

# Interaktivní výstava Supermarket Svět: evaluační zpráva

---

Jan Činčera, Technická univerzita v Liberci, 2012

## Obsah

|                            |    |
|----------------------------|----|
| Shrnutí .....              | 3  |
| Úvod .....                 | 4  |
| Analýza výstavy .....      | 6  |
| Metodika evaluace .....    | 10 |
| Výsledky .....             | 13 |
| Škola V .....              | 13 |
| Implementace výstavy ..... | 13 |
| Předpoklady k učení .....  | 14 |
| Atraktivita .....          | 14 |
| Emocionální reakce .....   | 15 |
| Učení .....                | 16 |
| Propojení .....            | 18 |
| Hodnocení .....            | 20 |
| Shrnutí .....              | 21 |
| Škola P .....              | 22 |
| Implementace výstavy ..... | 22 |
| Předpoklady k učení .....  | 22 |
| Atraktivita .....          | 23 |
| Emocionální reakce .....   | 23 |
| Učení .....                | 25 |
| Propojení .....            | 26 |
| Hodnocení .....            | 28 |
| Shrnutí .....              | 29 |
| Škola D .....              | 30 |
| Implementace výstavy ..... | 30 |
| Předpoklady k učení .....  | 30 |
| Atraktivita .....          | 31 |
| Emocionální reakce .....   | 32 |

|                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| Učení .....                                                                       | 33 |
| Propojení.....                                                                    | 35 |
| Hodnocení.....                                                                    | 37 |
| Shrnutí .....                                                                     | 37 |
| Analýza .....                                                                     | 38 |
| Souhrnné výsledky .....                                                           | 38 |
| Analýza procesu učení.....                                                        | 46 |
| Diskuse .....                                                                     | 51 |
| Závěr.....                                                                        | 53 |
| Použitá literatura .....                                                          | 54 |
| Přílohy .....                                                                     | 57 |
| Příloha č. 1 Kritéria NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy ..... | 57 |
| Příloha č. 2 Kódovací tabulka pro žákovské reflexe konceptů výstavy .....         | 59 |

## Shrnutí

Evaluační zpráva hodnotí interaktivní výstavu Supermarket svět zaměřenou na dopady spotřebitelského chování na životní prostředí a chudobu v rozvojových zemích. Evaluační uplatnila smíšený design kombinující kvantitativní a kvalitativní postupy. Sběr dat proběhl ve třech různých školách a čtyřech skupinách žáků o průměrném věku 17 let v období říjen-prosinec 2012. Evaluační vychází z analýzy samotné výstavy pomocí nástroje pro hodnocení materiálů environmentální výchovy, rozhovorů s koordinujícími učiteli (N=3) a dotazníků sebraných od žáků (N=204) dva až čtyři týdny od ukončení výstavy.

Na základě analýzy lze předpokládat:

- Výstava je většinou žáků a všemi učiteli hodnocena velmi pozitivně. Lze předpokládat, že výstava žáky baví a většina se jich zapojuje do práce s interaktivními panely.
- Protože obecné cíle výstavy leží v rovině environmentálního (globálního) vědomí, lze předpokládat, že je výstava naplňuje. Výstava rozvíjí u žáků koncepty související s jejich porozuměním vybraným problémům chudoby a životního prostředí v rozvojových zemích. Stimuluje diskusi o jejich spotřebitelském chování.
- Výstava je dobře organizovaná kolem jednoho hlavního konceptu. Na druhé straně obsahuje poměrně velký počet dílčích konceptů. Z analýzy žákovských reflexí vyplývá, že některé koncepty žáci téměř nezaznamenali. Jiné se objevily pouze v některých skupinách. Největší vliv na žáky měla zhruba polovina, tj. pět konceptů.
- Výstava nepůsobí na všechny žáky stejně. U učňovské skupiny byla zaznamenána apatie. Žáci koncepty výstavy téměř nerefletovali a zastávali zpravidla pesimistické a odmítavé postoje. Ve třech ostatních skupinách maturantů se takové projevy objevovaly jen zřídka. Zdá se také, že dívky byli na témata výstavy citlivější než chlapci. Výstava dále narazila na odpor menší části žáků, kteří kritizovali jednostrannost prezentovaných informací.
- Výstava neprezentuje informace o některých konfliktech dostatečně vyváženě a je „aktivisticky“ zabarvená. Za manipulativní považuje výstavu zhruba polovina respondentů.
- Proces učení je možné modelovat jako sled tří kritických procesů, kterými žáci procházejí. V prvním rozhodují o své ochotě zapojit se do výstavy nebo zvolit apatickou reakci. Ve druhém řeší, zda přijmout diskurs viny, se kterým jsou konfrontováni utvářeným vědomím problémů a uvědomovaným vztahem s vlastním životem. Řešením je buď odmítnutí viny s uplatněním obranných mechanismů (zejména obviněním výstavy z manipulativnosti), nebo její přijetí. Ve třetím procesu se žáci konfrontují s vědomím svých možností věci ovlivňovat. Východiskem je odhodlanost k odpovědnému chování, nebo bezradnost.
- Nežádoucím vedlejším efektem výstavy je bezradnost a pocit „a co já s tím teď“, který se objevuje u velké části studentů. Většina studentů se nedomnívá, že by je výstava motivovala k odpovědnému chování. Důvodem je pravděpodobně to, že výstava neumožňuje žákům zažít úspěšnou akci vedoucí ke zmírnění prezentovaných problémů. Žáci tak jsou postaveni do situace, kdy cítí vinu za něco, o čem nevěří, že mohou ovlivnit.

Na základě analýzy je autorům výstavy možné doporučit:

- Zvážit, kterým typům škol výstavu nabízet, případně propracovat diferencovanou metodiku pro maturitní a nematuritní skupiny žáků.

- Snížit počet prezentovaných konceptů na maximálně sedm. Žáky nereflektovanými koncepty jsou zejména Recyklace, Slogany a Elektronický odpad.
- Do metodické podpory pro učitele zpracovat návrh žákovského výzkumu zvolených konfliktů.
- Do metodické podpory pro učitele zpracovat návrh žákovského projektu dobrovolné akce na zmírnění zvoleného sociálního či environmentálního problému.
- Dílčí opravy technického charakteru, popsané v textu evaluační zprávy.

## Úvod

Problematika vztahu spotřebitelského chování obyvatel rozvinutých zemí i chudoby a degradace životního prostředí ve třetím světě představuje důležité, ale současně složité výchovně vzdělávací téma. Rickinson (2001) ve své metastudii konstatuje, že žáci zpravidla vědí o existenci problémů (environmentální vědomí), zastávají proenvironmentální postoje a cítí obavy z budoucnosti. Na druhé straně je jejich poznání plné miskonceptů. Mají zmatek v porozumění příčin a mechanismů jednotlivých problémů. Respondenti také zpravidla nejsou příliš ochotni promítnout své postoje do chování, pokud to po nich předpokládá větší finanční či časovou oběť.

Žáci se s globální problematikou setkávají převážně jinde, než ve škole. Například podle výzkumu Yurttase a Sülüna (2010) jsou pro turecké žáky osmého ročníku nejdůležitějším zdrojem informací o životním prostředí média: rádio, televize a internet. Lze proto předpokládat, že nesystematičnost informací získávaných v rámci takového informálního vzdělávání vytváří a prohlubuje existující miskoncepty.

Situace v České republice je analogická. Podle výzkumu Člověka v tísní (2012) považuje chudobu v rozvojových zemích za vážný problém zhruba 47 procent středoškoláků. Jen 20 procent studentů ale věří, že může něco změnit a asi polovina z nich je připravena něco udělat. Propast mezi vědomím a chováním lze ilustrovat na příkladě značky Fair Trade. Domácí výzkumy, které mapují povědomí veřejnosti o značce Fair Trade, která prezentuje výrobky z rozvojových zemí respektující sociální a environmentální odpovědnost producentů, se značně liší: Společnost pro Fair Trade (2010) udává ve svém průzkumu 19 procent respondentů, Šipošová (2007) dvacet devět procent, Dernerová (in Němcová, 2010) uvádí 37 procent a Kuldová (2010) dokonce šedesát procent. Podle Šipošové (2007) ale pouze 11 procent respondentů kupuje výrobky Fair Trade alespoň jednou za čtvrt roku a 74 procent respondentů je nekupuje vůbec.<sup>1</sup>

Rozhodujícím zdrojem informací o globálních problémech jsou pro české středoškoláky média. Více než 60 procent respondentů věří, že má o chudobě v rozvojových zemích dostatek informací (Člověk v tísní, 2012).

Globální problémy jsou součástí středoškolského kurikula (VÚP, 2007) a nabízí se proto otázka, jakým způsobem by měla škola převzít roli, která je zatím nesystematicky zastoupena televizí a internetem.

Výuka globálních problémů přináší specifické problémy. Nagel (2005) uvádí, že výsledkem špatně postavených programů věnovaných globální problematice může být „naučená beznaděť“ a apatie. Žáci pak vnímají problémy jako neřešitelné a nevěří, že je mohou svým jednáním jakkoliv ovlivnit.

---

<sup>1</sup> Podle výzkumu Společnosti pro Fair Trade tyto výrobky kupuje pět procent respondentů (Kouřil, 2010).

Podle Eilama a Tropa (2011) by programy vzdělávání pro udržitelný rozvoj měly proto obsahovat čtyři nezbytné dimenze: neměla by v nich chybět složka informačně zaměřeného „akademického“ učení, měly by mít průřezový charakter procházející více předměty školního kurikula, měly ukazovat problém či konflikt z více dimenzí, tj. například z historického hlediska, z hlediska vzájemných vztahů mezi jednotlivými prvky, a měly by zahrnovat emoční učení, zaměřené na vyjasňování vlastních postojů a hodnot či práci s přímou zkušeností.

Naplnění všech čtyř dimenzí volá spíše po programech v délce dnů až měsíců, než hodin. Na druhé straně lze doložit i příklady krátkých iniciativ s měřitelným efektem na postoje či přesvědčení žáků. Bahk (2011) ověřoval vliv filmu *Medicinman* na postoje studentů na ochranu deštných pralesů. Studenti po zhlédnutí filmu podporovali ochranu pralesů více než ti, kteří ho neviděli. Na postoje dále mělo vliv to, do jaké míry byly divákům sympatičtí znázornění místní obyvatelé, a do jaké míry věřili v realističnost prezentovaného příběhu. S postoji k ochraně pralesů naopak nekorelovala míra vtažení diváků do příběhu.

Nolan (2010) zkoumal vliv filmu *Nepohodlná pravda* na znalosti a postoje ke změnám klimatu. Film podle něj zvyšuje znalosti o příčinách globálních problémů, starost respondentů o životní prostředí a ochotu redukovat skleníkové plyny. Ukázalo se ale, že navzdory deklarovanému odhodlání zvolilo měsíc po filmu reálnou akci jen málo respondentů.

Z České republiky nemáme o výzkumech efektivit programů o globálních problémech bohužel dost informací. Kopecký (2012) v bakalářské práci zaměřené na evaluaci krátkého výukového programu o globálních problémech zjistil, že žáci si sice z programu odnesli určité znalosti, ale i problematické postoje. Vzhledem k malému rozsahu evaluace ale nelze její výsledky zobecnit. Evaluace výstavy *Supermarket SVĚT* je proto jednou z prvních domácích evaluací zaměřených na výuku globálních problémů.

## Analýza výstavy

Předkládaná studie prezentuje evaluaci interaktivní výstavy Supermarket SVĚT (dále jen „výstava“). Výstava vznikla v rámci projektu „Svět v nákupním košíku“ ve spolupráci organizací NaZemi –společnost pro fair trade (Česká republika), Živica (Slovensko), Fair Trade Hellas (Řecko) a Humanitas (Slovinsko). Je určena pro žáky středních škol, s možností využití i pro žáky 8. a 9. tříd základních škol (NaZemi, bdv.).

Výstava má tři obecné cíle:

- studenti jmenují aspoň jedno globální propojení, které mají s někým na druhé straně světa,
- studenti se zamyslí nad tím, co by se dalo změnit k lepšímu – aspoň jedna inspirace
- studenti si uvědomí, že produkty, které kupujeme, mají nezamýšlené dopady na lidi a životní prostředí jinde ve světě. Co s tím můžeme dělat? (NaZemi, bdv.)

K jejich dosažení prochází studenti pěti „odděleními“ výstavy:

- oddělením oděvů, kde se seznamují dopady výroby bavlny na život lidí a životní prostředí (např. vysychání Aralského jezera);
- oddělením mobilů, kde se učí o spotřebě drahých kovů na výrobu mobilních telefonů a o cestování elektronického odpadu po světě;
- oddělení čokolád, které rozvíjí základní koncept Fair Trade;
- reklamní oddělení, kde se na příkladě konfliktů spojených s výrobou Coca-coly konfrontují s reklamními i aktivistickými slogany a
- oddělení novin, kde se seznamují s příklady úspěšných akcí za zlepšení sociálních podmínek a životního prostředí.

Každé oddělení pak má vlastní definované výstupy. Například oddělení oděvů předpokládá, že žáci

- rozumí vlivu výroby bavlněného textilu na lidi
- mají představu o pracovních podmínkách v továrnách
- znají dopady na zdraví a kvalitu života pro používání velkého množství pesticidů při pěstování a zpracování bavlny
- poznají dopady nedostatku vody (např. u Aralského jezera) (NaZemi, bdv.)

Výstava je zpracována interaktivní formou. Žáci mají například možnost otevřít a vstoupit do modelu velkého mobilního telefonu a formou hry se dozvídat o sociálních a environmentálních dopadech jeho výroby, na váhách váží vodu potřebnou na výrobu bavlny, pomocí panelu s kuličkami si vizualizují finanční podíl pro jednotlivé články řetězce mezi producentem a spotřebitelem Fair Trade a obyčejné čokolády.

Výstava předpokládá implementaci formou výukového programu o délce 60-90 minut, kdy žáci prochází výstavou z části samostatně, z části společně s učitelem. Učitel žáky uvádí na výstavu a pomocí vstupního banneru evokuje její témata. Žáci pak výstavu prochází samostatně. Na závěr výstavu prochází opět společně, přičemž učitel vede průběžnou reflexi. Na závěr se pak žáci spolu s učitelem vrátí k původnímu banneru a svým vstupním odpovědím (NaZemi, bdv.).

