

# Odovědná spotřeba: Evaluační zpráva

Jan Činčera, 2021

## Obsah

Hlavní zjištění.....	2
Popis programu .....	3
Výsledky .....	3
Metodika evaluace.....	4
Výsledky .....	6
Kontext .....	6
Proces.....	7
Hodnocení kvality .....	9
Kvalita programu z pohledu žáků.....	10
Kvalita programu z pohledu učitelů .....	11
Kvalita programu z pohledu realizátorů .....	13
Efekty programu .....	14
Přínosy programu pro žáky.....	14
Přínosy programu pro učitele a realizátory .....	17
Diskuse a doporučení.....	18
Náročný proces.....	18
Transformativní učení .....	19
Věková přiměřenost programu .....	20
Závěr .....	20

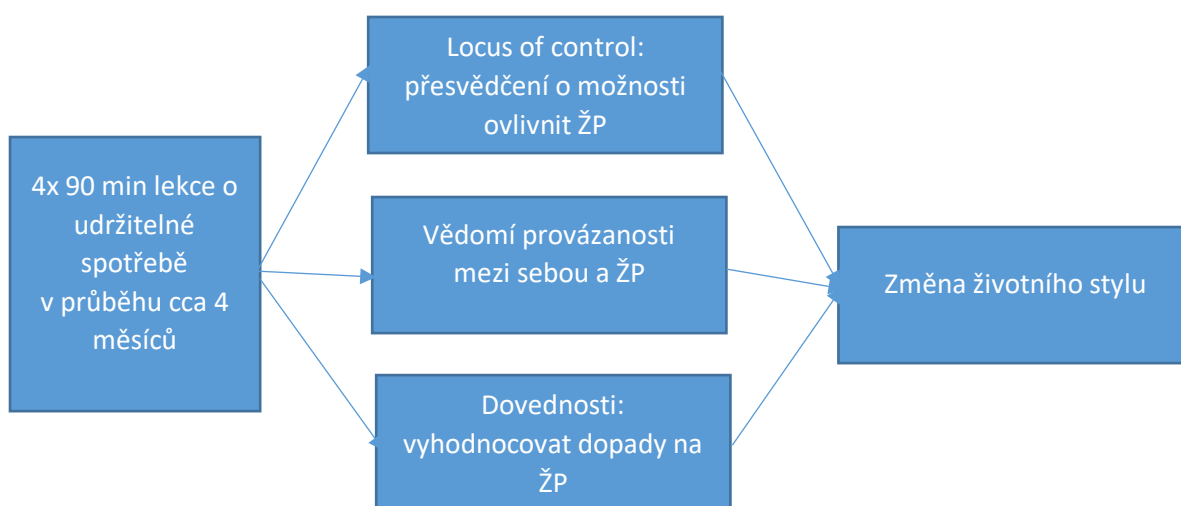
## Hlavní zjištění

- Hlavními přínosy programu pro žáky byly zejména uvědomění si nových informací a socio-environmentálních souvislostí spotřebitelského chování.
- Vliv na motivaci žáků k odpovědnému spotřebitelskému chování nebo k hlubšímu vědomí provázanosti mezi vlastním chováním, společností a životním prostředím se nepodařilo ověřit.
- Program byl poměrně dobře přijat na základních školách. Pro mateřské školy a vyšší ročníky středních škol se naopak program nejeví příliš vhodný.
- Žáci program převážně hodnotili jako zábavný a nenáročný, v hodnocení přínosu se lišily výpovědi mladších a starších žáků. Pro nejstarší žáky byl program spíše nudný a málo přínosný, protože opakoval to, co žáci již znali.
- Učitelé v programu oceňovali použité zábavné metody. Materiály k programu považovali většinou za příliš rozsáhlé a nevyrovnaně zpracované.
- Důležitou součástí projektu byl průběh spolupráce jeho aktérů na jeho realizaci. Ten byl hodnocen jako přínosný, ale náročný. Příčinou náročnosti byla vzdálenost mezi „akademickou“ a „praktickou“ stranou projektu, se složitou úlohou vzdělávacího centra jako zprostředkovatele mezi oběma stranami.
- Hlavními doporučeními pro další vývoj programu je a) zaměřit se na konkrétní věkovou skupinu, b) posílit v programu prostor pro rozvíjení kompetencí a pro případný žákovský projekt, c) otevřít komunikační toky mezi všemi zainteresovanými stranami.

## Popis programu

Program „Odpovědná spotřeba“ (dále jen „program“) vznikl v rámci realizace projektu „Projekt Odpovědná spotřeba – podklady pro vzdělávání k udržitelnému životnímu stylu (TL01000117)“ ve spolupráci Centra pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně a vzdělávacího centra Tereza.

Cílem programu bylo vést žáky k reflexi vlastního životního stylu a motivovat je k jeho změně (v. obrázek 1). K dosažení tohoto cíle měli žáci projít sledem čtyř lekcí ukazujících různé aspekty životního stylu, spotřeby a jejích dopadů na životní prostředí.



Obrázek 1 Logický model programu

První lekce („Příběh trička“) vysvětlovala na základě „příběhu trička“ principy životního cyklu výrobku. Druhá lekce („Jak a proč věci pořizujeme“) se zabývala motivací k nakupování a vlivem reklam na spotřební chování. Ve třetí lekci („Strategie zodpovědného přístupu k výrobkům“) žáci hodnotili výrobky a způsob jejich využívání. Ve čtvrté lekci („Jak si žiju/žijeme, já a moje odpovědná budoucnost“) žáci porovnávali různé životní styly a jejich přínosy a měli diskutovat, co by chtěli dělat v životě jinak.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Zpracováno podle interního dokumentu „Struktura lekcí – obsah“.

Program byl vytvořen v samostatné variantě pro mateřskou školu, první stupeň, druhý stupeň i pro žáky střední školy.

Metodika programu se opírala o zásady transformativního učení, tj. kladla důraz na přehodnocení a transformaci referenčního rámce žáků jako předpokladu změny jejich životního stylu<sup>2</sup>. Jejím cílem bylo představit žákům vybrané koncepty, které transformují společenské a ekonomické prostředí.<sup>3</sup>

## Metodika evaluace

Pro evaluaci byl zvolen model externí evaluace, ve které evaluátor byl v kontaktu se zainteresovanými stranami, ale jinak do tvorby programu ani jeho průběhu nezasahoval.

Cílem evaluace bylo zjistit, jak vybrané zainteresované strany (žáci, učitelé, realizátoři programu) interpretují jeho význam. Specificky pak

- jestli si žáci uvědomují nové znalosti, jaké v programu získali, program se jich emocionálně dotknul a ovlivnil jejich představy o životním stylu<sup>4</sup>;
- kde učitelé vidí hlavní přínosy a slabá místa programu;
- jak hodnotí přínosy i slabá místa programu jeho realizátoři.

Pro získání odpovědí byl použit smíšený evaluační design, předpokládající sběr dat od každé ze zainteresovaných stran. Plánovaný sběr dat, ale i realizace programu, byly negativně ovlivněny pandemickou situací v roce 2020. V jejím důsledku se program na některých zapojených školách nepodařilo realizovat v plném rozsahu, což se odrazilo i na kvalitě a rozsahu získaných dat.<sup>5</sup>

Celkově se podařilo získat data od následujících skupin respondentů:

- Rozhovory se sedmi (z osmi) zapojenými učiteli. Přestože rozhovory byly plánovány až po ukončení programu, na některých školách se v roce 2020 nepodařilo program dokončit.

---

<sup>2</sup> Transformativní učení vychází z předpokladu, že pedagog pomáhá studentům změnit jejich interpretaci určitého fenoménu (referenční rámec) prostřednictvím procesu, ve kterém se studenti učí kriticky reflektovat jeho východiska, nahlížet je z jiných perspektiv a následně přehodnocovat a měnit. Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

<sup>3</sup> Dlouhá, J. Sdělení. 24.1.2021.

