. The Community Engagement Professional in Higher Education: A Competency Model for an Emerging Field. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 2017. ISBN 978-1945459030.

EYLER, Janet a Dwight GILES. *Where's the Learning in Service-Learning?*. 1. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. ISBN 978-0470907467.

EYLER, Janet. Creating Your Reflection Map. *New Directions for Higher Education* [online]. Vanderbilt University, 2001, (114), 35-43 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: doi:10.1002/he.11

EYLER, Janet. Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues* [online]. 2002 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00274>

EYLER, Janet, Dwight GILES a Angela SCHMIEDE. Practitioner's Guide to reflection in service learning [online]. Nashville: Vanderbilt University, 1996 [cit. 2021-6-15]. Dostupné z: <https://leduccenter.files.wordpress.com/2015/02/practitioners-guide-to-reflection-in-service-learning.pdf>

FURCO, Andrew. Service learning: a ballanced approach to experiential education. *He INTERNATIONAL JOURNAL for GLOBAL and DEVELOPMENT EDUCATION RESEARCH* [online]. 2011, (1) [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <http://educacionglobalresearch.net/wp-content/uploads/03-Furco-1-English.pdf>

FURCO, Andrew. *Service learning* [online]. 1. California: University of California - Berkley, 1996 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1104&context=slceslgen>

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GOLDSMITH, Suzanne. *Journal Reflection: A Resource Guide for Community Service Leaders and Educators Engaged in Service Learning*. 1. United States: Amer Alliance Rights & Respon, 1995. ISBN 978-0963362018.

GÖRANSSON, Bo, Rasigan MAHARAJH a Ulrich SCHMOCH. New Activities of Universities in Transfer and Extension: Multiple Requirements and Manifold Solutions. *Science and Public policy* [online]. 2009, **36**(2), 157-164 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: doi:10.3152/030234209X406863

HEFFERNAN, Kerrissa. SERVICE-LEARNING IN HIGHER EDUCATION. *Journal of Contemporary Water Research and Education* [online]. Brown University, 2001, **119** [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160&context=jcwre>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

LOJDOVÁ, Kateřina. Jak vystavět osnovu textu. *Psaní odborných textů* [online]. 1. Brno: Filozofická fakulta MU, 2014, s. 29-48 [cit. 2021-6-10]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/130762/Books_2010_2019_042-2014-1_6.pdf?sequence=1

MARHL, Marko a Attila PAUSITS. Third mission indicators for new ranking methodologies. *Evaluation in Higher Education* [online]. 2013, 4(1), 43-65 [cit. 2021-6-6].

MCPHERSON, Kate. Learning Through Service: By caring for others, students learn how to care for themselves - and their world. *Context Institute* [online]. 1991 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: <https://www.context.org/iclib/ic27/mcpfersn/>

Mezinárodní federace sociálních pracovníků: Globální definice sociální práce [online]. 2014 [cit. 2021-6-12]. Dostupné z: [https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work//](https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/)

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MOLAS-GALLART, Jordi, Ammon SALTER, Pari PATEL a Alister SCOTT. *Measuring Third Stream Activities* [online]. Brighton: University of Sussex, 2002 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/246796517_Measuring_Third_Stream_Activities

National Service-Learning Clearinghouse [online]. [cit. 2021-5-15]. Dostupné z: <https://community-wealth.org/content/national-service-learning-clearinghouse>

PATTERSON, Amy a Melissa BERG. *Exploring Nonverbal Communication through Service Learning* [online]. In: . United States: Moraine Park Technical College, s. 2014 [cit. 2021-6-6]. Dostupné z: <https://www.mesacc.edu/community-civic-engagement/journals/exploring-nonverbal-communication-through-service-learning>

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. Praha: Grada, Praga. ISBN 978-80-247-3006-6.

REITMAYEROVÁ, Eva. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0988-1.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* [online]. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013 [cit. 2021-6-10]. ISBN 978-80-210-6382-2. Dostupné z: <https://docplayer.cz/24397750-Tomas-rihacek-ivo-cermak-roman-hytych-a-kolektiv-kvalitativni-analyza-textu-ctyri-pristupy.html>

Specifické požadavky pro akreditaci oborů z oblasti sociální práce. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2006 [cit. 2021-6-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/specificke-pozadavky-pro-akreditaci-oboru-z-oblasti-socialni-prace>

SPECK, Bruce a Sherry HOPPE. *Service-Learning: History, Theory, and Issues*. 1. California: Praeger, 2004. ISBN 978-0897898522.

Standard: Minimální standard vzdělávání v sociální práci ASVSP. Asociace vzdělavatelů v sociální práci [online]. 14. 11. 2019 [cit. 2021-6-12]. Dostupné z: <https://www.asvsp.org/standardy/>

STURGILL, A. a P. MOTLEY. *Methods of reflection about service learning: Guided vs. free, dialogic vs. expressive, and public vs. private* [online]. 2014 [cit. 2021-6-9]. Dostupné z: doi: <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearning.2.1.81>

TSCHIRHART, Mary. *Emerging Areas of Volunteering: Employee Volunteer Programs* [online]. 2. Indianapolis: Arnova, 2005 [cit. 2021-6-15]. Dostupné z: https://cdn.ymaws.com/arnova.site-ym.com/resource/resmgr/Publications/ARNOVA_Emerging_Areas_of_Vol.pdf

WITMER, Judith a Carolyn ANDERSON. *How to Establish a High School Service Learning Program*. 1. Assn for Supervision & Curriculum, 1994. ISBN 978-0-87120-232-1.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: Sbíрка zákonů. [cit. 2021-6-9]. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>