Na základní úrovni výstava naplňuje všechna kritéria Eilama a Tropa (2011). Přestože výstava neumožňuje přímou zkušenost se zkoumanými problémy, zprostředkovává je pomocí příběhů, které mají silný emoční potenciál. Obecné cíle i výstupy jednotlivých oddělení leží v rovině environmentálního vědomí a lze je proto považovat za poměrně realistické. Interaktivita výstavy má šanci žáky vtáhnout a motivovat k práci s panely.

Na druhé straně obsahuje výstava i určitá rizika. Podle doporučení Severoamerické asociace pro environmentální výchovu (NAAEE) pro materiály environmentální výchovy (Simmons et al., 2009) by výstava měla naplňovat šest hlavních kategorií: Férovost a přesnost, Hloubku, Důraz na rozvíjení dovedností, Akční orientace, Metodická podloženost a Praktičnost (v. příloha č. 1). Na základě analýzy samotné výstavy<sup>2</sup> i doprovodných materiálů dodaných sdružením NaZemi (NaZemi, bdv.) lze říct, že výstava v každé z těchto kategorií některá doporučení naplňuje velmi dobře a v jiných má naopak rezervy.

Podle kategorie „Férovost a přesnost“ by výstava měla spravedlivá a přesná „v popisu environmentálních problémů a konfliktů a reflektuje různost souvisejících pohledů“ (Simmons et al., 2009). Výstava výborně reflektuje různorodost ve společnosti, motivuje ke zkoumání různých perspektiv a obsahuje fakticky správné informace. Názory různých stran ale nejsou prezentovány dost vyváženě, což je patrné na příkladu konfliktů souvisejících s výrobou Coca-coly v Indii.

*Výstava prezentuje téma Coca-coly v oddělení reklam a novin. V oddělení reklam žáci porovnávají slogany Coca-coly prezentující důraz firmy na sociální a environmentální odpovědnost s informacemi z kampaní proti Coca-cole. V oddělení novin pak je popsán konflikt související s výrobou Coca-coly v Indii. Text prezentuje průběh konfliktu mezi firmou a místními obyvateli. Jako příklad úspěšné občanské akce pak uvádí kampaň evropských a amerických škol „za kampusy bez Coca-coly“. Výstava ale neprezentuje stanovisko firmy ke konfliktu. Kontrast mezi „reklamním“ jazykem a faktografickými informacemi z aktivistických kampaní v oddělení reklam staví firmu do velmi negativního světla. Bez ohledu na to, zda je taková kritika oprávněná, zde výstava žákům přímo „podsouvá“ negativní postoj vůči firmě.*

V kategorii „Hloubka“ by výstava měla posilovat „povědomí o životním prostředí, porozumění ekologickým konceptům, vědomí environmentálních problémů a konfliktů“ (Simmons et al., 2009). Výstava je velmi silná v tom, že cíleně pracuje nejenom se znalostmi, ale prostřednictvím prezentovaných příběhů a fotografií má šance ovlivňovat i postoje žáků. Prezentované konflikty ukazuje v různých dimenzích. Velmi dobře také propojuje sociální, ekonomický a environmentální kontext.

Problematickým aspektem může být naopak to, že výstava (vzhledem k relativně krátkému času, který je programu věnován) prezentuje relativně velký počet různých, byť vzájemně provázaných konceptů.

---

<sup>2</sup> Výstava byla navštívena dne 3.10.2012 a 16.10.2012.

Tab. č. 1 Koncepty prezentované výstavou

| Oddělení           | Kód konceptu               | Koncepty                                                                                                                                                                            |
|--------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Oděvy              | Spotřeba vody              | Při výrobě bavlny se spotřebuje velké množství vody. Spotřeba vody může vést k závažným problémům životního prostředí, např. k vyschnutí Aralského jezera.                          |
|                    | Dopady výroby textilu      | Naše oblečení se vyrábí v rozvojových zemích. Výroba je spojena s problémy, jako je dětská práce, poškozování zdraví a práv zaměstnanců a poškozování životního prostředí.          |
| Mobily             | Války o suroviny           | Na výrobu mobilního telefonu jsou zapotřebí vzácné kovy. Jejich těžba udržuje občanské války v rozvojových zemích.                                                                  |
|                    | Elektronický odpad         | Elektronický odpad z mobilních telefonů často končí v rozvojových zemích.                                                                                                           |
| Čokoláda           | Fair Trade                 | Z čokolády Fair Trade dostanou výrobci v rozvojových zemích více peněz, než za běžný výrobek.                                                                                       |
| Reklama            | Coca-cola                  | Coca cola poškozují životní prostředí, zdraví i lidská práva v rozvojových zemích. Řada sdružení a osobností proto proti ní protestuje.                                             |
|                    | Slogany                    | Reklamní prezentace firem nemusí odpovídat realitě. Slogany aktivistických sdružení mohou být ale zkreslené.                                                                        |
| Noviny             | Pískování                  | Úprava džín pískováním má vážné dopady na zdraví zaměstnanců. Mezinárodní kampaní je možné firmy přesvědčit, aby tento postup nepoužívaly.                                          |
|                    | Recyklace                  | Vzácné kovy z mobilních telefonů je možné recyklovat. Příkladem úspěšné kampaně byl sběr mobilů zoologickou zahradou v Praze.                                                       |
|                    | Coca - cola                | Coca - cola poškozují životní prostředí i lidská práva v rozvojových zemích. Řada škol proto její konzumaci bojkotuje.                                                              |
|                    | Fair Trade                 | Zakoupením výrobku Fair Trade pomáháme výrobcům z rozvojových zemí snížit chudobu.                                                                                                  |
| Výstava jako celek | Spotřebitelská odpovědnost | Výrobky naší běžné spotřeby mají často nečekané environmentální a sociální dopady v rozvojových zemích. Spotřebitelé by proto měli zvážovat alternativy, které jsou nejvíce šetrné. |

Hlavní koncept výstavy (spotřebitelská odpovědnost) je rozveden do devíti různých konceptů (koncepty Fair Trade a Coca-cola se opakují ve dvou odděleních). Organizace výstavy kolem jednoho hlavního konceptu (velké myšlenky) koresponduje s doporučeními pro konstruktivistické učení (Brooks & Brooks, 1999). Počet různých konceptů je ale pravděpodobně na hranici schopnosti žáků, které můžeme ve shodě s tzv. Millerovým zákonem (Miller, 1955) odhadnout na  $7 \pm 2$  nových informací, které jsou lidé schopni udržet v pracovní paměti. Lze předpokládat, že žáci budou reflektovat hlavní myšlenku výstavy, ale že z dílčích konceptů si budou pamatovat pouze některé, případně že si z některých panelů mohou odnést zkratkovité informace.

V kategorii „Důraz na rozvíjení dovedností“ by výstava měla rozvíjet dovednosti pro výzkum a zapojení do řešení environmentálních konfliktů (Simmons et al., 2009). Výstava má díky „provokativnosti“ svých témat (např. oddělení reklam) potenciál stimulovat diskusi mezi žáky a tak rozvíjet jejich kritické myšlení. Na druhé straně, výstava sama o sobě nerozvíjí dovednosti žáků pro zkoumání prezentovaných problémů, ani jejich dovednosti související s příslušným odpovědným chováním. Výstava může žáky k takovému výzkumu motivovat a dává dobrý základ



i k tomu, aby na ní učitel navázal výzkumně či akčně orientovaným projektem. V podkladech k výstavě ale takové doporučení či metodická opora chybí (NaZemi, bdv.).

V kategorii „Akční orientace“ by výstava měla rozvíjet občanskou odpovědnost a motivovat k využití jednotlivých kompetencí k řešení problému (Simmons et al., 2009). Můžeme předpokládat, že zařazením výrobků běžné spotřeby (džíny, mobilní telefony, Coca-cola) výstava vede žáky k uvědomění důsledků vlastního chování na prezentované problémy. Výstava současně informuje o několika strategiích vedoucích k zmírnění problému (aktivistická kampaň, spotřebitelský bojkot, odpovědné nakupování, recyklace). Žáci ale nemají v rámci výstavy možnosti si dané chování sami zkusit.

*Žáci tak například jsou informováni o systému Fair Trade, v rámci metodiky programu ale nezkoumají, kde se dá Fair Trade v jejich okolí či na internetu koupit. Dozví se o úspěšné akci na recyklaci mobilních telefonů, která už ale v současnosti neprobíhá.*

Protože přesvědčení o vlastní schopnosti zvládnout určitou situaci (self-efficacy) vzniká především z vlastní zkušenosti (Bandura, 1977), není příliš pravděpodobné, že by je výstava výrazněji posílila.

V „metodické podloženosti“ by výstava měla vycházet „z metodických postupů, které vytvářejí efektivní prostředí k učení“ (Simmons et al., 2009). Zdá se, že kromě uvedené výhrady s příliš velkým počtem prezentovaných konceptů výstava v této kategorii naplňuje většinu doporučení. Výstava má adekvátně definované cíle a výstupy. Odpovídá věku žáků. Velmi dobře propojuje více předmětů. Úvodním bannerem se snaží upoutat pozornost žáků a otevřít je prezentovaným konceptům, ke kterým se v závěru vrací.

Poslední kategorií je „Praktičnost“, podle které by výstava měla být praktická a snadno využitelná (Simmons et al., 2009). Výhodou výstavy je, že je připravená k okamžitému použití. Na druhou stranu, výstava představuje hotový produkt, jehož adaptabilita na různá prostředí závisí na schopnostech učitele. Vzhledem ke své velikosti může převoz výstavy znamenat pro některé školy logistický problém. Výstava je doplněná instrukcemi pro učitele, jak již bylo ale uvedeno, je otázka, zda dostačujícími. Výstava dobře koresponduje s požadavky národního kurikula pro gymnázia (VÚP, 2007), pro jiné typy škol může být její zaměření příliš specifické.

Na základě provedené analýzy lze předpokládat, že výstava pravděpodobně bude naplňovat své obecné cíle. Nelze ale vyloučit, že bude mít i některé problematické efekty. Ty budou předmětem dalšího zkoumání.

## Metodika evaluace

Cílem evaluace podle finálního evaluačního plánu domluveného mezi evaluátorem a sdružením NaZemi v září 2012 bylo odpovědět na následující otázky:

- Jak hodnotí učitelé přínos výstavy pro vlastní praxi?
- Jak učitelé zapojili výstavu do svého kurikula? Jak s výstavou pracovali? Jaké bariéry se v jejich práci s výstavou objevily?
- Jak výstava ovlivnila uvažování žáků o rozvojových a spotřebitelských otázkách? K jakým otázkám je motivovala?

Původní plán předpokládal pro sběr dat využít zpětnovazebné dotazníky používané sdružením NaZemi (4-12 respondentů), polostrukturované rozhovory s 6 učiteli, analýzu školních programů, které vznikly na základě výstavy a 6 ohniskových skupin s žáky na školách, kde proběhla výstava.

Tento plán musel být podstatně modifikován. Ze škol byly doručeny pouze dva zpětnovazebné dotazníky (a jeden dotazník od lektora), které současně neumožňovaly kvalitativní zpracování. Podle dodaného harmonogramu měla sice výstava v období září až prosinec proběhnout na šesti školách, z nich ale jedna nereagovala na opakovanou žádost o rozhovor nereagovala, druhá výstavu odřekla a ve třetí byla výstava prezentována pouze učitelům v rámci konference ekologické výchovy M.R.K.E.V. V důsledku bylo možné sebrat data pouze na třech školách.

Na žádné škole ze vzorku nevznikly kurikulární dokumenty související s výstavou, které by bylo možné analyzovat. Poslední změnou bylo rozhodnutí evaluátora o sběru dat od žáků, které následovalo po jeho seznámení s výstavou. Evaluátor předpokládal, že výstava může být žáky vnímána jako kontroverzní. Z tohoto důvodu navrhl nahradit původně plánované ohniskové skupiny, které předpokládají spíše názorově homogenní respondenty a pro které je proto klíčová otázka jejich výběru, plošným sběrem dat od všech žáků, kteří absolvovali výstavu, pomocí dotazníku.

Výsledná evaluace tedy prezentuje tři případové studie škol zapojených do programu. Každá studie kombinuje perspektivu učitele a žáků. Rozhovory s učiteli probíhaly osobně či v jednom případě pomocí aplikace Skype a trvaly 21-50 minut. Rozhovory byly vedeny polostrukturovanou formou, která umožňovala reagovat na motivy, které se v jejich průběhu vynořily. Všechny rozhovory se také zaměřovaly na zcitlivující koncepty, které vyplynuly z evaluačních otázek a evaluátorovy analýzy výstavy. Těmi byly zejména:

- Implementace programu na školách (jak učitel pracoval s výstavou, kontext předchozí či následující výuky, postoje učitele či kolegů k tématice);
- Předpoklady k učení (osobnostní a sociální kompetence žáků, vztahy ve skupině);
- Atraktivita výstavy (zaujetí žáků vs. nezájem);
- Emocionální reakce žáků na témata výstavy (empatie / cynismus / apatie, obranné reakce, zpochybňování vs. přijetí);
- Učení (žáky reflektované objevy, změny prekonceptu, otázky);
- Propojení (žáky reflektované souvislosti mezi vlastním životem a tématy výstavy, přesvědčení o možnosti ovlivnit svým chováním prezentované problémy);
- Hodnocení učitele (interpretace smyslu výstavy učitelem, doporučení k výstavě).

Dotazníky byly administrovány 2-4 týdny od ukončení výstavy. Jejich sběr zajistili učitelé na jednotlivých školách. Dotazníky se zaměřovaly na následující proměnné:

- Atraktivita výstavy (uzavřené otázky se čtyřbodovými škálami Likertova typu s možností dalšího komentáře<sup>3</sup> *Výstava byla nudná, Presentované informace byly pro mě nové, Výstava opakovala věci, které už jsem někdy slyšel/-a*);
- Emocionální reakce (uzavřené otázky *Obsah výstavy byl šokující, Presentované informace vyváženě odrážely názory více stran, Výstava mě manipulovala k předem určeným „pravdám“*);
- Učení (polootevřené otázky *Před zhlédnutím výstavy jsem si neuvědomil/a..., Překvapilo mě..., Když zavzpomínáte na témata, která se na výstavě objevila, která si vybavíte...*);
- Propojení (uzavřené otázky *Výstava srozumitelně ukazovala, co by měl člověk dělat, aby pomohl uvedené problémy zmírnit, Výstava mě „nakopla“ k tomu, abych začal něco dělat jinak*, test globální spotřebitelské odpovědnosti se čtyřbodovými položkami Likertova typu a čtyři další položky);
- Hodnocení žáka (polootevřená otázka *Autorům výstavy bych doporučil/-a...*);
- Demografické položky (věk, pohlaví, ročník, škola, účast na výstavě).