<sup>4</sup> Formulace evaluačních cílů vycházejí z evaluačního plánu, nastaveného ve společné diskusi mezi evaluátorem a realizátory projektu. Podle pozdější interpretace cíle programu míří spíše na kompetence, než na znalosti žáků, srv. Dlouhá, J., Henderson, L., Kroufek, R., Jančaříková, K. & Neprašová, S. (2020). Udržitelná spotřeba a životní styl jako vzdělávací téma – Jaké vzdělávací cíle si stanovit, když chceme předjímat společenské změny. *Envigogika*, 15, 1.

<sup>5</sup> Podle komentáře realizátorů projektu byla právě poslední lekce programu klíčová.

Rozhovory tedy v některých případech odrážejí zkušenosti se zkrácenou podobou programu (například po dvou ze čtyř lekcí). Rozhovor s jedním ze zapojených učitelů se nepodařilo domluvit kvůli nedostatku zájmu na straně učitele.

- Rozhovory se třemi realizátory programu. Všechny rozhovory proběhly v lednu 2021.
- Dotazníky od žáků z prvního stupně a třetího stupně. Dotazníky byly zadávány vždy po ukončení každé lekce. Počty sebraných dotazníků pro každý stupeň uvádí tabulka 1.
- Pozorování vybrané lekce („Já a budoucnost“) na jedné ze zapojených středních škol.

	Počet tříd	Příběh trička	Požijeme věci	Jak výrobky používáme	Já a budoucnost
První stupeň	2	23	34	22	30
Třetí stupeň	2	45	55	18	13

Tabulka 1 Počty vybraných žákovských dotazníků pro jednotlivé lekce

Získaná kvalitativní data byla přepsána a zpracována metodou kódování, na jejímž základě byla identifikována nejvýrazněji syčená témata. Ta byla následně zobecněna na

- „Hodnocení kvality“, vyjadřující názory respondentů na silné a slabé stránky programu či na jeho jedinečné rysy;
- „Proces“, vyjadřující reflexi průběhu programu z pohledu žáků a učitelů, ale i procesu jeho vytváření reflektovaného realizátory;
- „Kontext“, zachycující náhodné i předpokládané faktory ovlivňující proces a efekty programu a
- „Efekty“, zachycující pozitivně i negativně hodnocené dopady programu na žáky, učitele i realizátory.

Kvantitativní data byla vzhledem k relativně malým počtům respondentů zpracována pouze formou deskriptivní statistiky.

Evaluace má svoje zjevné limity, související s výše uvedenými komplikacemi s realizací programu a sběrem dat. Její výsledky je tedy třeba interpretovat spíše jako vystižení určitých tendencí, které se v programu objevují.

## Výsledky

### Kontext

Významným kontextuálním faktorem byla **pandemická situace**, která výrazným způsobem zkomplikovala přípravu projektu i jeho realizaci na školách. V důsledku se na některých školách nepodařilo realizovat všechny lekce, nebo mezi jednotlivými lekcemi uplynulo více času, než původní teorie programu předpokládala.

Kromě uzavřených škol průběh programu ovlivňovaly i **rodinné hodnoty** žáků, respektive životní styl rodiny. Zde se zejména ve výpovědích učitelů ze základní školy často objevovalo, že žáci nemají možnost své spotřebitelské chování příliš ovlivňovat, protože za ně zpravidla rozhodují jejich rodiče:

*„Když jsme se bavili o tom nakupování, tak tam to je, že vlastně nakupuje máma, že oni vlastně ani si nemyslí, že by to mohli nějak výrazně ovlivňovat, i v rámci toho oblečení nebo tak, to je ještě v té 5. třídě hodně o rodičích a jak to mají nastavené.“ (učitelka ZŠ, A)*

Respondenti také zmiňovali **rozdíly mezi žáky**, odkazující na jejich rozdílnou sociální úroveň, ale i rodinné hodnoty, klíčové pro spotřebitelské chování žáků:

*„No, já myslím, že docela dost, že tam byly vidět i v rámci třídy hodně rozdíly, že někdo třeba se mi chlubil, že má doma třeba i 50 triček, někdo měl třeba dejme tomu jenom 3 trička. A je to tím, že oni vlastně říkali, že chodí takhle s rodiči nakupovat, oni, když něco chtějí, tak ti rodiče jim to koupí. Stejně tak, když jsme tam řešili nějaký ten konzumní styl života, třeba ten McDonald, tak někteří se v tom orientovali docela dobře. Protože přesně říkali: já jdu tady s mámou, ona mi tohle koupí, já ani vlastně nevím, kolik to stojí, ... Takže myslím, že docela dost. Byly tam velké rozdíly v té třídě.“ (učitelka ZŠ, B)*

Posledním důležitým kontextuálním faktorem byla **orientace školy a žáků** na environmentální témata. Zde je třeba uvést, že do projektu byly zapojeny především školy, které dlouhodobě spolupracují s vzdělávacím centrem Tereza na environmentálních programech, což mohlo mít vliv zejména na motivaci učitelů k realizaci programu i v náročných podmínkách. Zejména u nejstarších respondentů z výběrového gymnázia bylo současně patrné, že se program „dobýval do otevřených dveří“<sup>6</sup>, protože většina studentů vykazovala silnou míru pro-environmentální hodnotové orientace:

*„Obecně jsou studenti spíš příznivci udržitelného rozvoje, změny, odklonu od konzumu. A musím říci, možná je to i tím, že jsou to prostě vzdělanější rodiny, které se zajímají, tak tady nějaké*

---

<sup>6</sup> Podle komentáře ze skupiny realizátorů k evaluační zprávě bylo cílem programu „dekonstruovat jak konzumní, tak také některé proenvironmentální prekoncepty. Ovlivnit charakteristiky proenvironmentálního chování zmíněné níže tedy nebyly (jediným) cílem.“

*extrémní plýtvání, nebo jestli jste si všiml - tady třeba dívky nechodí moc namalované, nechodí v nějakých výstřelcích. Oni sami, myslím, se snaží žít dost udržitelně. I tady třídí ten odpad, na zahradě máme nějaké králíky, nebo se starají občas o zahrádku, umí se k tomu postavit.“*  
(učitelka SŠ, B)

## Proces

V průběhu projektu se objevilo několik typů sociálních interakcí, které byly důležité jak pro přípravu programu, tak pro jeho realizaci na školách.

Prvním typem byly **interakce probíhající mezi jednotlivými zainteresovanými stranami** projektu. Ty měly do značné míry hierarchický charakter: zapojení akademičtí pracovníci zde komunikovali se vzdělávacím centrem, ale méně již se samotnými školami, se kterými naopak mělo nejtěsnější vazby vzdělávací centrum. Učitelé zase byli jedinou skupinou, která komunikovala přímo se žáky (v. obrázek 2).