Odpovědi žáků na polootevřené otázky zpracovávané v rámci Učení byly kódovány podle kódovací tabulky vycházející z konceptů výstavy (v. příloha č. 2). V průběhu kódování se ukázalo potřeba doplnit ještě jeden koncept, který je definován v kódovací tabulce.

V průběhu kódování se ukázalo zapotřebí odlišit segmenty, odkazující ke konceptům (např. *„ohromné množství vody, které se na všechno spotřebuje“*) od segmentů, odkazujících na aktivity či témata výstavy (např. *„bavlna“*, *„výroba oblečení“*). Zatímco v prvním případě segmenty referují o učení respondenta, ve druhém vypovídají spíše o tom, jaké části výstavy respondentovi zůstaly v paměti. Protože data získaná z těchto položek byla využita pro analýzu učení, soustředilo se kódování pouze na analýzu reflektovaných konceptů.

Pro přiřazení textových segmentů k většině konceptů bylo proto třeba, aby respondenti vyjádřili víc, než jen samotný pojem. Pokud tedy respondent uvedl do reflexe dále nerozvinuté pojmy (např. Coca-cola, oděvy, mobil), nebyl takový segment zpracován. Z tohoto pravidla byly posléze učiněny výjimky u konceptů Fair Trade a Pískování. Důvodem byl předpoklad evaluátora, že v obou případech jde o natolik specifické koncepty, že pouhé uvedení jejich pojmu předpokládá jejich (alespoň rámcovou) znalost. Analogicky, pojem *„Aralské jezero“* byl kódován jako koncept *„Problémy“*.

---

<sup>3</sup> Žáci byli v dotazníku požádáni, aby komentovali položky, kde zvolili některou z krajních hodnot (určitě ne / určitě ano).

Z důvodu časové tísně nemohl být test globální spotřebitelské odpovědnosti řádně ověřen. Původní test předpokládal osm položek:

- Svým jednáním ovlivňuji životy lidí i ve velmi vzdálených zemích.
- Jenom „ti nahoře“, mají moc potřebnou k účinnému řešení globálních problémů.
- I obyčejný člověk jako já, může svým jednáním zmírnit chudobu v rozvojových zemích.
- Když si koupím džíny, ovlivním tím život lidí v rozvojových zemích.
- Současné globální problémy jsou natolik vážné, že s nimi lze jen těžko něco dělat.
- Jenom výrobce určitého zboží (např. mobilu) má odpovědnost za jeho případné dopady na chudobu a životní prostředí.
- Ve dnešním světě o všem rozhodují bohaté firmy a banky, jedinec toho změní jen málo.
- Svými nákupy ovlivňuji životy lidí v rozvojových zemích/ jiných zemích/ ve světě.

Obsahová validita testu byla diskutována se sdružením NaZemi, který navrhnul jednu z položek. Zatímco po sběru dat na dvou gymnáziích se test jevil jako poměrně reliabilní, po započtení dat ze střední odborné školy bylo zapotřebí test zkrátit. Výsledkem je čtyřpoložkový test s hodnotou Cronbach alfa=0,7 (testováno na N=204).

- Svým jednáním ovlivňuji životy lidí i ve velmi vzdálených zemích.
- Když si koupím džíny, ovlivním tím život lidí v rozvojových zemích.
- I obyčejný člověk jako já, může svým jednáním zmírnit chudobu v rozvojových zemích.
- Svými nákupy ovlivňuji životy lidí v rozvojových zemích/ jiných zemích/ ve světě.

Ostatní položky spolu korelují jen málo a je proto pravděpodobné, že souvisí s jinými proměnnými, které se nepodařilo ve výzkumu pojmenovat.

## Výsledky

### Škola V

#### Implementace výstavy

Škola V je gymnázium ve velkoměstě. Na škole se podařilo získat data od učitele a 62 žáků, kteří se zúčastnili učitelem facilitovaného programu. Vyučující je muž, který na škole učí dějepis a volitelný předmět zaměřený na geopolitické souvislosti.

Tab. č. 2 Složení respondentů – žáků ze školy V

| Celkem | Chlapců | Dívek           | Průměrný věk | Směrodatná odchylka | Nejčastější věk (modus) |
|--------|---------|-----------------|--------------|---------------------|-------------------------|
| 62     | 31      | 28 <sup>4</sup> | 16,4         | 1,2                 | 15                      |

Přestože výstava tematicky navazovala na volitelný geopolitický seminář, proběhla na škole v době, kdy se ve výuce probíralo teprve devatenácté století. Vyučující proto nemohl výstavu bezprostředně s výukou provázat. Místo toho tedy volil opačný postup: předpokládal, že žáci se na výstavě seznámí s problémy, ke kterým se pak bude při výuce vracet.

Žáci měli za úkol nejprve si výstavu projít. Ve skupinách si pak každý vybral jeden panel, ke kterému si měli dohledat informace a který pak měli ostatním na příští hodinu za úkol prezentovat.

*...jsme se tam kolem toho shromáždili a vždycky ke každému bodu, ať už to byl FT, nebo ty textilie, čištění, pískování, nebo potom ta válka v Kongu a mobily, tak si to vždycky vzali tak 2-3 lidi a mluvili o tom, s tím, že měli k tomu nějaký materiály, který si sami našli. A já jsem vlastně měl ty metodický pokyny k tomu, že jsem je jako k tomu tak naváděl.*

Protože výstava byla volně přístupná na chodbě školy, seznamovali se s ní žáci i neformálně o přestávkách.

*Spousta studentů tu výstavu pochopitelně neprojde takhle cíleně, ale furt u těch nástěnek někdo je, furt si někdo něco zkouší, obrací. Prostě ta výstava je furt o přestávkách jako v obležení, tam je to dané tou hravou formou.*

Učitel, který měl výstavu na starosti, se o problematiku zajímá. Pociťuje souvislost svého spotřebitelského chování a globálních problémů. Domnívá se, že by si lidé měli tuto souvislost uvědomovat a cítit pokoru.

*Říkám, jako pro mě je pointa ta, že když už ty věci užíváme, když už jako tak mlsáme, když vyloženě chrochtáme spokojeností, tak si to aspoň uvědomme, že to není normální, že to částečně ani není zasloužený. Dělejme to s určitým pocitem pokory nebo třeba i viny, která nás jako nemá nějak jako děsivě svazovat. Uvědomme si, že je tady něco abnormálního, neférového a my jsme ti, kteří na tom profitují často jako na úkor někoho jiného.*

---

<sup>4</sup> Tři respondenti nevyplnili údaj o svém pohlaví.

### Předpoklady k učení

Žáci se na škole tematikou souvisejících globálních problémů zabývají a koncept Fair Trade tedy pro ně nebyl neznámý. Podle učitele měli žáci přehled o konfliktech ve střední Africe či zkušenosti s vybíráním mobilů na pomoc rozvojovým zemím. Podle jeho názoru jsou žáci do určité míry materialističtí a sváděni svým sociálním prostředím ke konzumnímu stylu. Na druhé straně ale mají zájem o problémová témata a jsou do určité míry připraveni pomáhat, přestože si vybírají spíše dostupnější či módnější tematiku:

*Přestože to jsou do jisté míry požitkáři a materialisti, ale určitá míra duchovna se u nich také projevuje. Třeba respekt k lidským právům. Tady je docela velkým množstvím studentů, kteří se věnují pečovatelskému, nebo studují pečovatelskou práci, opatrovnictví, pracují s handicapovanými nebo se účastní nebo pořádají různé demonstrace, takže zase takový cynici to nejsou.*

Podle učitele jsou žáci skeptičtí, pokud jde o jejich vliv na globální problémy a věří, že možnost něco ovlivnit mají spíše na lokální úrovni.

### Atraktivita

Naprostá většina žáků hodnotila výstavu jako atraktivní. Atraktivita vycházela ze zaujetí formou a obsahem výstavy.

Tab. č. 3 Atraktivita výstavy

| Položka                                                    | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|------------------------------------------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Výstava byla nudná                                         | 62    | 45          | 50         | 5           | 0            |
| Prezentované informace byly pro mě nové                    | 62    | 34          | 60         | 6           | 0            |
| Výstava opakovala věci, o kterých jsem už někdy slyšel /-a | 62    | 5           | 45         | 35          | 15           |

Pro žáky souvisela atraktivita zejména s **formou** výstavy. Žáci oceňovali interaktivnost a zábavnost výstavy, celkově oceňovali její zpracování.

*Výstava určitě nebyla nudná, jelikož byla podána zábavnou interaktivní formou, tudíž nutila k pozornosti a k prohlížení.*

*Výstava rozhodně nudná nebyla, měla jasné a srozumitelné vysvětlení podpořené vizuálním materiálem k prohlédnutí. Texty nebyly příliš dlouhé.*

Hodnocení **obsahu** bylo o něco kontroverznější, přestože i zde převládaly pozitivní reakce. Pro část žáků neprezentovala výstava moc nových informací, respektive zabývala se tématy, které byly alespoň na obecné rovině (Fair Trade, pracovní podmínky v rozvojových zemích) žákům známy.

*Žádná informace z výstavy mě nepřekvapila. Podle mého názoru jsou informace buď známé, nebo pravděpodobné pro člověka, který si výstavu právě prohlíží.*

*O současných problémech týkajících se globálního znečištění prostředí, nešetrnosti materiálů a přírody a tématech podobných jsem už slyšel mnohokrát. I když se o něco pokoušíme, jsme skupinou*

způsobnou za daný problém zcela ignorování, po nějaké době na problém zapomínáme a žijeme život i nadále zcela (až na výjimky) nešetrným způsobem - jak je v moderní době zvykem.

Výstava určitě nebyla nudná. Týkala se aktuálních problémů a o kterých by lidé určitě měli být informováni a tak aby si byli vědomi svých činů a jejich následků. Jsou to témata, o kterých se mnohdy mluví, ale nerozebírají se do podrobnů.

### Emocionální reakce

Přestože prezentovaná témata nebyla pro většinu žáků nová, velká část žáků byla obsahem výstavy **šokována**. Šok souvisel s uvědoměním závažnosti problému nebo jeho rozsahu.

*Obsah výstavy byl šokující, protože většina věcí, co jsem nevěděla, a pak jsem se je dozvěděla, mě dost překvapily a nepřijdou mi správné. Výstava mě určitě k ničemu nemanipulovala, ani nevím, jak by měla.*

*Obsah výstavy byl šokující, jelikož to je hrozné do jakého stavu lidi dokázali přeměnit zemi a zničit ji.*

Tab. č. 4 Reakce žáků

| Položka                                                    | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|------------------------------------------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Obsah výstavy byl šokující                                 | 62    | 6           | 26         | 60          | 8            |
| Prezentované informace vyváženě odrážely názory více stran | 62    | 5           | 48         | 37          | 8            |
| Výstava mě manipulovala k předem určeným „pravdám“         | 62    | 13          | 35         | 44          | 5            |

*Pozn.: chybějící podíl do sta procent je v této a dalších tabulkách reprezentován respondenty, kteří na uvedené otázky neodpověděli.*

Výstavu současně zhruba polovina žáků vnímala jako **jednostrannou** a manipulativní.

*Výstava se neobtěžovala prezentovat rozdílné názory více stran. Taktéž velmi významně tíhne k typickému eco-dogmatu aneb "zlé" korporativní společnosti mučící malá kotátka.*

*Výstava mě manipulovala... k Pravdě mě domanipulovala tím, že mi dala pohled jen ze strany naší západní civilizace - nebyl tam ani jeden názor žádného např. farmáře ani názor vedoucího způsobovatele problému - např. ředitele Coly nebo alespoň někdo vysoce postavený.*

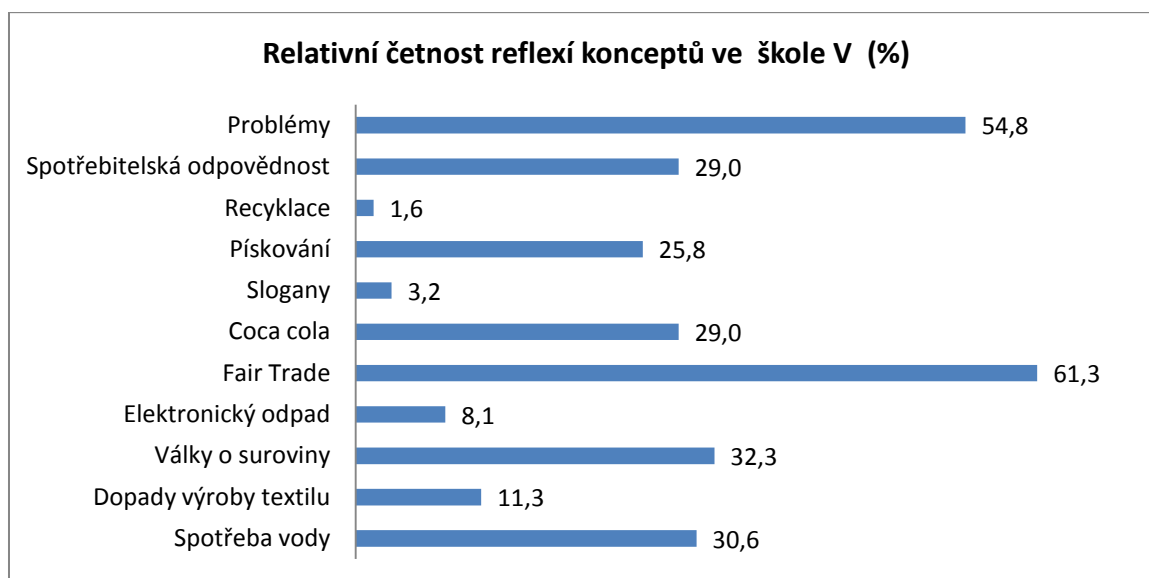
Kritika výstavy z jednostrannosti byla někdy spojována se zpochybňováním informací, které prezentovala:

*jestliže teda tu konkrétní informaci, ten fakt nemají, tak nejsou schopní se nad to povznést, přijmout to jako danou nebo hotovou věc nebo věc, nad kterou nemusí dumat a měli by tendenci to třeba považovat za nějakou perverzi, nějakou propagandu, protože to nejsme schopni vyargumentovat chemicky, matematicky, statisticky.*

## Učení

Respondenti měli ve třech polootevřených otázkách reflektovat, jaká témata se jim s odstupem po výstavě vybavují, co si před výstavou neuvědomili a co je překvapilo. Reflexe byly dále kategorizovány podle jednotlivých konceptů výstavy.

Obr. č. 1 Relativní četnost reflexí jednotlivých konceptů výstavy



Reflektované koncepty můžeme podle jejich relativní četnosti rozdělit do čtyř skupin. Dva koncepty, Problémy a Fair Trade jsou zmiňovány více než polovinou respondentů (N=62). Časté uvádění Fair Trade může souviset s tím, že žáci koncept již znali a snáze se jim proto vybavoval. Zastoupení konceptu Problémy mohlo být ovlivněno tím, že do této kategorie byly zařazovány segmenty vyjadřující obecnější, méně specifické reflexe, které korespondovaly se vstupním povědomím žáků o environmentální a sociální tematice.

Ve druhé skupině jsou koncepty Pískování, Coca-cola, Válka o suroviny, Spotřeba vody a Spotřebitelská odpovědnost, které reflektovalo více než čtvrtina respondentů. První čtyři pravděpodobně odráží uvědomění nových konkrétních problémů žáky. Spotřebitelská odpovědnost pak představuje posun žáků od „učení o problémech“ k uvědomování vlastní odpovědnosti za problém, dále rozebrané v kapitole Propojení.

Koncepty Elektronický odpad a Dopady výroby textilu zmiňuje zhruba desetina respondentů. Lze předpokládat, že problém skládkování vysloužilých mobilních telefonů v rozvojových zemích patrně žáků splynul s jinými informacemi o mobilních telefonech, zatímco konkrétní dopady výroby textilu se rozpustily v obecnějších pojmech jako „výroba oblečení“, „textil“, které nebyly do této kategorie zařazeny. Je také možné, že problém byl pro žáky zastíněný podobnými konflikty spojenými s pískováním džín a výrobou Coca-coly.

Možnost recyklace mobilů či koncept se objevily pouze marginálně. Lze proto předpokládat, že tyto koncepty mezi ostatními zanikly.

Podle učitele žáci na výstavě procházeli změnou svých prekonceptů. V některých případech došlo k jejich přehodnocení.



*Jak je ta devastace přírody teď konc spjata spíš jako s tím vyspělým kapitalistickým světem, tak si neuvědomili, že to je vlastně záležitost i toho východního bloku, toho komunistického plánování a inženýrství, takže ty záběry těch lodí*

Žáci si například ujasnili koncept Fair Trade, o kterém měli příliš idealizovanou představu. Pochopili také důvody cenové politiky Fair Trade (proč jsou výrobky tak drahé).

*To samý se týkalo třeba potom FT, že jako doufali, že FT je třeba úspěšnější, v tom smyslu, že ten prvovýrobce dostane o mnoho víc než nějakých 14-19%, ale potom zase když tam vlastně viděli všechny ty komponenty, všechny ty částky, které mizí do kapes státu nebo nějakých těch subdodavatelů. Tak pochopili, že to asi nejde více nafouknout.*

Častější ale byla situace, kdy původní, spíše obecné a neurčité prekoncepty, byly na výstavě zkonkretizovány a kvantifikovány.

*to samý počet mobilů na počet obyvatelstva, prostě tuší, že to je hodně, ale netuší, jak moc to může být*

*Ale třeba když měli odhadovat spotřebu na výrobu textilie, tak byli řádově jako někde jinde, takže to bylo pro ně dost velké překvapení.*

S tím korespondují i žakovské komentáře. Ty je možné z hlediska procesu učení rozdělit do několika skupin.

První odráží **asimilaci** dílčích poznatků do stávajících kognitivních struktur:

*kde se bere všechna voda do Coca coly a další*

*že se pískem uměle "ničí" džíny*

*kolik litrů vody je potřeba na výrobu 1kg oblečení*

Ve druhé skupině jsou reflexe, odrážející **zpřesnění a konkretizaci** původních, obecnějších prekonceptů:

*o těchto věcech jsem již slyšel, ale neuvědomoval jsem i jak jsou závažné a jejich rozsah a dopady*

*že program fairtrade pouze zvyšuje příjmy zemědělců a jejich pracovní podmínky, a že také není ideální*

Třetí skupinou jsou reflexe, které zachycují nové objevy a podstatnější **změny prekonceptu**:

*Prezentované informace pro mě představovaly spíše nová poznání, hlavně z důvodu, že mě nikdy nenapadlo se o takových věcech někde informovat a že by takové věci jako Coca cola mohly mít někde na světě špatný dopad.*

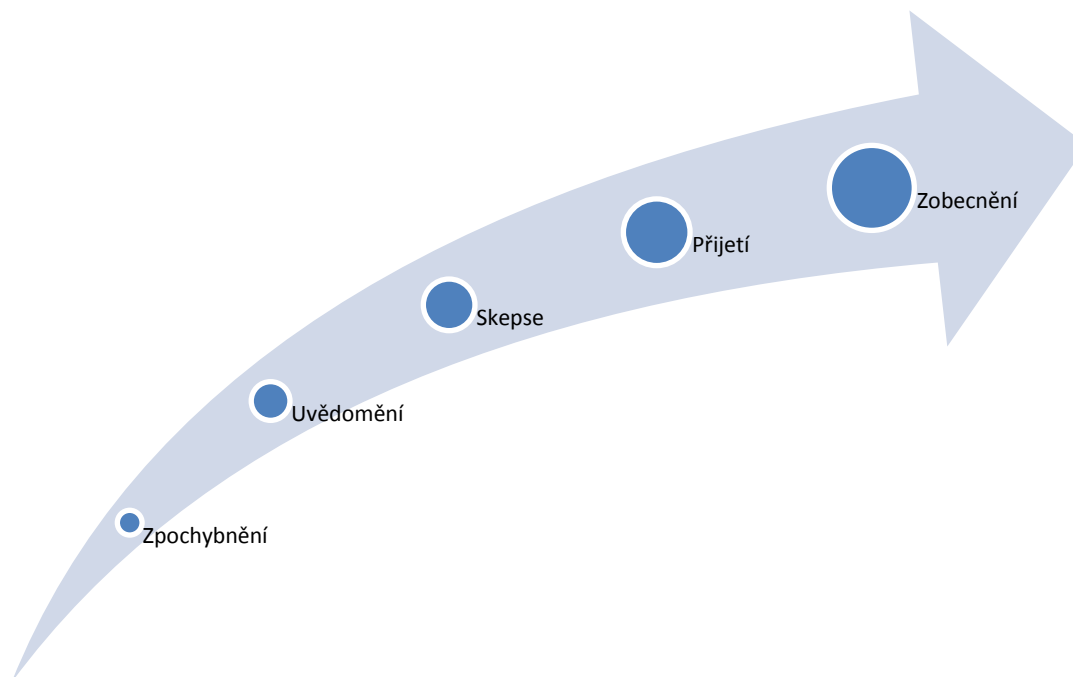
*Prezentované obrázky pro mě byly zajisté novinkou. Možná jsem slabě tušil, že něco není v pořádku, ale až výstava mi ukázala celou pravdu.*

*jak malý podíl dostávají např. producenti čokolády nebo pracovníci v textilu*

## Propojení

Žáci do určité míry propojovali témata výstavy se svým životem. Při propojování nastalo pět různých situací, které můžeme chápat jako různé fáze vyrovnávání s kognitivní disonancí, které seznámení s tématy výstavy mohlo přinést.

Obr. č. 2 Proces vyrovnávání se s globální spotřebitelskou odpovědností žáků



Část žáků považovalo výstavu za jednostrannou a mělo tendenci **zpochybňovat** informace, které prezentovala. Žáci také někdy odpovídali, že informace 'pro ně byly (na obecné rovině) známé a že sami už dělají všechno, co mohou.

*Výstava nebylo nic, co by mě přimělo chovat se jinak, jelikož oblečení si kupuju jen, když potřebuju.*

Většina žáků ale reflektovala nové **uvědomění** souvislosti mezi svým spotřebitelským chováním a prezentovanými problémy.

*že vyhazují 1kg oblečení ročně*

Uvědomění bylo často provázeno **skepsí** a pochybnostmi o svých reálných možnostech problémy ovlivnit. Podle výpovědí v testu Globální spotřebitelské odpovědnosti (v. tab. č. 5) byli žáci v přesvědčení o svém vlivu rozdělení téměř na poloviny.

Tab. č. 5 Globální spotřebitelská odpovědnost

| Položka                                                                                                            | Počet | Určitě<br>ne % | Spíše<br>ne % | Spíše<br>ano % | Určitě<br>ano % |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------|---------------|----------------|-----------------|
| Svým jednáním ovlivňuji životy lidí i ve velmi vzdálených zemích.                                                  | 62    | 8              | 23            | 50             | 19              |
| Jenom „ti nahoře“, mají moc potřebnou k účinnému řešení globálních problémů.                                       | 62    | 18             | 39            | 37             | 6               |
| I obyčejný člověk jako já, může svým jednáním zmírnit chudobu v rozvojových zemích.                                | 62    | 6              | 37            | 48             | 8               |
| Když si koupím džíny, ovlivním tím život lidí v rozvojových zemích.                                                | 62    | 8              | 35            | 52             | 5               |
| Jenom výrobce určitého zboží (např. mobilu) má odpovědnost za jeho případné dopady na chudobu a životní prostředí. | 62    | 35             | 42            | 18             | 3               |
| Ve dnešním světě o všem rozhodují bohaté firmy a banky, jedinec toho změní jen málo.                               | 62    | 5              | 21            | 60             | 13              |
| Svémi nákupy ovlivňuji životy lidí v rozvojových zemích/ jiných zemích/ ve světě.                                  | 62    | 5              | 19            | 60             | 16              |
| Současné globální problémy jsou natolik vážné, že s nimi lze jen těžko něco dělat.                                 | 62    | 21             | 47            | 27             | 3               |

Část žáků vyjadřovala uvědomění si problémů, ale současně nesouhlas s tím, že je svým jednáním může nějak ovlivnit:

*Nemám pocit, že s vysychajícím Aralským jezerem v Rusku nebo s praxí pískování džín můžu něco dělat.*

*že bych nákupem obyčejných džín mohl nějakým způsobem zasáhnout do života obyvatele nějaké země*

Skepsi žáků reflektoval i koordinující učitel:

*Jo, to jako oni k tomu dospívají, no, s takovou jako skepsí, s takovým jako sebezpytováním, no, je jim jasné, že to je na úkor někoho jiného, že my na tom profitujeme. Já myslím, že i ten hédonismus si uvědomují, ale zase do jaké míry to může jednotlivce změnit. Tak jako budeme nakupovat čokoládu, já nevím, o třetinu dražší, byť třeba kvalitnější a s dobrým úmyslem, to je volba každého jedince, jaké to bude mít efekt.*

Část žáků vyjádřila ochotu **přijmout** svoji odpovědnost a změnit svoje chování.

*Zcela určitě si budu nyní více všímat značek fair trade, bio, a budu se zajímat více o původ zboží, které kupuji, a o pracovní podmínky lidí, kteří ho vyrábějí*

Poslední skupina vyjadřovala **obecnější** změnu konceptu své spotřebitelské odpovědnosti.

*jak moc mohu ovlivnit životy cizích lidí "běžným nákupem"*

Vzhledem k designu evaluace nelze jednotlivé skupiny jednoznačně kvantifikovat. Na základě výsledků testu Globální spotřebitelské odpovědnosti lze předpokládat, že skeptický postou bude typický pro třetinu až polovinu žáků. Na druhé straně lze předpokládat, že zbylá část žáků bude

dále rozdělena mezi ty, kteří věří ve svoji možnost ovlivňovat svým chováním problémy a žáky, kteří tuto otázku nereflektovali do potřebné hloubky.

Respondenti byli v názoru na vliv výstavy na jejich odhodlanost k chování a na názornost prezentace možností zapojit se do řešení dost rozděleni. Z tab. č. 6 je patrné, že většina respondentů si nemyslí, že by je výstava motivovala k odpovědnému jednání, ač 60 procent si myslí, že tyto informace poskytovala.

Tab. č. 6 Inspirace k odpovědnému chování

| Položka                                                                                     | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Výstava srozumitelně ukazovala, co by měl člověk dělat, aby pomohl uvedené problémy zmírnit | 62    | 5           | 35         | 42          | 18           |
| Výstava mě „nakopla“ k tomu, abych začal něco dělat jinak                                   | 62    | 6           | 69         | 21          | 3            |

## Hodnocení

Respondenti hodnotili výstavu vesměs velmi pozitivně. Učitel jí charakterizuje jako výbornou výstavu na klíč:

*No, je to výborná výstava jako na klíč. Pro nás je to poměrně málo práce. Ten prostor si najdeme, ten čas s tím strávíme, ale vlastně nemusíme skoro nic dělat.*

Domnívá se, že výstava má pozitivní vyznění a nenásilnou formu. Jazyk výstavy je podle něj vyvážený, ani alarmistický, ani manipulativní. Věří, že výstava přinese žákům zážitky, které mohou hodnotit jako příjemné či nepříjemné, a jejichž efekt se projeví až s delším odstupem.

Doporučuje jen malé změny. Těmi jsou jednak

- technické detaily: *kalendář s tou vodou, s těma textíliema, ty kapsy nemají přesně rozměry těch magnetů, jo, takže tam zhruba tak jako o dva centimetry by to jako posunout;*
- doplnit zdroje informací: *zdůvodnění některých těch faktů, některá ta čísla, statistika, odkud se to bere;*
- a doplnit pracovní listy: *Případně nějaký pracovní listy, který by toho člověka donutili každého zvlášť si to projít a nějak se k tomu vyjádřit, aby i ten učitel mohl částečně ty studenty jako tam opustit a věnovat se třeba jen skupině, další skupina by procházela, hledala by nějaká fakta, nějaký informace nebo i ty studenti by byli nuceni se nějak k tomu vztáhnout a vyjádřit.*

Největší část reflexí vyjadřovala spokojenost žáků s výstavou a nenavrhovala žádné změny. Stejně vyznění mají i doporučení šířit výstavu dál. Malé okruhy žáků navrhovaly ve výstavě posílit informace o tom, co mohou dělat samotní žáci, klást větší důraz na vyváženost prezentovaných informací, případně výstavu rozšířit o nová témata a prezentovat více informací.