Obrázek 2 Hierarchická interakce mezi stranami projektu

Použitý model přinášel určité komplikace. Někteří realizátoři z podskupiny akademických pracovníků si připadali „**odříznuti**“ od toho, co se v rámci projektu děje na školách; absence průběžné zpětné vazby je znejišťovala<sup>7</sup>:

*„Je to takové soukolí těch ozubených koleček, která by do sebe měla zapadat, a vést až k tomu programu, který tedy funguje, ale zpátky by to mělo vysílat ty signály, co bylo dobře, co nebylo dobře, jak to měnit atd. A ta cesta směrem do té praxe zafungovala, ale ta cesta zpátky nezafungovala vůbec.“* (realizátoři A)

Interakce mezi akademickými pracovníky a vzdělávacím centrem byla dále ovlivněna **nutností porozumět** „jazyku“ druhé strany a následně „**interpretovat**“ perspektivu akademických pracovníků

<sup>7</sup> V komentáři k evaluaci realizátoři uvedli, že zpětná vazba od učitelů se soustředila především na „praktické věci“ (např. jak pracovat s materiály). Chyběla ale reflexe naplňování vzdělávacích cílů a vhodnosti použitých metod.

učitelům a v dále přetransformované podobě žákům. Tento proces byl současně vnímán jako obohacující, ale i velmi náročný a do určité míry frustrující:

*„Náročné to bylo z toho pohledu najít tu společnou řeč a ten společný náhled na tu věc, naučit se mluvit stejnou řečí. V podstatě, když to přirovnám, tak jako když mi ajťák vysvětluje, jak mám pracovat s počítačem, tak má svoji specifickou řeč, tak tady vlastně to na těch třech úrovních je trochu podobné, protože se musíme naladit na to, v jaké sféře vlastně každá ta skupina hovoří, nebo jak přijímá ta fakta a ty informace.“ (realizátoři C)*

V procesu „překládání“ hrálo důležitou roli vzdělávací centrum, jako určitý „**strážce brány**“<sup>8</sup>, zprostředkovatel kontaktu mezi „akademickou“ a „praktickou“ stranou projektu. Vzdělávací centrum se snažilo najít společnou půdu mezi někdy rozdílnými požadavky obou stran. Výsledný proces hodnotí jako zajímavou, ale i náročnou a ne vždy úspěšnou zkušenost:

*T: Jak si myslíš, že se vám dařilo tu zpětnou vazbu od učitelů předávat dál směrem k té akademické části vašeho týmu?*

*Realizátoři: Já si myslím, že vlastně jsme ji jakoby předali, že se nám akademická sféra snažila hodně přizpůsobit, nicméně někdy mi přijde, že jak v té své sféře jsou trochu výš, tak ne vždycky se to daří úplně předat. Popíšu to na příkladu, když potřebujeme zestručnit texty, tak většinou se to nedaří, protože akademická sféra tam potřebuje mít všechny ty důležité informace, ale vlastně ti učitelé je ne vždycky úplně potřebují tam mít. S tím se setkávám i já ve své praxi v tom mezičlánku, že tam vždycky chceme dát do nějakých lekcí toho hodně, a ti učitelé potřebují prostě o půlku míň. Takže s tou akademickou sférou je tam tento nechci říct problém, ale je to věc, na které bychom se měli ladit víc při nějaké další spolupráci a určitě se víc v tomto spolupracovat, ty pohledy si přizpůsobit, to je z mého pohledu.*

Interakci mezi zapojenými skupinami podle respondentů nejvíce pomáhala společná setkání. Po jejich znemožnění kvůli epidemiologické situaci pokračovala setkání online, která už ale podle respondentů nebyla tak efektivní. Vyjasňování stanovisek bylo také náročné na čas. To, spolu s předchozím zmíněným faktorem, vedlo k situacím, kdy na další hledání společného porozumění nebylo dost času, protože bylo třeba splnit projektové závazky:

*„(...) to bylo takové pomalé vyjasňování si stanovisek, kdy prostě jsme se teprve snažili pochopit jeden druhého a naladit se na stejnou notu. Tak ten první rok byl v tomto ohledu docela hodně*

---

<sup>8</sup> Jako „strážce brány“ se v teorii skupinové dynamiky označuje osoba, která zprostředkovává komunikaci mezi jednotlivými složkami skupiny, tj. ve formálním prostředí např. mezi vedením a zaměstnanci. Z pohledu fungování týmu představuje strážce role „úzké hrdlo“ determinující rychlost předávání informací ve skupině. Johnson, D. W. & Johnson, F. P. (2012). *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. London: Pearson.



*zajímavý, a myslím si, že v tom druhém roce toto trošku ale ne úplně zafungovalo, protože pak už jsme začali honit to, že jsme museli dodávat nějaké výsledky, a vlastně každý zase se vrátil zpět do toho svého backgroundu a trošku vlastně tato společná východiska se zase z toho ztratila maličko.“ (realizátoři A)*

Druhou stranu procesů představovaly **interakce žáků s aktivitami** programu. Její charakter se lišil v závislosti na věku žáků. Žáci se základní školy a prvního ročníku střední školy reagovali na program převážně pozitivně. Žáci z těchto skupin často mezi nejsilnějšími pocity uváděli zábavu a smích, případně uvolněnost. Bavily je zejména **tvůřivé aktivity a hraní scének**:

*„Ale nejsilnější - mně se třeba hodně líbilo, jak v tom jednom, myslím, že to byla ta třetí lekce, tam ty děti kreslily nějaké reklamy a pak se strašně radovaly, že ta jejich reklama jakoby zabrala. Tím byly strašně nadšené, že vlastně to je hrozně in dneska, reklama, a že to funguje atd.“ (učitelka SŠ, A)*

*„Mně se líbila víceméně ta první lekce, myslím, že i nejvíc bavila děti, to bylo zaměřené na hraní té scénky, která měla popisovat, vlastně, jak se k nám dostane tričko, život toho bavlníku, potom ta přeprava atd. To myslím, že je bavilo hodně, do toho se ponořili. A mě i překvapilo, co někteří vymysleli, že to měli docela vtipné. Byli šikovní. Tyto akčnější aktivity pro ně byly docela zajímavé, pro ty sedmáky.“ (učitelka ZŠ, B)*

Výrazně odlišný pohled uváděli nejstarší zapojení žáci, kteří program převážně hodnotili jako **nudný a zbytečný**. Na hodinách jim například vadilo, že „byly zdlouhavé a scénky byly nepřirozené“, „že jsem už o těch věcech věděla, nebylo to moc zajímavé“, „scénáře her byly špatně připravené (věty šustící papírem, podivná interpunkce apod.)“. Kritičnost žáků z této skupiny potvrzuje i pozorování průběhu poslední lekce, ze kterého bylo patrné spíše slabší zaujetí žáků pro téma.

Posledním důležitým typem procesu byly **interakce žáků mezi sebou** v rámci aktivit programu. V této oblasti se zdá, že mezi žáky převažuje spokojenost a příjemný pocit z průběhu jejich spolupráce s ostatními (v. obrázky 3 a 4). Ve slovních reakcích se nicméně občas objevovaly i negativní reflexe upozorňující na rušení ze strany spolužáků („spolužáci byli moc hluční“), případně nerovné rozdělení práce ve skupině („že ve skupině dělal jenom Tadeáš a já“).

## Hodnocení kvality

V hodnocení kvality programu uváděla každá ze zapojených stran trochu jiné charakteristiky, vycházející z jejich perspektivy a způsobu jejich interakce s programem. V další části proto charakterizujeme kvalitu odděleně z pohledu každé ze tří hlavních skupin, žáků, učitelů a realizátorů programu.

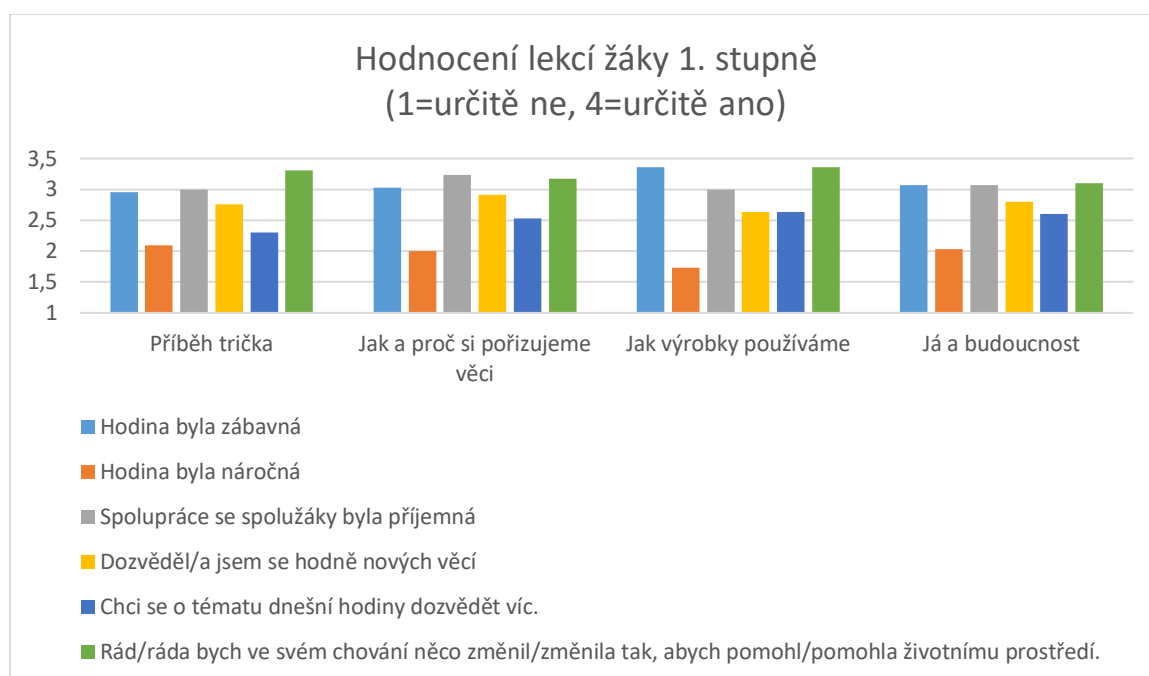
## Kvalita programu z pohledu žáků

Z pohledu žáků byly jednotlivé hodiny programu spíše **zábavné** a **nenáročné** (v. obrázky 3 a 4). V hodnocení žáků středních škol byl v tomto ohledu velký rozdíl mezi oběma skupinami, kdy mladší žáci (první ročník) hodnotili program jako zábavný, zatímco žáci septimy jako **nudný a nezajímavý**, z důvodu opakování témat a informací, které byly žáků, již dlouho známy:

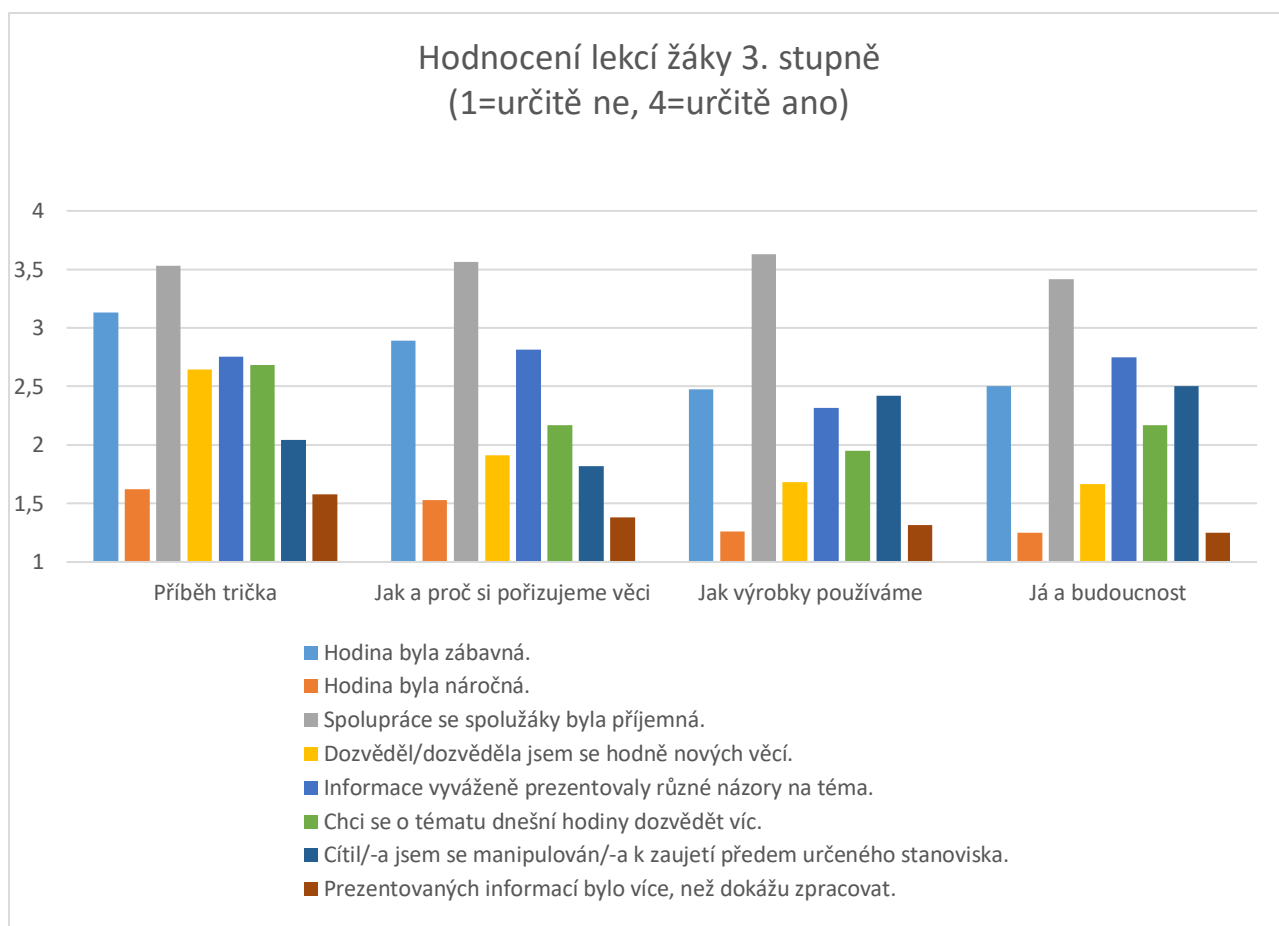
- „*probíraná témata jsme už ve škole řešili mnohokrát*“ (dívka, 17 let)
- „*Na hodinu mi vadilo, že si přijdu dostatečně obeznámena s tématem už dříve*“ (dívka 17 let)
- „*omílání toho stejného dokola*“ (dívka, 17 let)
- „*že mnoho věcí, které jsme si říkali, jsou evidentní, intuitivní, nejsou nové ani ve svém kontextu*“ (17 let)

Obdobně, žáci středních škol uvedli, že prezentovaných informací rozhodně nebylo více, než by dokázali zpracovat.

Žáci prvního stupně program hodnotí spíše jako **přínosný** (dozvěděli se hodně nových věcí), zatímco žáci třetího stupně jako málo přínosný. Stejný rozdíl mezi oběma skupinami se objevuje i v hodnocení **motivačního potenciálu** programu (zájem dozvědět se více o prezentovaném tématu). Většina žáků středních škol také považovala program za názorově vyvážený a **nemanipulativní**. Někteří žáci septimy nicméně pocit manipulace refleктоvali.



Obrázek 3 Hodnocení lekcí žáky prvního stupně



Obrázek 4 Hodnocení lekcí žáky středních škol

#### Kvalita programu z pohledu učitelů

Nejčastější reflexí učitelů směřující ke kvalitě programu bylo vyjádření se k jeho **věkové přiměřenosti** a **rozsahu dodaných materiálů**. Názory učitelů se lišily v souvislosti s věkovou skupinou. Zejména z pohledu respondentů z mateřských a středních škol program spíše nekorespondoval s potřebami a možnostmi skupiny. Podle respondentky vyučující na mateřské škole nebylo téma pro její žáky příliš vhodné, protože děti na vlastní spotřebu v daném věku ještě nemají vliv a související diskusi o tom, co potřebují či jenom chtějí, moc nechápaly.