Tab. č. 7 Četnost doporučení od žáků

| Kategorie     | Četnost | Příklady                                                                                                                        |
|---------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nic neměnit   | 19      | <i>celkem nic, výstava byla zajímavá svojí interaktivitou a líbil se mi i výběr témat; pokračovat v dobré práci!</i>            |
| Možnosti akce | 4       | <i>Výstava by se mohla soustředit více na to, co můžeme udělat, abychom uvedené problémy zmírnil</i>                            |
| Šířit dál     | 9       | <i>uveřejnit výstavu na veřejném místě</i>                                                                                      |
| Vyváženost    | 4       | <i>poskytnout více druhý pohled na situaci - jako by těch špatných</i>                                                          |
| Hloubka       | 4       | <i>aby rozvíjeli i projekty určené pro starší příjemce, s problémy prozkoumanými více hloubky a s detailnějšími informacemi</i> |
| Šířka         | 6       | <i>ukázat ještě více témat</i>                                                                                                  |
| Propojení     | 1       | <i>zapojit do projektu více Českou republiku něco konkrétnějšího</i>                                                            |
| Metodika      | 1       | <i>zase nepřehánět interaktivnost, protože se potom lehce přehlédne podstata věci (čokoláda - železné kuličky)</i>              |
| Technické     | 2       | <i>nějak pozměnit mapu, na které se označovala cesta výrobků</i>                                                                |

## Shrnutí

Pro žáky na škole V nebyla tematika výstavy nová. Přesto je překvapily dílčí informace, které je vedly k emocionálním reakcím, kritice jednostranně prezentovaných informací i zamyšlení se nad dopady svého spotřebitelského chování. Mezi žáky je také rozšířená skepse k možnostem aktivně prezentované problémy ovlivňovat. Většina žáků i koordinující učitel jsou s výstavou spokojeni, oceňují její formu a navrhuji jen malé změny.

## Škola P

### Implementace výstavy

Škola P je gymnázium ve velkém městě. Koordinující učitel je muž, který vyučuje biologii a geografii. Data se kromě něj podařilo získat také od 41 žáků.

Tab. č. 8 Složení respondentů – žáků ze školy P

| Celkem | Chlapců | Dívek           | Průměrný věk | Směrodatná odchylka | Nejčastější věk (modus) |
|--------|---------|-----------------|--------------|---------------------|-------------------------|
| 41     | 17      | 20 <sup>5</sup> | 16,7         | 1,23                | 16                      |

Práce s výstavou probíhala podle doporučené metodiky. Žáci si vždy prohlédli jednotlivé panely a pak o nic diskutovali s učitelem. Učitel je podle svých slov vedl k hlubší kritické analýze prezentovaných textů. Výstava byla volně přístupná na schodišti školy, takže ji mohli shlédnout i žáci bez vedení učitele.

Respondent dlouhodoběji spolupracuje se sdružením NaZemi a zajímá se o problematiku globální rozvojové výchovy. Jako spotřebitel cítí jistou spoluodpovědnost za globální problémy a z ní vyplývající povinnost vybírat šetrnější alternativy:

*myslím, že primární zodpovědnost je na firmě, který provádí tyhle obchody a pokud o tom ví a jsou informovaný nějakým způsobem a přebírají zodpovědnost za to, my jako koncoví., že bych necítil frustraci za to přímé spojení válka v Kongu a můj mobil, jako ve smyslu já jsem teďka financoval válku v Kongu tímhle, ale že, pokud vím o dvou výrobcích, co jsou alternativní, tak že si tam jako můžu vybrat což v některých věcech asi nejde nebo je to složitější.*

Důraz klade na to, aby žáci měli možnost se zorientovat v problému a zformulovat si k němu vlastní postoj. O možnosti ovlivňovat svým jednáním problém pochybuje a je ve své skepsi konfrontován s postojem kolegů a ostatních zaměstnanců školy.

*to formuluju spíš tak, aby měli jako dostatek informací a dostatek podnětů k tomu, aby si tam mohli najít nějakou svou pozici, protože já osobně, že jo, u některých věcí vidím jako, že to bude mít vliv a u některých věcí jsem jako skeptik taky, akorát to dělám, že nechci třeba k tomu přispívat, ale nemyslím si, že se to zastaví a to si myslím, že ty nástroje jsou třeba ekonomický silnější tohle a že ta moc je třeba rozdána jako na základě tý domluvy a podobně, ale i tak mě to motivuje k tomu ty věci nedělat.*

Žáci by podle něj neměli mít pocit, že nic nezmůžou. Cítí ale nejistotu v tom, zda se mu to daří.

### Předpoklady k učení

Žáci problematiku Fair Trade znali od koordinujícího učitele a z jiných zdrojů, nové tedy pro ně byly spíše dílčí informace o konkrétních tématech. Podle respondenta jsou postoje žáků k tématu primárně ovlivněné jejich sociálním prostředím. Žáci tedy přichází na výstavu s již hotovými koncepty, které pak v průběhu hájí. Například aktivní sportovci podle něj mají rádi Coca – colu a tak ji v průběhu výstavy hájí:

---

<sup>5</sup> Čtyři žáci nevyplnili údaj o svém pohlaví.

*totiž tam je vidět, že někteří pijí Coca-Colu a mají ji rádi, druzí se necítí dobře, když dochází k nějakému takovému, třeba když dochází k nějaké třeba falešné reklamě nebo útlaku a mají ten pohled už jako tak daný, jo, většinou, tohle má pravdu a tohle má pravdu*

### Atraktivita

Výstava pro většinu žáků nebyla nudná a přinášela jim nové informace, přestože více než 40 procent uvedlo, že také opakovala věci, o kterých už někdy slyšeli.

Tab. č. 9 Atraktivita výstavy

| Položka                                                    | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|------------------------------------------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Výstava byla nudná                                         | 41    | 39          | 51         | 7           | 0            |
| Prezentované informace byly pro mě nové                    | 41    | 0           | 15         | 61          | 22           |
| Výstava opakovala věci, o kterých jsem už někdy slyšel /-a | 41    | 7           | 51         | 39          | 2            |

Podle učitele výstava žáky zajímala a to i ty, kteří se neúčastnili řízeného programu:

*se čtvrtákama, maturitním ročníkem to neprocházím, ale vidím, že u toho někdy stojí a čtou si to, protože mají hodně volných hodin tady, takže zatím vidím, že je to jako přitažlivý a to sdělení to jako dává*

V komentářích žáci vesměs oceňovali formu výstavy, pozitivně ale hodnotili i obsah – informace, které pro ně byly nové či zajímavé.

*výstava určitě nebyla nudná, protože zpracování výstavy bylo originální a zábavnou formou, člověk nemusel jenom číst, ale mohl si to i osahat*

### Emocionální reakce

Pro většinu žáků byl obsah výstavy šokující. V otázce hodnocení vyváženosti prezentovaných informací se žáci rozdělili na dvě přibližně stejné poloviny.

Tab. č. 10 Reakce žáků

| Položka                                                    | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|------------------------------------------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Obsah výstavy byl šokující                                 | 41    | 2           | 29         | 61          | 7            |
| Prezentované informace vyváženě odrážely názory více stran | 41    | 2           | 39         | 39          | 17           |
| Výstava mě manipulovala k předem určeným „pravdám“         | 41    | 5           | 44         | 39          | 2            |

Podle učitele docházelo v průběhu diskuse k názorovým střetům mezi žáky. Někteří žáci měli rádi Coca – Colu a měli potřebu ji bránit.

*No, tak u té Coca-Coly, tam bylo v podstatě, ti, co to pijí, tak bylo ale jo, to se říká, Coca-Cola je prostě dobrá, nebo že ji chtějí poškodit a že u té Indie jakože je těch lidí jako moc a je jasné že nebudou všichni spokojení, ale jakože když tam mají, když dostanou jako práci, nebo když tam přináší práci, tak je to jako v pořádku*

Jeden z žáků, který je podle učitele z podnikatelské rodiny, vzal útok na Coca – Colu jako souboj o svůj životní styl:

*A to byl zrovna jeden z těch, já nevím, jestli je z podnikatelské rodiny, protože vždycky jako to bere takovým tím modelem, ale takhle to je, když to vyrábí, prodává, lidi to kupou, tak prostě, takhle, to byl ten jeden zastánce Coca-Coly, tak ten odešel spíš s tím, jako že to byl souboj mezi tím, jestli je Coca-Cola dobrá nebo špatná a on jako hlasuje pro Coca-Colu.*

V průběhu diskusí žáci zpochybňovali hodnověrnost a váhu prezentovaných informací.

*s tím, že se tam pak určovalo, dá se předpokládat, že tyhle věci ta Coca-cola obsahuje, takhle se v Indii jakože protestovalo, takže asi to problém je, s tím, že ta odezva, je, že v Indii je jich tolik a tolik protestů jako, že to nemusí nic znamenat*

*jedna skupina na to přišla jakoby sama, v tom okamžiku, když jsem říkal, že kdo třeba tohle mohl mít zájem na tom, aby tento plakát jako vznikl, nebo kdo ho nakreslil, tak hnedka jako konkurence nebo Pepsina*

Podle učitele vedla diskuse ke větší citlivosti žáků k tématu. Když učitel přinesl na příští hodinu láhev od firmy Coca – Cola, žáci si toho všimli a začali na něj „útočit“:

*hnedka se chytli, jako co si o tom jako myslím, a jak to že mám tu flašku, když jsem jim včera něco říkal*

Někteří žáci komentovali kontroverznost výstavy kritikou její jednostrannosti:

*mám velmi vyhraněný názor na takovéto poukazování na hrozné zacházení korporací s přírodou jak nám autoři vnucovali některé myšlenky*

Jiní výstavu naopak hájili

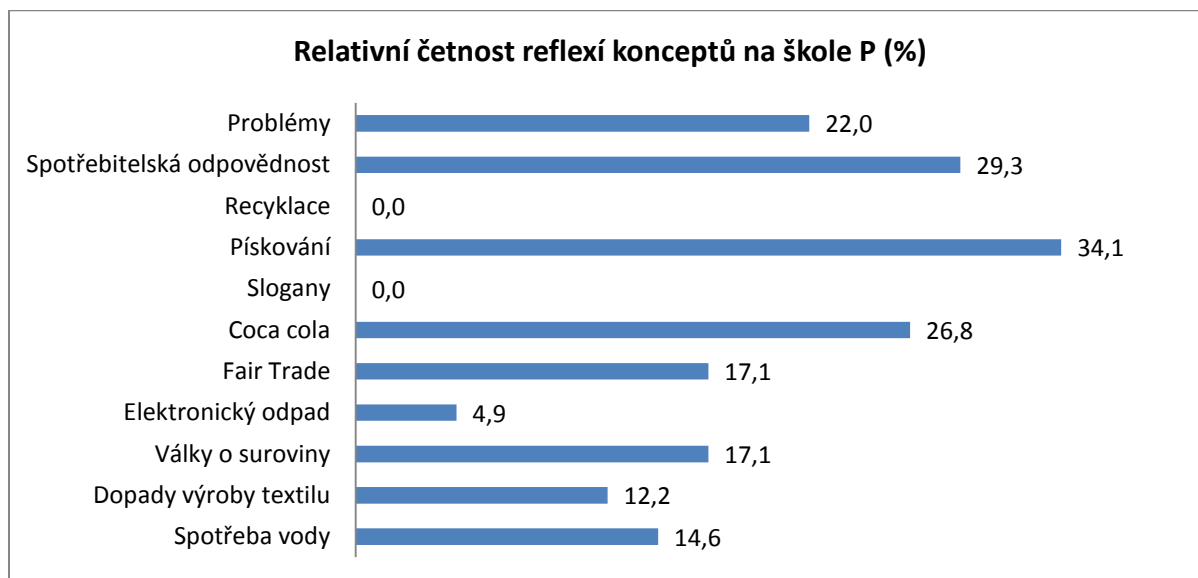
*prezentované události se opravdu snažily ukazovat obě strany věci, jak tu se kterou se v běžném životě setkáváme, tak i tu, kterou se před námi snaží výrobci utajit.*



## Učení

Reflexe konceptů odráží ve srovnání se školou V trochu jiný vzorec (v. obr. č. 3):

Obr. č. 3 Relativní četnost reflexí jednotlivých konceptů výstavy



Nejvýraznější skupinou jsou nyní koncepty Spotřebitelská odpovědnost, Pískování, Coca-cola a Problémy. Důvody pro silné zastoupení Problémů jsou pravděpodobně stejné, jako ve skupině V. Kategorie byla sycena obecnějšími reflexemi, které byly pravděpodobně součástí vstupního povědomí žáků. Pískování a Coca – cola zřejmě představovaly kontroverzní konflikty, které žáky zaujaly a zůstaly jim proto v paměti. Velké zastoupení Spotřebitelské odpovědnosti ukazuje, že žáci měli potřebu „řešit“ téma vlastní odpovědnosti za problémy a že bez ohledu na to, k jakému závěru došli, v nich toto téma zůstalo uloženo.

Ve druhé skupině jsou koncepty Fair Trade, Války o suroviny, Dopady výroby textilu a Spotřeba vody, které reflektovalo kolem 15 procent respondentů. Lze předpokládat, že tyto koncepty zůstaly „upozaděny“ kontroverznějšími koncepty z první kategorie.

Elektronický odpad, Slogany a Recyklace nebyly žáky zmíněny vůbec nebo jen marginálně. Tyto koncepty je proto možné považovat ve skupině za „ztracené“.

Podle učitele žáci znali základní koncepty, ale nové pro ně byly konkrétní informace. Výstava je motivovala k dohledávání dalších informací, například o konkrétních značkách.

*zajímavý je, že šli do toho, že všechno jako vědí, a potom se tam bavili: hele tři firmy jenom a kam vlastně patří snikerska*

*A pak se začínají ptát konkrétně: a je to teda v té Indii nebo to teda není v té Indii, takhle, a snaží se třeba a to nevím, jestli je i účel toho a snaží se teda rozlišit, co teda ve skutečnosti je, ať už to napíše kdokoliv a co teda nemusí být, nebo se snaží nás k něčemu jako přesvědčit nebo nalákat.*

Diskuse, které na výstavě probíhaly, vedly podle učitele žáky k úvahám o manipulaci médií a vlastní manipulovatelnosti. Žáci si uvědomili, že nesmí všemu věřit a je třeba prezentované informace kriticky hodnotit.