Naopak, z pohledu vyučujících na středních školách program opakoval to, co žáci již dávno věděli a pomíjel příležitost jejich porozumění prohloubit, či rozvinout u nich kompetence ke kritické analýze ekologické stopy výrobku.

*„Některé věci jsou tam podle mě pro mladší děti, nedovedu si teď vybavit přesně, ale v té druhé i třetí lekci, jsem něco vynesla, možná jsem to pak napsala do toho průvodního papíru. Tam se mi zdálo, že to je pro malé děti, protože těm našim je X, a už to je takové blbě...“ (učitelka, SŠ, A)*

*„Bylo by dobré tam dát materiály na to, aby se ty kompetence rozvíjely, a bylo na základě čeho je rozvíjet. Může tam být "vyhledejte", ale aby oni nebloudili, protože jen tak vyhledejte, oni jsou si vědomí, že existují fake news, nespolehlivé zdroje, takže já bych tam dala třeba opravdu ty odkazy, které tady jsou jako metodické materiály pro učitele<sup>9</sup>, tak bych je dala i těm studentům. A pak bych řekla "vyhledejte tady, co to znamená, ... co všechno patří pod LOHAS", třeba. Nebo: "Vyhledejte, jakými způsoby se dnes v Evropě nakládá s bavlněným tričkem, které má v sobě polyesterová vlákna." Ale musí tam být už v tom ten zdroj. Protože když to tam nebude pro toho učitele, tak ten učitel píše knihu, znova. A když to tam bude, tak je to úžasný materiál.“ (učitelka SŠ, B)*

Většina učitelek uvedla, že dodané materiály byly **příliš rozsáhlé** a bylo pro ně proto obtížné z nich vybrat to podstatné.<sup>10</sup> Někteří také upozorňovali na nevyrovnané zpracování jejich jednotlivých částí.

*„Je toho moc. Jako já jsem dost pozitivně nastavená, jo? A hodně pilotuji a tak. Ale jako na to čtení pro učitele, když na dvě hodiny je takových listů, tak je toho i na mě moc, já jsem se musela přemlouvat. A právě pak, jak jsem řekla, že tu 3.-4. lekci to dávalo smysl, že ta práce, i když je to jako připravené, ale i jenom na to se tím prokousat, je toho fakt hrozně moc. (...) já jsem se pak orientovala spíš podle té tabulky, kde to je prostě rozepsané, ta je za mě dobrá, je to tam přehledně, je to jasné. Ale fakt se přiznám, že jsem všech těch 8 už prostě na to neměla, a i by mi to hodně znechutilo tu práci. Takže to jsem vždycky tak prolítla, a je to na přípravu u toho učitele hodně náročné, už tím objemem.“ (učitelka, ZŠ A)<sup>11</sup>*

*„A právě v tom popisu těch lekcí tam byl příklady, tam byla nějaká Madla, Honza a třetí bylo, pojmenujte si sami, a ty byly hodně dobře zpracované, to, co vlastně ti studenti tam pak opakovali trošku, jak žijí a tak. Ale potom ten Lhostejný a ten Milovník přírody, ti tam moc popsání nebyli. Takže škoda, že když už je to nakousnuté, tak potom pro všechny ty skupiny mají být stejné podmínky.“ (učitelka SŠ, B)*

Většina učitelů nevnímala program jako **manipulativní**, respektive uváděla, že způsob, jakým komunikuje téma životního stylu, odpovídá tomu, na co jsou žáci i rodiče z jiných aktivit školy zvyklí. Dílčí reflexe tohoto aspektu se objevila pouze u vyučující u nejstarší věkové skupiny žáků, která vyjádřila pocit, že žáci reagovali v souladu s tím, co se domnívali, že se po nich chce slyšet:

---

<sup>9</sup> V komentáři k evaluační zprávě realizátoři uvedli, že v rámci projektu takové metodické materiály pro studenty budou vytvořeny.

<sup>10</sup> Realizátoři v komentáři uvedl, že v rámci projektu počítají i se zpracováním metodiky, která by měla usnadnit orientaci v dodaných materiálech.

<sup>11</sup> V komentáři k evaluační zprávě realizátoři připomínají, že v rámci projektu pouze zkoušeli různé přístupy a experimentovali s hledáním jejich optimální podoby. Lze proto předpokládat, že k následné redukci ještě dojde.

*„Spíš jsem tam cítila to, že ti studenti vědí, k čemu je ten program určen. Já jsem jim předem řekla, že to testujeme, a ten program se jmenuje Odpovědná spotřeba. A oni trošku, možná, že to mají i osobnostním nastavením, když jsou na takovéto škole, říkají to, co vědí, že se chce slyšet. Takže spíš než do konfliktů, tak spíš, aby to šlo hladce.“ (učitelka SŠ, B)*

Učitelé na druhou stranu oceňovali některé jiné **metodické aspekty** programu. Byli rádi, že program je interaktivní, že podporuje spolupráci mezi žáky, nebo že (zejména u mladších žáků) obsahuje tvořivé a dramatické metody.

#### Kvalita programu z pohledu realizátorů

Z hlediska realizátorů bylo jednou z hlavních kvalit programu jeho holistické uchopení vycházející z **transformativní pedagogiky**.

*„Mně se na tom programu líbí, a vlastně i na tom celém projektu, že ta naše vize (...) byla řekněme taková holistická. Že jsme se snažili, aby ty děti nějakým způsobem reflektovaly to, co dělají, a vedlo to k nějaké změně. Tam se také proto vyrylo to transformativní učení jako nějaké zastřešující téma. Což mi přišlo velice fajn, i z pedagogického hlediska, je to pro ČR relativně nové téma, a myslím si, že v tom by mohla být síla toho programu.“ (Realizátoři programu C)*

Realizátoři současně reflektovali, že jejich program vycházel z principů transformativní pedagogiky jen částečně. Klíčovým prvkem pro ně bylo především posilování **reflektivity** žáků, „reflexe toho, co znamenám pro druhé, co znamenám pro svět okolo sebe“ (realizátoři programu). Realizátoři současně reflektovali rozdílné názory na to, zda je či není ambicí programu změnit referenční rámec žáků a prostřednictvím této změny i jejich životní styl. Podle jedné interpretace by program neměl vést žáky ke zpochybnění jejich referenčního rámce, ale spíše k vytvoření takových předpokladů do budoucna prostřednictvím rozvoje žákovských **kompetencí**:

*„Určitě jsme nesměřovali k tomu zmatení u těch nižších věkových skupin, že bychom to chtěli dosáhnout celé, tam jsme spíš přemýšleli nad tím, že součástí toho transformativního učení jsou takové ty prvky kritického myšlení, nějaké reflexe, schopnost uvědomit si budoucnost, takže jsme se snažili rozvíjet některé z těchto aspektů, které by vlastně v budoucnu mohly přispět těm dětem, nebo těm účastníkům k tomu, aby v rámci té transformace byli řekněme funkčnější. Tzn. aby uměli s tím pracovat. Takže rozvíjet spíš nějaké kompetence, které jsou součástí toho transformativního učení, než je jako provést celým tím cyklem, který ten Mezirow vymyslel pro dospělé účastníky, kteří jsou schopní změny toho referenčního rámce, aniž by se z toho třeba hroutili.“ (realizátoři programu C)*

Podle jiného respondenta ale program má ambici životní styl žáků měnit a snaží se ji dosáhnout prostřednictvím komunikace vybraných **konceptů** klíčových pro téma udržitelné spotřeby:

*„(...) snažil/a jsem se tam právě vybrat několik takových "bodů obratu", nebo takových klíčových konceptů, které to<sup>12</sup> jakoby mění, a ty do toho programu nějakým způsobem jakoby začlenit. Sice ne na té úrovni, že by musely děti pochopit principy cirkulární ekonomiky, ale aby tam prostě byl přítomen ten prvek, který je navede do toho jiného způsobu myšlení. (...) A v té metodice (...) to jako zdůrazníme v tom smyslu, že tady jsou prostě ty klíčové body, ty by si lidé měli promyslet, děti, na té své úrovni, a vlastně to je může navést do úplně jiného životního stylu a přístupu k životu.“ (realizátoři programu A)*

Určitá dynamika se objevila i v interpretaci dalších kvalit programu. Realizátoři nejednoznačně vnímali, zda je program dostatečně dlouhý. Reflekovali, že je pevně daný, ale „nenásilný“. Jako jinou silnou stránku vnímali prvky „vizualizace zkušeností“, kterou současně reflekovali jako náročnou pro učitele.