*Jo a taky jako neříkám, že pily jsou špatný, kdežto v Coca-Cole, když zemřou čtyři, tak jsme došli k tomu, že jako nevíme, samozřejmě, bysme museli vědět, proč zemřeli a co byl ten důvod, ale přišel s tím, že něco, když se dobře prodá, jako ve smyslu medializuje, tak to něco znamená, ale že na kanadských pilách umírá daleko větší množství lidí, tak že to je ....*

*S čím odešli? No myslím, že si to sdělení, že ty informace jakože ta určitá propagace nebo když nás chce někdo nějak ovlivnit, jako to ovlivňování, že tam fungovat může, že to jako něčí názor a že ten náš názor, jako že my přijímáme ty informace, a myslím si, že odcházeli s tím závěrem, že to sdělení má jako nějakou funkci a to, jestli to tak je nebo není, tak že to vyžaduje ještě jako o věcech vědět víc.*

Většina žákovských reflexí vyjadřuje překvapení, které můžeme chápat jako **změnu původních prekonceptů**. Žáky zaskočilo, že běžné výrobní procesy mají nečekané dopady na životní prostředí a zdraví dělníků.

*nebýt této výstavy, neuvědomila bych si závažnost konzumace coca-coly a jejích následků v nevyspělých zemích a také její dopad na životní prostředí a na náš organismus*

*prezentované informace byli pro mě nové: nikdy bych neřekl, že třeba na výrobu bavlny je potřeba tolik vody*

*že i taková věc, jako sladký tyčinky maj za sebou tolik práce*

*kolik je potřeba materiálu na výrobu telefonu*

*že džíny se vyrábějí v šlehaných podmínkách*

### Propojení

V reakcích žáků bylo téma propojení poměrně často zmiňováno. V průběhu diskusí někteří žáci kriticky zpochybňovali informace, které výstava prezentovala. Další reflektovali uvědomění si souvislostí mezi svým životem a problémy:

*jak moc lidé v rozvojových zemích trpí kvůli džínům, které koupím*

*že to pískují i v topshopu - už tam nekupuju džíny*

Téma možnosti reálně ovlivňovat svým chováním prezentované problémy vedlo na škole k řadě diskusí.

*Přišlo mi právě zajímavé, že naše sekretářka, paní X, jednapadesátice ... viděla mě dneska, jak provádím druháky. Tak tam stála a teďka mě řekla... prosím vás já tu výstavu pořád nechápu. Říkám: A co nechápete? Tak já vás provedu potom. Ona: No ne, já jsem pochopila... že jde o nějakou úsporu materiálů..., když jste se bavil o těch mobilech, a o tom, že jako když jich máme dva, tři... ale nepochopila jsem co jako s tím, já třeba třídím... říká: to jsou jako dvě různé věci, já vás pak třeba jako provedu. A ona: ale vy stejně nic nezměníte, přece abysme si něco nekupovali. Říkám, no tak že to nezměníte,... no proč myslíte? No to je jasné, že se bude kupovat furt dál, to si jako nemám kupovat věci?*

Motiv „**co já s tím**“ se objevil i v diskusích učitele s žáky na výstavě. Podle učitele žáci sice reflektují nové informace o problémech, ale poté vyjadřují názor, že nemohou problém nijak ovlivnit. Žákům není jasné, jestli mají přijmout vůbec svoji spoluodpovědnost za globální problémy. Nevěří, že jejich chování, jakkoliv sebeomezující, může něco změnit.

*To jsme se dostali k tomu, že samozřejmě oni říkali jako, že jo, je to tam asi špatný, ale já si jdu koupit jako rifle nebo to tričko, já s tím jako nic neudělám.*

Žáci podle učitele nevěří tomu, že „malé kroky“ mají smysl v prostředí s odlišným většinovým životním stylem a nemají proto pocit, že by se měli omezovat.

*narazí někdy na to, že jako ten pocit tam stejně jako bude vždycky, že já to nezměním a nevidím v prostředí, že by se to jako dělo ve většině*

Názory samotných žáků byly v této otázce nejednotné. Zhruba dvě třetiny respondentů dotazníku vyjadřovalo spíše přesvědčení o svém potenciálu ovlivňovat svým spotřebitelským chováním uvedené problémy.

Tab. č. 11 Globální spotřebitelská odpovědnost

| Položka                                                                                                            | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Svým jednáním ovlivňuji životy lidí i ve velmi vzdálených zemích.                                                  | 41    | 7           | 24         | 46          | 22           |
| Jenom „ti nahoře“, mají moc potřebnou k účinnému řešení globálních problémů.                                       | 41    | 22          | 24         | 37          | 15           |
| I obyčejný člověk jako já, může svým jednáním zmírnit chudobu v rozvojových zemích.                                | 41    | 7           | 17         | 46          | 29           |
| Když si koupím džíny, ovlivním tím život lidí v rozvojových zemích.                                                | 41    | 5           | 29         | 34          | 32           |
| Jenom výrobce určitého zboží (např. mobilu) má odpovědnost za jeho případné dopady na chudobu a životní prostředí. | 41    | 17          | 46         | 29          | 7            |
| Ve dnešním světě o všem rozhodují bohaté firmy a banky, jedinec toho změní jen málo.                               | 41    | 5           | 12         | 61          | 20           |
| Svémi nákupy ovlivňuji životy lidí v rozvojových zemích/ jiných zemích/ ve světě.                                  | 41    | 5           | 24         | 44          | 22           |
| Současné globální problémy jsou natolik vážné, že s nimi lze jen těžko něco dělat.                                 | 41    | 12          | 51         | 32          | 2            |

V reflexích převažovala **skepse**. Žáci si sice uvědomovali souvislosti mezi kupovanými výrobky a jejich dopady, ale pociťovali bezmoc, případně pochybnost o smyslu odpovědného chování.

*Člověk se možná nad tím zamyslí tak na 5 minut, řekne si jak by se měl změnit, ale pak se člověk vrátí do starých kolejí. Aby člověk něco měl změnit nebo sebe, tak by se to musel prožít na vlastní kůži.*

*Sorry, ale takových věcí kolem nás je tolik, že i když s výstavou souhlasím a i kdybych s tím začal něco dělat, tak teď nemůžu vůbec nic.*

*Výstava mi změnila život. Ale myslím že jedna opravená ruka nic neřeší*

Podle většiny respondentů výstava žákům ukázala, jaké jsou možnosti řešení. Většina ale také nesouhlasí s tím, že by ji výstava k odpovědnému jednání dostatečně motivovala.

Tab. č. 12 Inspirace k odpovědnému chování

| Položka                                                                                     | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Výstava srozumitelně ukazovala, co by měl člověk dělat, aby pomohl uvedené problémy zmírnit | 41    | 0           | 32         | 54          | 15           |
| Výstava mě „nakopla“ k tomu, abych začal něco dělat jinak                                   | 41    | 15          | 49         | 29          | 7            |

### Hodnocení

Učitel celkově výstavu oceňuje. Domnívá se, že díky její interaktivní formě výstava otevírá diskusi a motivuje žáky zkoumat prezentované problémy. Podle něj si také žáci zpřesní některé informace, přestože je skeptický k tomu, že by výrazněji změnili své postoje.

*myslím, že si hodně informačně něco zpřesní, něco si uvědomí, ale že by otočili nebo změnili, to si myslím, že jako ani není očekávané úplně*

Doporučuje změnit několik věcí:

- Technické detaily: u čokolády navrhuje upravit počet kuliček tak, aby při zachování správného poměru byl rozdíl mezi oběma typy výrobku viditelnější;
- Zjednodušit pojmy: pojem „virtuální voda“ je pro žáky matoucí a vyžaduje úvodní vysvětlení;
- Posílit příklady úspěchu: zařazovat víc konkrétních příkladů úspěšných projektů a u prezentovaných problémů navrhopvat řešení: *A nepříjemný na tom bylo ta informace pana Jestřábka, že v podstatě se k tomu pískování vrací všechny firmy, že tak kampaň jakoby není asi tak úspěšná a je.*
- Propracovat metodickou podporu výstavy: respondent si uvědomuje, že smysl výstavy pomáhá žákům vytvářet učitel. Bez učitele hrozí, že žáci výstavu pojmu jako sérii „herních“ úkolů a nebudou stimulováni k přemýšlení nad jejím obsahem: *studenti jsou jako zvyklí, tak tady máte váhu, dělejte to, tam jsou důležité ty otázky, jako to jako navádí, a oni jako splní úkol a máme hotovo.* Klíčové prvky interpretace jsou podle něj aktivní zapojení žáků a reflexe: *myslím si, že ani nevadí, že vzniká ta otázka „a co bych dělal s tím“, tak bych se soustředil hlavně na to potom, když je pak kolem té mapy zpětná vazba, tak na to, že jak se ty studenti cítí, jestli to tak cítí, jestli skutečně nevidí žádnou cestu, jestli to tak je, nebo jestli se rozhodli pro tuhle cestu a tam bych pak ještě akcentoval ty alternativy jako ty možnosti, kterou jsou současné.*

V hodnocení žáků jednoznačně převládá spokojenost, v doporučeních se neobjevily žádné negativní reakce:

Tab. č. 13 Četnost doporučení od žáků

| Kategorie     | Četnost | Příklady                                                                                                                                                                         |
|---------------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nic neměnit   | 12      | <i>nic, moc se mi to líbilo</i>                                                                                                                                                  |
| Možnosti akce | 0       |                                                                                                                                                                                  |
| Šířit dál     | 8       | <i>aby se výstava dostala i do ulic, všimlo by si jí víc lidí</i>                                                                                                                |
| Vyváženost    | 0       |                                                                                                                                                                                  |
| Hloubka       | 1       | <i>aby více útočili na krutou realitu, nenalhávat si nic, říct si, že stejné šance ne to že můžeme něco změnit je pramálo, pokud by jsme nepodnikli něco natolik radikálního</i> |
| Šířka         | 1       | <i>rozšířit výstavu o další světové problémy a vymyslet stejnou zábavnou formu jak je prezentovat</i>                                                                            |
| Propojení     | 0       |                                                                                                                                                                                  |
| Metodika      | 1       | <i>pokud možno ještě více zinteraktivnit celou výstavu</i>                                                                                                                       |
| Technické     | 2       | <i>více jednoduchých obrázků<br/>míň malých písmenek, trochu míň dlouhé, je to zajímavé. Ale tolik informací najednou vám zavaří mozek a začne nudit</i>                         |

### Shrnutí

Na škole P výstava proběhla úspěšně a byla žáky dobře hodnocena. Největší kontroverze se objevily kolem zpochybňování prezentovaných informací. Diskutované téma bylo „a co já teď s tím“. Výstava rozšířila povědomí žáků o problémech, ale příliš je nemotivovala k odpovědnému chování, k jehož možnostem žáci zůstávají skeptičtí.

## Škola D

### Implementace výstavy

Škola D je střední odborná škola a učiliště ve větším městě. Koordinující učitelkou je žena, která vyučuje odborné předměty. Data byla sbírána pro dva obory: maturitní obor zaměřený na hotelnictví a cestovní ruch (H) a učňovský obor – kuchař (K). Kvůli specifičnosti oborů budou další údaje prezentovány zvlášť pro každý z nich.

Tab. č. 14 Složení respondentů – žáků ze školy D

| Obor | Celkem | Chlapců | Dívek | Průměrný věk | Směrodatná odchylka | Nejčastější věk (modus) |
|------|--------|---------|-------|--------------|---------------------|-------------------------|
| K    | 44     | 25      | 14    | 17           | 1,46                | 18                      |
| H    | 57     | 13      | 42    | 18           | 0,7                 | 18                      |

Výstava byla umístěna v uzavřené učebně, takže žáci ji mohli vidět pouze v doprovodu vyučujícího. Lekce probíhala podle pokynů sdružení NaZemi. Koordinující učitelka byla nejprve instruována lektorem sdružení a poté zaškolila kolegy, kteří o výstavu měli také zájem. Před učebnou byla umístěna výkladní skříň. Učitelka přivítala žáky v Supermarketu svět a ptala se, co na výkladní skříni vidí. Poté pozvala žáky do učebny. Žákům byly krátce a trochu herecky představeny jednotlivé panely. Poté následovalo asi 25 minut, kdy žáci výstavu samostatně procházeli a mohli se ptát vyučujícího, který je průběžně obcházel a radil jim. Poté se žáci shromáždili a obcházel výstavu společně, s průběžnou reflexí. Na závěr žáci vyplňují písemnou reflexi, zaměřenou na volné nápady a tipy na vylepšení „obchodáku“.

*No a po mapě, úplně na konec, se věnujeme těm lístečkům na té nástěnce. To je taky různý. Někdy je jich tam hodně, někdy je jich tam málo. Takže vezmu bublinu po bublině, co tam napsali. Většinou se shodnou. Sundáme blbosti, no a skončíme u zelený bubliny s tím, že hejbnout s tím světem můžou oni, čili vždycky je tam slovíčko „já“ nebo „my“. To tam vždycky je.*

Průběh se u obou typů skupin trochu lišil. Učni procházeli podle učitelky výstavou rychleji a méně ji reflektují. V důsledku s nimi lekce probíhá zkráceně, pouze na jednu vyučovací hodinu, zatímco u maturitních oborů byl čas dvojnásobný:

*učni tam vlastně jdou na hodinu, protože oni, když jim dám ten čas, nebo dáme teda ten čas 20-25 minut, tak oni ho neumí využít, jo. Oni to obejdou rychleji, nevěnujou se tomu tak do hloubky, takže za 20 minut jako přijdou nahlásit, že mají hotovo.*

Respondentka se dlouhodobě zajímá o environmentální výchovu a je absolventkou specializačního studia pro koordinátory EVVO. K možnosti, že by výstava vedla ke změně postojů či chování žáků, je skeptická. Zatím nepočítá, že by na výstavu dále plánovaně navázala.

### Předpoklady k učení

Žáci problematiku Fair Trade znali už z předchozí výuky a zabývali se i jinými tématy souvisejícími s rozvojem výchovou.

*v podstatě kromě prvních ročníků tak se všichni setkali s fair-tradem. S mobilem taky – jsme měli velkou akci na sběr těch mobilů. S bavlnou jako tak extra se setkali asi většinou poprvé. No,*

*hospodaření s vodou taky se věnujeme, ale ne v souvislosti s tou bavlnou. S fair-tradem asi hodně, s ostatními míň.*

Podle učitelky funguje výstava pro jednotlivé obory různě, roli hraje skupinová dynamika ve třídě, rozdíly jsou i mezi chlapci a dívkami. Studenti hotelnictví se podle ní chovají na výstavě jinak, než učni kuchaři, kteří výstavou procházejí rychleji a mají problémy ji reflektovat. Učni jsou podle respondentky „odevzdanější“ a problematika je pro ně nová:

*..o tom v životě nepřemýšlejí.... Takže je to třeba poprvé, co jsem jim takovou otázku dala do hlavy, jo. Takže tam je ta odevzdanost takovému tomu davu...*

Problémy se také objevily u prvních ročníků učňovských oborů, kde problémoví žáci rušili a „rozhodili atmosféru“. Po této zkušenosti už učitelé na výstavu další učňovské první ročníky nevzali.