### Efekty programu

Efekty programu je možné opět zaznamenat na úrovni žáků, učitelů i realizátorů. Vzhledem k relativně malému počtu souvisejících zjištění na straně učitelů zde budou přínosy charakterizovány nejprve pro žáky a poté společně pro učitele i realizátory.

### Přínosy programu pro žáky

Přínosy, reflektované žáky, měly spíše epizodický charakter. Přestože nízké počty respondentů znemožňovaly provedení statistické analýzy rozdílů, je zjevné, že program neměl vliv na **motivaci žáků k odpovědnému spotřebitelskému chování** ani u žáků prvního, ani třetího stupně (v. obrázky 3 a 5). Žádný jasný trend není patrný ani ve vývoji **přesvědčení žáků o jejich schopnosti pozitivně ovlivňovat svým spotřebitelským chováním stav životního prostředí** (v. obrázek 5). V tomto kontextu je současně patrné, že získané hodnoty neukazují na „efekt stropu“, tj. nepohybují se v blízkosti maxima použité škály a lze proto předpokládat možnost sledované proměnné ovlivňovat.

S výjimkou nejstaršího věkového segmentu žáků učitelé zpravidla uváděli, že si žáci uvědomili nové **díliční informace**, nebo že si **uvědomili nové souvislosti** a komplexnost spotřebitelské tematiky. Příklady díličních informací byla zejména nová fakta související s výrobou textilu („na 1 triko se spotřebuje 2700 l

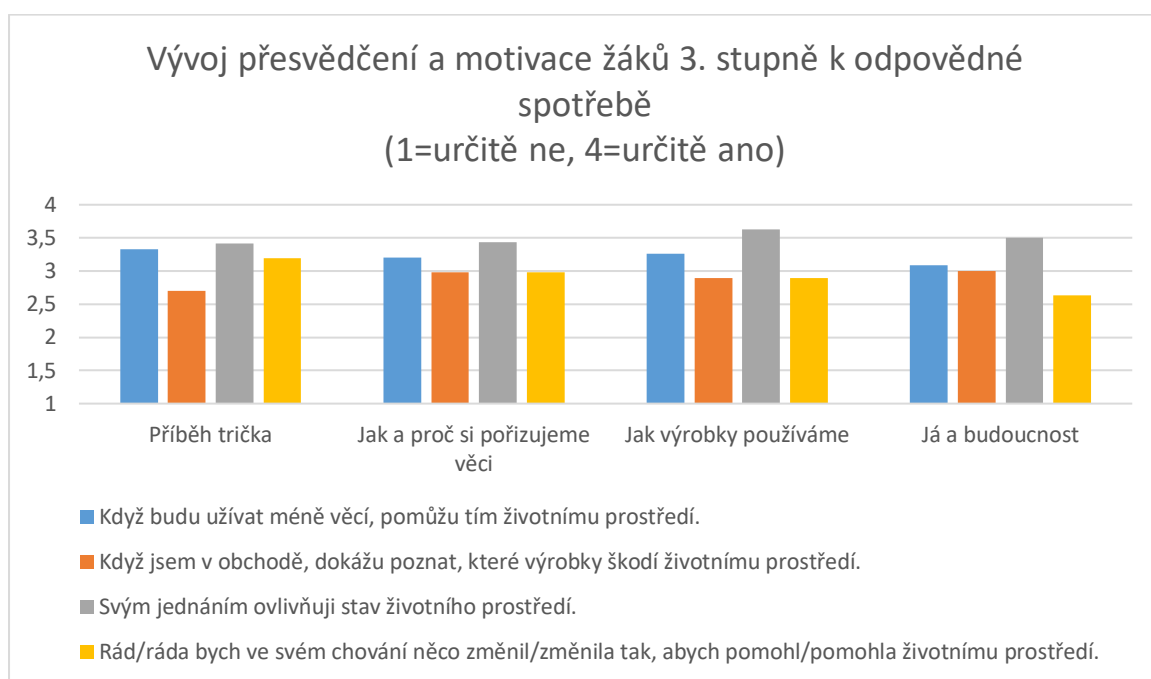
---

<sup>12</sup> Respondenti ze skupiny realizátoři následně upřesňují, že měli na mysli celospolečenskou transformaci, nikoliv „body obratu, které mají jaksi svévolně změnit myšlení dětí. Jde přitom o to, aby pomocí těch konceptů chápaly změny ve světě a byly schopny na ně uvědoměle reagovat ve svém životě.“

vody“, dívka 15 let, „že se bavlna pěstuje v USA, myslel jsem si, že se pěstuje rovnou v Asii či Jižní Americe“, chlapec 17 let, „že existují znovuvyžitelné odličovací tampóny“, chlapec 18 let).

Novými souvislostmi bylo zejména hlubší propojení mezi jednotlivými fázemi životního cyklu výrobků a jejich socio-environmentálních souvislostí:

*„No, já myslím, že fakt ta 3.-4. lekce jim to začala propojovat. Že když si nekoupí to tričko, tak nemuselo se nějak vyrábět, nebyla ta energie, nemuselo se někam převážet, ... Tak to si myslím, i v rámci těch myšlenkových map, že se opravdu podařilo. Že je to takové, že to neměli rozkouskované, ale že opravdu o tom mluvili, ne všichni samozřejmě, ale takhle celkově pocit z té třídy, že opravdu tohle jim secvaklo.“ (učitelka ZŠ, A)*



V případě některých nových objevů reagovali žáci podle učitelů i emocionálně a negativně hodnotili situaci:

*„No, myslím, že právě je docela zaujaly ty scénky, že i některým třeba došly ty věci, které nevěděli, ty souvislosti s tím, jaká je třeba dálka, než se přepraví dejme tomu to tričko, že to cestuje po celém světě. To si myslím, že někteří vlastně ani netušili, jakou cestu to všechno podniká. Nebo vlastně třeba kolik vůbec se toho vyprodukuje a jak to zatěžuje životní prostředí. To mi přijde, že toto oni asi nevěděli. Oni asi většinou měli nějakou potuchu, že nějaký bavlník, Made in China, a tak, to asi jakoby znali, i když tam jsem i u některých narazila, že byli v šoku, co to znamená Made in China, to jsem čekala, že budou víc informovaní. Takže tohle myslím, že některé docela překvapilo, protože o tom moc povědomí tedy nemají.“ (učitelka ZŠ, B)*

Žáci negativně reflektovali,

- pocit **environmentální a sociální nespravedlnosti** („že ty lidi nedostávají tolik peněz jako by měli“, dívka, 10 let, „lidé tam tvrdě pracovali a dostali málo peněz“, chlapec 11 let, „že i v Turecku jsou v textilním průmyslu velmi malé platy“, chlapec 18 let, „rozdílné podmínky mezi továrnami v Bangladéši a v Kolumbii“, chlapec 17 let, „příšerné podmínky lidí, kteří to vyrábějí - nevěděla jsem, že je to tak hrozné“, dívka, 16 let),
- **negativních dopadů výroby a likvidace odpadů na životní prostředí** („no že to dělají tak že to postříkají tím jedovatým sprejem“, dívka 11 let, „že sou želvi deformovány odpadem“, chlapec bez uvedení věku),
- **systémovou povahu** negativních socio-environmentálních dopadů globální spotřeby („vzdálenost, jakou tričko překoná“, chlapec 18 let, „že cena za zpracování bavlny je nízká“, chlapec 18 let).

U mladších žáků z prvního stupně se v souvislosti s novými pohledy objevil i motiv **environmentální úzkosti a viny**. Žáci si například uvědomili, „jak moc může jedno tričko ublížit“ (dívka, 11 let), nebo „že nějaký lidé si můžou koupit triko, mají ho 1 na sobě a POTOM HO VYHODÍ“, dívka, 10 let). Z pohledu učitelky:

*„Když jsme si vyprávěli o těch tričkách (...) tak to někteří vyprávěli, jak jim bylo smutno, že ta maminka to někomu poslala dál, ale oni se s ním nemohli rozloučit, ... A byli zaskočení třeba, když přišli na to, když jsme si ukazovali obrázky vlastně z těch zemí, nebo jak se ten bavlník pěstuje, a co všechno je s tím spojeno, tak byly takové hodně zaražení a zaskočení. Že netušili, co všechno se za tím skrývá. A pak, když jsme to napojili všechno, doprava, a všechno, a jak nás to jedno tričko může vlastně i ohrozit, že? Že nás může potěšit, ale na druhé straně může i ohrozit, tak to bylo takové... někteří jsou vnímavější. Některým je to jedno, ale někteří byli takové vnímaví a opravdu si to pamatovaly, a při další lekci, když jsme si to třeba shrnovali, tak zrovna tady ta horší kritéria přímo vystřelovali, že si to pamatují.“ (učitelka ZŠ, C)*

Pocit viny pak byl u několika středoškolských žáků doplněn i pocitem **beznaděje**, resp. reflektované nemožnosti s problémem něco dělat, někdy doplněné **cynismem**:

- „že to, co nosím, má velký vliv na přírodní prostředí“ (dívka, 17 let)
- „pocit, že bychom něco měli dělat, ale nevím co a jak“ (dívka, 15 let)
- „zajímavé je, že všichni tvrdí, jak zohledňují zemi původu a stejně si pak koupí něco ve fast fashion obchodech“ (chlapec, 17 let).



Posledním učitelem zmiňovaným efektem bylo posílení vztahů a spolupráce mezi žáky, podpořené důrazem na skupinovou práci v programu:

*„No, určitě se naučili trošku komunikovat spolu. Oni se moc v těch třídách neznají, protože v těch hodinách to nestíhají, nebo mají občanku a tak, ale ... Takže naučili se komunikovat, naučili se spolupracovat. A hodně z nich, co jsem tak koukala a ptala se na konci, si váží toho, že mohou vyjádřit vlastní názor, přesvědčení, v těch hodinách, což se jinak třeba v hodinách chemie nedělá.“ (učitelka SŠ, A)*

#### Přínosy programu pro učitele a realizátory

Učitelé převážně hodnotí program **pozitivně**. Přestože evaluace nebyla zaměřena na hodnocení přínosů pro ně samotné, někteří takové přínosy reflektovali, zejména v oblasti rozšíření vlastních odborných obzorů:

*„Mně to dalo spoustu, dovzdělala jsem se, nebo se ještě pořád průběžně dovzdělávám, třeba v tom LCA, to je pro mě strašně zajímavé, a vlastně jsem to jako nikdy pořádně neznala, věděla jsem, že to existuje, ale ta kritéria jsem neznala, začala jsem se o to víc zajímat. Takže v tom je pro mě osobní přínos veliký.“ (učitelka SŠ, B)*

Jako přínosný vnímali projekt i jeho realizátoři. Hlavními reflektovanými přínosy byl zejména samotný **proces spolupráce** různých stran a zkušenost s jejich koordinací:

*„No, mně to dalo hodně. Komplexní náhled na určité téma, jak z pohledu té akademické sféry, tak i z pohledu učitelů z různých stupňů, to je pro mě hodně důležité. I to, že to vlastně nějakým způsobem může navazovat. Zkušenost, jak ty lekce tvořit, jak tu práci synchronizovat, že bych si asi trochu jinak uspořádala možná harmonogram prací, to už jsou ale takové osobní záležitosti, ale určitě by se z toho dalo vyjít třeba do nějaké další práce.“ (Realizátoři C)*

*„Pro mě bylo velice důležité se potkat s těmi lidmi, a jednak mi to zcela sobecky otevřelo možnosti, protože jsem se tím dostal k dalším aktivitám, k dalším projektům, rozšířilo mi to komunikaci v rámci oboru, byť ten obor je široký, a myslím si, že mi to hodně pomohlo nahlédnout do toho, jak funguje ta Tereza, jak oni tam s tím pracují. Bylo to prostě přínosné řekněme ještě i v jiné letové hladině, než je ten projekt. Mě to obohacovalo, protože jsem tam i často vystoupit řekněme z komfortní zóny a jakoby komunikovat napříč, a občas třeba i mediovat tu komunikaci, abychom si vůbec porozuměli, přeložit tu teorii do té pedagogiky, a pak ji přeložit do té praxe. Takže v tomto směru to byla výzva, ale bylo to jako fajn. To si hodně cením osobně.“ (Realizátoři B)*

Jiným reflektovaným přínosem bylo také otevření metodiky transformativního učení, kterým se díky projektu začali realizátoři dále zabývat:

*„Vlastně díky tomuto projektu jsme začali pracovat na tématu transformativního učení, které vlastně propojujeme s takovým konceptem vzdělávání pro budoucnost, který hodně rozpracovává kolegyně X, a hledáme vlastně jednak ty kompetence, které jsou pro to typické, tzn. hlavně takové akční kompetence, schopnost vlastně si uvědomit současnou situaci a odpíchnout se k nějakým aktivitám, tak i vlastně východiska pro nějakou změnu, ať už na individuální úrovni, nebo potom přeneseně schopnost něco měnit kolem sebe ve společnosti. Takže vlastně toto jsme si díky tomu projektu začali rozpracovávat, a myslím, že je to docela plodné téma, které můžeme propojit i s našimi dalšími aktivitami.“ (Realizátoři A)*

## Diskuse a doporučení

### Náročný proces

Zajímavým rysem projektu je jeho několikastupňová organizační struktura s výraznou rolí „strážce brány“. Relativní vzdálenost mezi „akademickou“ a „praktickou“ stranou projektu představovala současně výzvu, obohacení, ale i komplikace. Ty spočívaly především ve vysokých nárocích na „strážce brány“ mediovat proces vzájemného porozumění a v důsledku na čas potřebný ke splnění projektových úkolů. Tento úkol byl současně podstatně komplikován nemožností přímého setkávání se kvůli pandemické situaci.

Z reflexí od učitelů se zdá, že se tuto výzvu podařilo zvládnout jen z části. Přílišný rozsah dodaných materiálů představoval z pohledu učitelů jednu z nejčastěji zmiňovaných slabých stránek programu. Je možné, že učitelé nejsou příliš motivováni zabývat se širším pozadím probíraných konceptů a preferují materiály, které lze snadno aplikovat do výuky. Zdá se proto, že vyšší míra redukce a určitá přímocharost v tom, co a jak program chce komunikovat, by byla na místě.<sup>13</sup>

Lze také předpokládat, že komunikační model s výraznou rolí „strážce brány“ ve své podstatě vede k omezení zpětné vazby a oboustranné komunikace mezi zainteresovanými stranami. Je otázka, jak takový model u jiných podobných projektů se zainteresovanými stranami výrazně se lišícími svým jazykem, nahradit. Cestou pravděpodobně je v maximální míře posílit prostor pro hledání vzájemného porozumění, jak reflektovali i samotní realizátoři. Důležitou roli ale může hrát i aktivní „učení se“ jazyka druhého: větší seznámení s praxí pro jednu stranu, či s teorií pro stranu druhou. Zde je na místě zamyslet se nad tím, jak projekt rámoval roli jednotlivých stran. Pokud je projekt postavený tak, že jedna strana „dává“ a druhá „přijímá“, vytváří tím v jejich vzájemném vztahu implicitní hierarchii,

---

<sup>13</sup> Respondenti ze skupiny „realizátoři“ zde upozorňují, že toto doporučení je sledováno v aktuálně vytvářené metodice, která nebyla součástí evaluace.

vedoucí k jednosměrné komunikaci, a v důsledku i nedostatek motivace porozumět perspektivě druhé strany. Kritická reflexe zvoleného organizačního modelu a jeho implicitních východisek proto představuje další možné doporučení pro případnou realizaci podobně zaměřených projektů.