### Atraktivita

Podle učitelky jsou žáci s výstavou převážně spokojeni a baví je zkoumat jednotlivé exponáty.

*Ne, samotnými těmi exponáty jsou nadšení. Nadšení jsou prostě bez ohledu na téma, jsou jako rádi, že můžou na něco sahat a něco ne rozebírat.*

Žáci oceňovali interaktivitu výstavy i její obsah:

*výstava zajímavým způsobem prezentovala globální problémy, o nichž se příliš nemluví. Zapojovala nás do věci, nepředkládala rovnou fakta, ale svojí interaktivností nás nutila pro získání vědomostí něco učinit, a kdo by zapomněl něco, pro co se musel namáhat, že? (H)*

*prezentované info byly pro mě nové! Nikdy jsem se s tím nesetkala a přišlo mi to dobré + vědět něco dalšího do života (K)*

Tab. č. 15 Atraktivita výstavy

| Položka                                                    | Obor | Počet | Určitě ne<br>% | Spíše ne<br>% | Spíše ano<br>% | Určitě ano<br>% |
|------------------------------------------------------------|------|-------|----------------|---------------|----------------|-----------------|
| Výstava byla nudná                                         | K    | 44    | 27             | 63            | 5              | 2               |
|                                                            | H    | 57    | 42             | 51            | 7              | 0               |
| Prezentované informace byly pro mě nové                    | K    | 44    | 2              | 16            | 43             | 36              |
|                                                            | H    | 57    | 3,5            | 14            | 63             | 19              |
| Výstava opakovala věci, o kterých jsem už někdy slyšel /-a | K    | 44    | 16             | 36            | 32             | 16              |
|                                                            | H    | 57    | 14             | 35            | 42             | 8               |

Získaná data nenaznačují, že by v hodnocení atraktivity výstavy žáky byly mezi oběma skupinami větší rozdíly. Převážnou většinu žáků obou skupin výstava bavila. Určitý rozpor nalezneme v hodnocení novosti informací. V slovních reflexích žáků se objevuje ocenění novosti prezentovaných informací a zhruba 80 procent respondentů z obou skupin uvedlo, že prezentované informace pro ně byly nové. Na druhé straně, pro 60, resp. 70 procent respondentů opakovala výstava věci, o kterých už někdy slyšeli.

Vysvětlení je zjevné z kontextu. Žáci se s problematikou Fair Trade seznámili už dříve, takže základní koncept pro ně byl, stejně jako ve skupinách P a V, známý. Výstava jim ale poskytla informace o konkrétních tématech, které neznali.

### Emocionální reakce

Podle učitelky se u žáků kromě zájmu o interaktivní exponáty objevovalo dále překvapení z prezentovaných informací, z části ale také apatie a u některých cynické komentáře.

Z odpovědí žáků je dobře viditelný rozdíl mezi oběma obory.

Tab. č. 16 Reakce žáků

| Položka                                                    | Obor | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|------------------------------------------------------------|------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Obsah výstavy byl šokující                                 | K    | 44    | 30          | 41         | 23          | 7            |
|                                                            | H    | 57    | 9           | 25         | 54          | 11           |
| Prezentované informace vyváženě odrážely názory více stran | K    | 44    | 7           | 34         | 50          | 9            |
|                                                            | H    | 57    | 0           | 39         | 46          | 14           |
| Výstava mě manipulovala k předem určeným „pravdám“         | K    | 44    | 7           | 34         | 45          | 14           |
|                                                            | H    | 57    | 3,5         | 39         | 47          | 9            |

Zatímco učňovští respondenti většinou nebyli výstavou šokováni, u maturantů je tomu naopak. Rozdíl mezi žáky, kteří byli či nebyli výstavou šokováni je mezi oběma obory statisticky významný ( $\chi^2=13,1$ ,  $df=1$ ,  $p<0.0001$ ).

Žáky překvapují některá dílčí témata, o kterých dosud neslyšeli. Překvapující pro ně byla například praxe pískování či případ Aralského jezera:

*to Aralský jezero, ten obrázek, ten je tam taky dost šokuje teda, to koukaj.*

*obsah výstavy byl šokující, protože jsem opravdu netušila, že kvůli oblečení vyschla řeka. Kvůli pěstování bavlny. (H)*

*obsah výstavy pro mě nebyl šokující. Zajímá mě to a zajímám se o takové věci. Každý člověk by měl o takové věci alespoň trochu jevit zájem. (K)*

Ve svých reakcích se žáci lišili jednak podle oborů, ale i uvnitř a podle pohlaví. Apatičtější či cyničtější reakce se objevovaly častěji u učňovských oborů a o něco častěji také u chlapců.

*No cynický komentáře se neobjevily, apatie u těch učebních oborů někdy jo. Apatie že jako co je otravuju a šli si sednout třeba na židli.*

Podle učitelky ale byla taková reakce výrazně menšinová, šlo tak o 2-3 žáky ze třídy.

Některé reakce je možné klasifikovat jako cynické, či podle učitelky hédonistické:



*Objevují se tam názory, že já si to teďka na světě užiju a pak je mi to jedno.*

*já bych to rozložila na třetiny. Třetina „já to změním“, třetina „já si to užiju“ a třetina „já to nevyřeším“.*

Obě skupiny jsou naopak srovnatelné v hodnocení vyváženosti prezentovaných informací. Stejně jako u skupin P a V i zde jsou žáci rozděleni zhruba na poloviny.

Podle učitelky nicméně žáci neměli tendenci napadat prezentované informace, spíš je některé překvapily a objevovaly se kolem nich dílčí pochybnosti:

*Nebo se jim nezdá ta váha, to jako ten poměr těch lahví a toho kila tý bavlny. Neumím to teďka vysvětlit. No ta tam asi u tý bavlny, váha – jestli je to pravda nebo ne. A těch 14 kg oblečení na tu osobu, to taky váhají, jestli je to pravda nebo ne.*

Žákovské komentáře kritizující manipulativnost výstavy byly ale jen výjimečné:

*nedozvěděl jsem se nic nového. Byla to spíše manipulace k rozvoji rozvojových zemí.(H)*

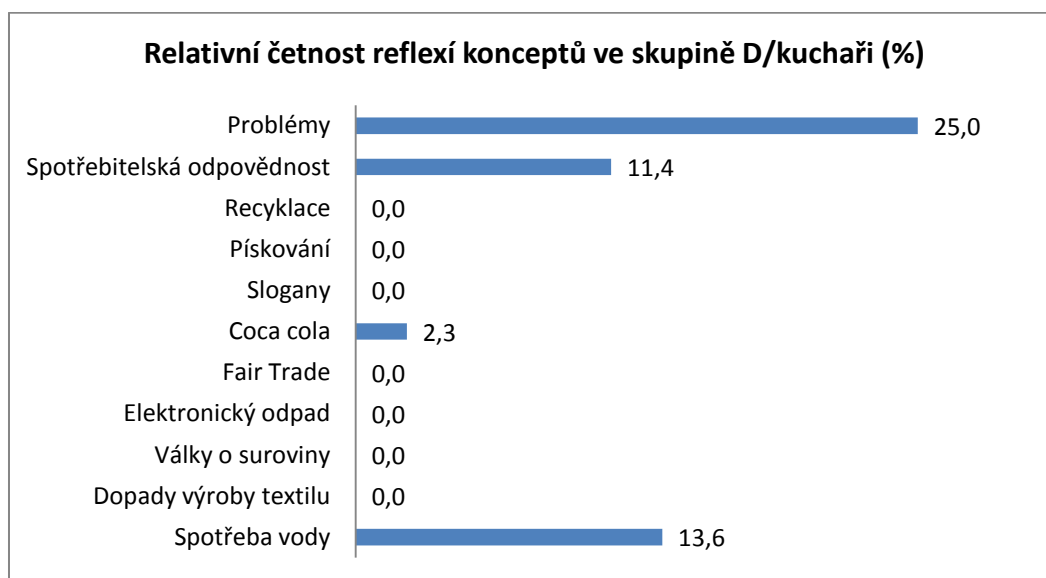
## Učení

Učitelka je k vlivu výstavy na učení žáků spíše skeptická. Některé informace byly pro žáky nové a překvapily je, u některých žáků se mohl dostavit „aha“ efekt.

*No pro někoho je ten aha efekt, že to mají být oni, kdo to mají změnit. Nebo to že oni to můžou změnit.*

Přínos výstavy pro žáky vidí hlavně v tom, že spolu žáci začali komunikovat o jiných, smysluplnějších tématech, než jsou zvyklí.

Obr. č. 4 Relativní četnost reflexí jednotlivých konceptů výstavy

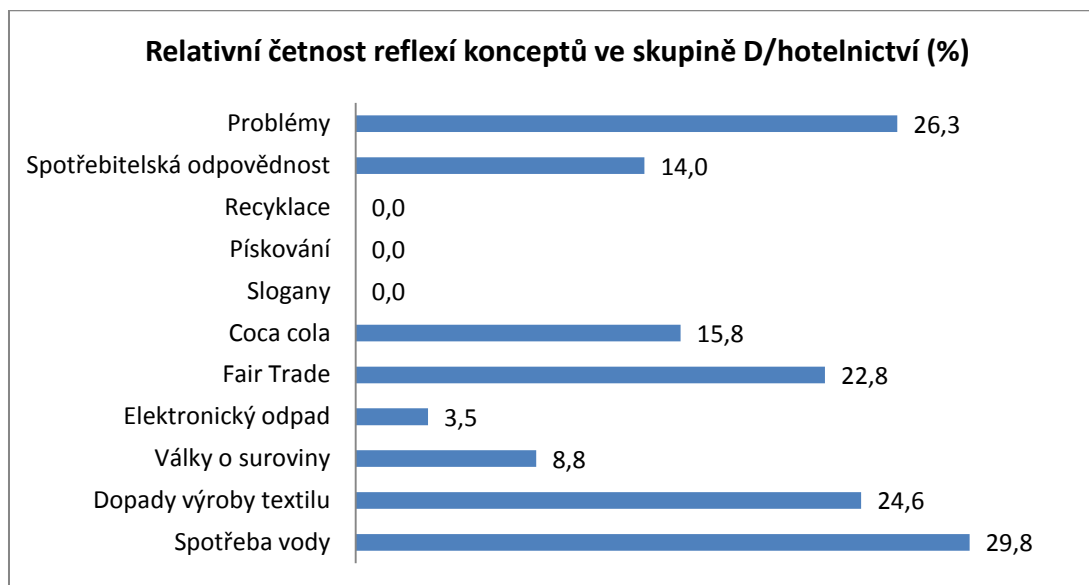


Reflexe konceptů výstavy u žáků učňovského oboru se od ostatních skupin dramaticky liší. Žáci v podstatě nereflexují téměř žádný koncept výstavy, pouze okrajově zmiňují téma spotřeby vody, spotřebitelské odpovědnosti a Coca – coly. Jediný výrazně zastoupený koncept jsou

obecnější Problémy. Lze předpokládat, že na učně výstava příliš nezapůsobila a že její vliv na vytváření nových konceptů či modifikaci stávajících byl jen okrajový.

U žáků maturitního oboru byly výsledky podstatně odlišné.

Obr. č. 5 Relativní četnost reflexí jednotlivých konceptů výstavy



Nejzastoupenějšími koncepty jsou nyní Spotřeba vody, Problémy, Dopady výroby textilu a Fair Trade. Méně často je zmiňována Spotřebitelská odpovědnost, Coca-cola a Války o suroviny. Ostatní koncepty, tj. Elektronický odpad, Recyklace, Pískování a Slogany jsou zmiňovány marginálně, či vůbec.

Ve srovnání s učňovskou skupinou je patrné, že z výstavy si tentokrát žáci odnesli nové koncepty. Rozdíly oproti skupinám V a P mohou být způsobeny tím, že v průběhu prohlídky z jakéhokoliv důvodu dominovala jiná témata.

Podle výpovědí žáků je možné předpokládat, že některé informace, které získali, je vedly k dílčí změně prekonceptů, v jiných případech spíše asimilovali poznatky do stávajících konceptů.

Ty se týkaly buď specifictěji sociálně-ekologických dopadů používaných výrobků, nebo obecnějšího náhledu na problém chudoby ve světě:

Tab. č. 17 Příklady změny prekonceptu ze skupin K a H

|                           | K                                                                                               | H                                                                                                                                                                  |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Specifické dopady výrobku | <i>že na bavlnu je potřeba voda<br/>že je tolik cukru v Cole<br/>co práce dá udělat kalhoty</i> | <i>firma coca-cola vysává vodu z Afriky<br/>že v zemích umírají při pískování džínů<br/>že džíny proletí celý svět</i>                                             |
| Chudoba ve světě          | <i>že je svět na tom tak špatně<br/>jak lidé mohou žít nejhůř</i>                               | <i>že je na světě tolik chudoby<br/>jak se velké společnosti chovají k<br/>zaměstnancům v chudých zemích<br/>že mladé ženy musí dělat v drsných<br/>podmínkách</i> |

Srovnání naznačuje, že změny prekonceptu se objevovaly častěji u studentů z maturitního oboru, reflexe byly také zpravidla konkrétnější. U učňů se reflexe zpravidla týkaly obecnějších postřehů konstatujících chudobu a závažnost problémů.

### Propojení

Reflexe propojení vlastního spotřebitelského chování žáků s prezentovanými problémy nebyly příliš časté, respektive častěji se vyskytovaly u studentů maturitního oboru. U učňovského oboru bylo zaznamenáno pouze šest souvisejících reflexí.