### Transformativní učení

Zajímavým prvkem programu byla ambice realizátorů aplikovat v něm principy transformativního učení. Nabízí se otázka, do jaké míry byla tato snaha úspěšná. Lze předpokládat, že teorii programu by bylo vhodné ještě dále promyslet. Konkrétně by bylo vhodné vyjasnit, zda ambicí programu je spíše rozvoj žákovských kompetencí, porozumění vybraným konceptům či /a současně změna životního stylu žáků. V dané podobě se zdá, že program v těchto ambicích spíše selhává.

Hlavními přínosy programu pro žáky je patrně předání dílčích znalostí a uvědomění si nových souvislostí globálních dopadů spotřeby. Tato uvědomění jsou mnohdy doplněny emocemi, kdy žáci negativně reflektují související socio-environmentální nespravedlnost či negativní dopady na životní prostředí. Emocemi syčené uvědomění by se mohlo stát východiskem pro změnu referenčních rámců žáků.

Ze získaných dat ale není patrné, že by k takovému procesu docházelo<sup>14</sup>. Žáci nejsou po aktivitách programu více motivováni ke změně spotřebitelského chování, než před ním, což může souviset s jejich nejistotou v tom, co vlastně mají dělat. Program tak upadá do pastí, která se často objevuje i u jiných, relativně krátkých programů zaměřených na vědomí vzájemné provázanosti mezi individuálním chováním a jeho socio-environmentálními dopady: vytváří pocit viny, ale neukazuje z něj jasnou cestu ven.

Východiskem by mohla být reorientace programu na posilování akčních kompetencí žáků. Je možné, že pokud by se žáci naučili (alespoň přibližně) vyhodnocovat a porovnávat socio-environmentální dopady výrobků relevantních pro jejich životní styl a kontext, mohl by program vést k jejich empowermentu a v důsledku i k motivaci své spotřebitelské chování měnit. Taková změna by pravděpodobně byla pozitivně přijata některými z respondentů, v souvislosti s věkovou kategorií žáků.<sup>15</sup> Současně by taková změna vedla k rozsáhlejší změnám v teorii programu – zejména k jeho

---

<sup>14</sup> Zde je třeba zmínit další možná vysvětlení. Teorie transformativního učení byla původně vytvořena pro vzdělávání dospělých; její aplikaci pro školní výuku lze proto chápat jako do určité míry experiment. Z rozhovorů s učiteli není patrné, že by program interpretovali jinak, než jako program o udržitelné spotřebě. Pokud by program měl mít hlubší ambice, bylo by pravděpodobně třeba je pečlivě komunikovat směrem k učitelům. Ti by si zejména měli osvojit, jak s negativními emocemi žáků, následujících po jejich objevech, transformujícím způsobem pracovat.

<sup>15</sup> Realizátoři zde toto doporučení komentují tak, že „rozpracovat metodu hodnocení dopadů různých výrobků je náročné a nikdo z kolegů, kteří se LCA zabývají profesionálně, to nedoporučoval z jasných metodických důvodů. Cílem byl i jiný pohled na spotřebu (...) odklon od restriktivního přístupu ke spotřebě, směrem ke kreativnímu, tedy hledání nových možností např. ve sdílené spotřebě atd. Samotná informace i dopadech spotřeby (být vyhodnocených) změnu v přístupu nezpůsobí.“

prodloužení, náhradě některých lekcí a posílením emancipačního přístupu poskytnutím příležitosti k samostatnému průzkumu a akci.

### Věková přiměřenost programu

Z pohledu žáků i učitelů se zdá, že program byl poměrně vhodně zaměřen pro věkové skupiny prvního a druhého stupně základní školy.<sup>16</sup> V těchto skupinách se často objevovaly pozitivní reflexe učitelů směřujících k použitým metodám výuky a žáci také program zpravidla hodnotili pozitivně.

Program pravděpodobně nebyl příliš vhodný pro žáky mateřských škol a pro nejstarší žáky na středních školách.<sup>17</sup> V prvním případě se program pravděpodobně míjel s možnostmi a životními zkušenostmi žáků, ve druhém naopak nepřinášel žákům nic nového.

V tomto kontextu se zdá, že ambice realizátorů připravit v rámci projektu program pro každou věkovou skupinu byla, možná i vzhledem k nečekaně zhoršeným podmínkám pro realizaci projektu, neúměrná. Nabízí se otázka, zda téma životního stylu je pro děti na mateřských školách vůbec vhodné a zda potenciálně neotevívá témata, která učitelé nedokážou žákům pomoci zpracovat.

U starších žáků třetího stupně pak možnou cestu ukazují i respondenti výzkumu: důsledné zaměření se na rozvoj kompetencí, které by žákům umožnilo provádět vlastní, hluboké analýzy životního cyklu výrobků, s možností navazující kolektivní akce. Program by tak vhodně korespondoval i s jinými žákovskými iniciativami, jako je hnutí Fridays for Future, či s jejich obecně vysokou hladinou proenvironmentálních postojů.

### Závěr

Program „Odpovědná spotřeba“ představuje zajímavý experiment jak ve svém úsilí propojit dohromady „akademický svět“ s učitelkou praxí, tak v aplikaci transformativní pedagogiky do výuky školních žáků. Jeho evaluace současně ukazuje některé limity a rizika této snahy.

---

<sup>16</sup> Realizátoři zde v komentáři k evaluační zprávě uvádějí: „Usilovali jsme o to, vyzkoušet stejný program v modifikacích pro různé věkové skupiny, to byl cíl sám o sobě – vlastně experiment. Idea přitom byla, abychom našli nástroje relevantní pro určitou skupinu, ale zachovali konzistenci – tedy postupné rozvíjení určitých konceptů v závislosti na věku.“

<sup>17</sup> Realizátoři zde v komentáři k evaluační zprávě uvádějí, že metodické lekce v průběhu projektu průběžně upravovali na základě obdržené neformální zpětné vazby od učitelů. Nová verze metodických listů se tedy liší od té, kterou procházely hodnocené školy. K největším změnám mělo dojít právě ve verzi pro střední školy.

Program „Odpovědná spotřeba“ zaznamenal v určitých oblastech nezpochybnitelné přínosy pro žáky, učitele i samotné realizátory projektu. Pro dosažení větší účinnosti by ale bylo nezbytné program výrazně modifikovat, úžeji zaměřit a propracovat zejména v oblasti rozvoje žákovských kompetencí.<sup>18</sup>

Odpovědná spotřeba je v kontextu vzdělávání pro udržitelnost důležitou tematickou oblastí a propracování relevantních přístupů k jejímu didaktickému uchopení na školách zůstává důležitou výzvou pro pedagogy na všech úrovních vzdělávání.

---

<sup>18</sup> Podle reflexe realizátorů: „Žákovské kompetence jsme rozpracovali v teoretické rovině a byly i základem tvorby programu. Chyběla jejich reflexe v průběhu realizace, a to formou sebehodnocení i například vzájemného hodnocení mezi účastníky či externě.“