*jak lidé pro naše pohodlí a rozmazlenost trpí (H)*

*že svět je v takové krizi v jaké je a že životy a problémy ovlivňuji i já (H)*

*že ovlivním rozvojové zemi koupem džín (K)*

Tab. č. 18 Globální spotřebitelská odpovědnost

| Položka                                                                                                            | Obor | Počet | Určitě<br>ne % | Spíše<br>ne % | Spíše<br>ano % | Určitě<br>ano % | $\chi^2$ | p       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|----------------|---------------|----------------|-----------------|----------|---------|
| Svým jednáním ovlivňuji životy lidí i ve velmi vzdálených zemích.                                                  | K    | 44    | 16             | 34            | 32             | 16              | 2,98     | 0,08    |
|                                                                                                                    | H    | 57    | 2              | 32            | 39             | 26              |          |         |
| Jenom „ti nahoře“, mají moc potřebnou k účinnému řešení globálních problémů.                                       | K    | 44    | 9              | 45            | 32             | 14              | 4,34     | 0,03*   |
|                                                                                                                    | H    | 57    | 39             | 33            | 21             | 3,5             |          |         |
| I obyčejný člověk jako já, může svým jednáním zmírnit chudobu v rozvojových zemích.                                | K    | 44    | 14             | 18            | 36             | 32              | 1.05     | 0.3     |
|                                                                                                                    | H    | 57    | 2              | 16            | 44             | 37              |          |         |
| Když si koupím džíny, ovlivním tím život lidí v rozvojových zemích.                                                | K    | 44    | 18             | 39            | 25             | 18              | 10.5     | 0.001*  |
|                                                                                                                    | H    | 57    | 7              | 18            | 49             | 25              |          |         |
| Jenom výrobce určitého zboží (např. mobilu) má odpovědnost za jeho případné dopady na chudobu a životní prostředí. | K    | 44    | 16             | 27            | 45             | 9               | 12,4     | <0,001* |
|                                                                                                                    | H    | 57    | 32             | 46            | 16             | 5               |          |         |
| Ve dnešním světě o všem rozhodují bohaté firmy a banky, jedinec toho změní jen málo.                               | K    | 44    | 2              | 25            | 36             | 36              | 0.6      | 0.43    |
|                                                                                                                    | H    | 57    | 7              | 26            | 42             | 21              |          |         |
| Svémi nákupy ovlivňuji životy lidí v rozvojových zemích/ jiných zemích/ ve světě.                                  | K    | 44    | 2              | 36            | 41             | 20              | 4.41     | 0.03*   |
|                                                                                                                    | H    | 57    | 19             | 60            | 19             | 2               |          |         |
| Současné globální problémy jsou natolik vážné, že s nimi lze jen těžko něco dělat.                                 | K    | 44    | 2              | 27            | 59             | 11              | 4,54     | 0,03*   |
|                                                                                                                    | H    | 57    | 11             | 47            | 32             | 9               |          |         |

Z odpovědí na položky související s globální spotřebitelskou odpovědností jsou zřejmé rozdíly mezi oběma skupinami. Můžeme říct, že učni na sledované škole jsou ve srovnání s maturanty pesimističtější, pokud jde o možnost řešit globální problémy a vlastní potenciál ovlivňovat svým jednáním situaci. Zatímco u učňů převažuje skepse, maturanti jsou v názorech spíše rozděleni na dvě zhruba stejně velké skupiny.

Obě skupiny se na druhou stranu shodují v tom, že výstava sice spíše ukázala, co by měl člověk dělat pro zmírnění problémů, současně je k tomu příliš nemotivovala.

*Výstava mi dala některé informace, které jsem dosud nevěděla, ale nic jiného nedělám (pouze si uvědomuji). (H)*

*výstava neukazovala možnosti, jak uvedené problémy zmírnit u všech výrobků (H)*

*nenakopla, protože nedělám nic tak hrozného (K)*

Tab. č. 19 Inspirace k odpovědnému chování

| Položka                                                                                       | Obor | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Výstava srozumitelně ukazovala, co by měl člověk dělat, aby pomohl uvedenému problému zmírnit | K    | 44    | 2           | 9          | 61          | 27           |
|                                                                                               | H    | 57    | 3.5         | 14         | 35          | 47           |
| Výstava mě „nakopla“ k tomu, abych začal něco dělat jinak                                     | K    | 44    | 18          | 57         | 20          | 5            |
|                                                                                               | H    | 57    | 11          | 54         | 33          | 1            |

## Hodnocení

Učitelka je s výstavou velmi spokojená a oceňuje flexibilní spolupráci se sdružením NaZemi. Jedinou připomínku má k oddělení bavlny, kde je podle jejího názoru příliš dlouhý panel, což žáky demotivuje.

Žáci z obou skupin měli k výstavě jen poměrně málo připomínek. Ty byly vesměs buď pochvalné a nenavrhující žádnou změnu, případně obsahovaly doporučení výstavu dál šířit. Malý počet respondentů navrhoval rozšířit výstavu o další témata, ale bez konkrétních návrhů. Několik respondentů také navrhovalo zvýšit interaktivitu výstavu.

Tab. č. 20 Četnost doporučení od žáků

| Kategorie   | Četnost K | Příklady                                    | Četnost H | Příklady                                                                                             |
|-------------|-----------|---------------------------------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Nic neměnit | 16        | <i>nic, zajímavé a dostatečně poučující</i> | 9         | <i>pokračovat v této činnosti</i>                                                                    |
| Šířit dál   | 5         | <i>udělat nějaký dokument</i>               | 9         | <i>dále dělat takové výstavy jako byla tato, protože při nich si mnoho lidí uvědomí závažné věci</i> |
| Šířka       | 2         | <i>udělat ji delší</i>                      | 7         | <i>přidat nějakou zajímavou prezentaci</i>                                                           |
| Metodika    | 2         | <i>aby tam dali více zábavných projektů</i> | 3         | <i>více interaktivních stanovišť</i>                                                                 |

## Shrnutí

Na škole D byla výstava přijata odlišně učňovským a maturitním oborem. Obě skupiny byly spokojeny s interaktivitou výstavy, která pro ně byla zábavná a poučná. Obě skupiny také reflektovaly, že si z výstavy odnesly nové informace, přestože základní koncepty již žáci znali. Zdá se, že výstava více zapůsobila na žáky maturitního oboru, kteří emocionálně reagovali na překvapující informace. U této skupiny také pravděpodobně došlo k častějšímu přehodnocení původních konceptů. U učňovské skupiny se častěji objevoval nezájem, žáci také byli pesimističtější a skeptičtější ohledně víry ve vlastní možnost ovlivňovat události. Ani u jedné skupiny se nezdá, že by je výstava více motivovala k odpovědnému chování.

## Analýza

### Souhrnné výsledky

Protože vzorek zahrnoval pouze tři školy, z nichž jedna se navíc odlišovala svými zaměřenými od ostatních, není možné výsledky považovat za reprezentativní a slouží zde pouze pro základní orientaci. Výstava také nebyla na všech školách implementována stejně: na škole D se lišila práce u žáků obou zaměřením, na škole V se žáci na výstavu nejprve podívali sami a měli pak ostatním prezentovat některé její téma. Lze proto předpokládat, že výstava mohla fungovat v různých ohledech odlišně.

Cílem následující analýzy je pokusit se nalézt společné vzorce fungování výstavy platné v rámci celého vzorku.

Navzdory rozdílům v zaměření byla účastnická skupina poměrně homogenní, pokud jde o věk a pohlaví. Všechny skupiny navíc měly určité základní povědomí o problematice Fair Trade, takže základní koncepty výstavy pro ně nebyly nové. Všichni tři učitelé měli také zájem o problematiku.

Tab. č. 21 Vzorek všech respondentů – žáků

| Počet žáků | Průměrný věk | Směrodatná odchylka | Modus | Dívek % | Chlapců % |
|------------|--------------|---------------------|-------|---------|-----------|
| 204        | 17.1         | 1.34                | 18    | 51      | 42        |

*Poznámka: protože respondenti některé údaje nevyplnili, nemusí součty vždy odpovídat sto procentům.*

Ze souhrnných reakcí na výstavu lze shrnout, že pro naprostou většinu žáků výstava nebyla nudná a bavila je její interaktivita. Většina žáků také nenavrhovala žádné změny a doporučovala výstavu šířit dál. Pokud se objevily jiné návrhy na změny, směřovaly spíše k posílení interaktivity výstavy, rozšíření o další témata, případně (na gymnáziích) ke zpřesnění a prohloubení prezentovaných informací.

S výstavou byli spokojeni i všichni tři učitelé. Jejich návrhy na vylepšení byly převážně technického charakteru. Učitel P si navíc uvědomuje důležitost metodické podpory a navrhuje jí dále prohloubit.

Tab. č. 22 Souhrnné hodnocení atraktivity výstavy

| Položka                                 | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|-----------------------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Výstava byla nudná                      | 202   | 39          | 53         | 6           | 0.5          |
| Prezentované informace byly pro mě nové | 202   | 1           | 21         | 57          | 20           |
| Výstava opakovala, co už jsem slyšel    | 204   | 10          | 42         | 37          | 11           |

Přestože pro většinu žáků výstava obsahovala nové informace, téměř polovina uvádí, že prezentované informace už někde slyšela. Lze předpokládat, že hlavní koncepty výstavy byly

žákům známy a že je výstava spíše doplňovala dílčími tématy, o kterých žáci dosud neměli povědomí.

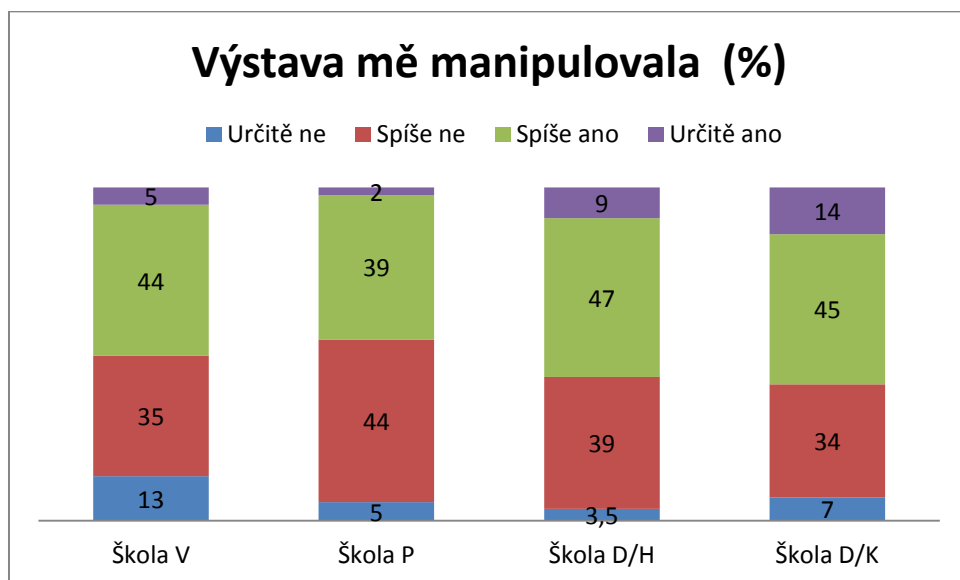
Výstava prezentovala konflikty, které mohly na žáky působit kontroverzně. V hodnocení, zda výstava prezentovala informace vyváženě a nemanipulativně, byli žáci rozděleni zhruba na poloviny.

Tab. č. 23 Souhrnné hodnocení vyváženosti výstavy

| Položka                                                    | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|------------------------------------------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Prezentované informace vyváženě odrážely názory více stran | 201   | 3           | 41         | 43          | 12           |
| Výstava mě manipulovala k předem určeným „pravdám“         | 200   | 7           | 38         | 44          | 9            |

Otázka vyváženosti byla nejvíce diskutována ve skupině P a V. V těchto skupinách se objevovaly poměrně ostře formulované názory zpochybňující objektivitu výstavy. Ve skupině P bylo patrné, že kritika často souvisela s obhajobou životního stylu studentů a obhajobou oblíbených produktů. Menší počet explicitních kritických reakcí ze skupin D spíše naznačuje, že žáci, zejména pak z kuchařského oboru, výstavu spíše neprožívali do takové hloubky.

Obr. č. 6 Pociťovaná manipulace výstavou podle skupin



Z porovnání relativní četnosti výpovědí ale nevyplývá, že by mezi skupinami byly v této oblasti rozdíly.

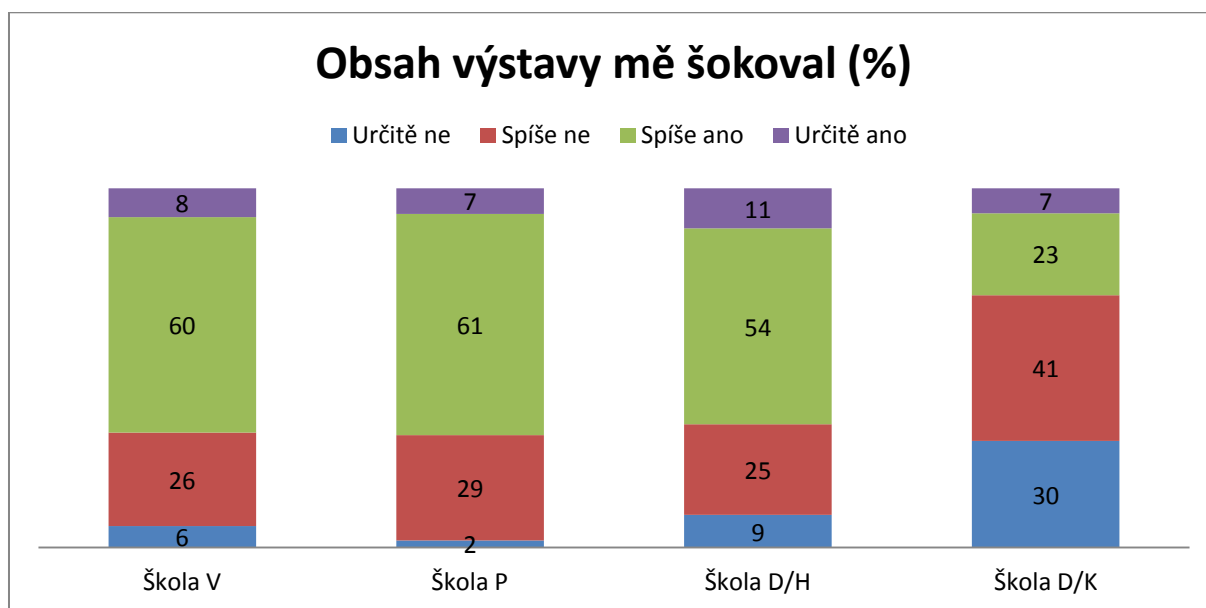
Reakce žáků na výstavu byly ve všech skupinách kombinací šoku, apatie a cynismu.

Tab. č. 24 Souhrnné reakce na výstavu

| Položka                    | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|----------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Obsah výstavy byl šokující | 203   | 11          | 29         | 50          | 8            |

Téměř šedesát procent žáků uvedlo, že je obsah výstavy šokoval. Tato emocionální reakce byla silně zastoupena u žáků obou gymnázií a u žáků maturitního oboru hotelové školy, naopak menšinová u žáků kuchařského oboru:

Obr. č. 7 Šok z obsahu výstavy podle skupin



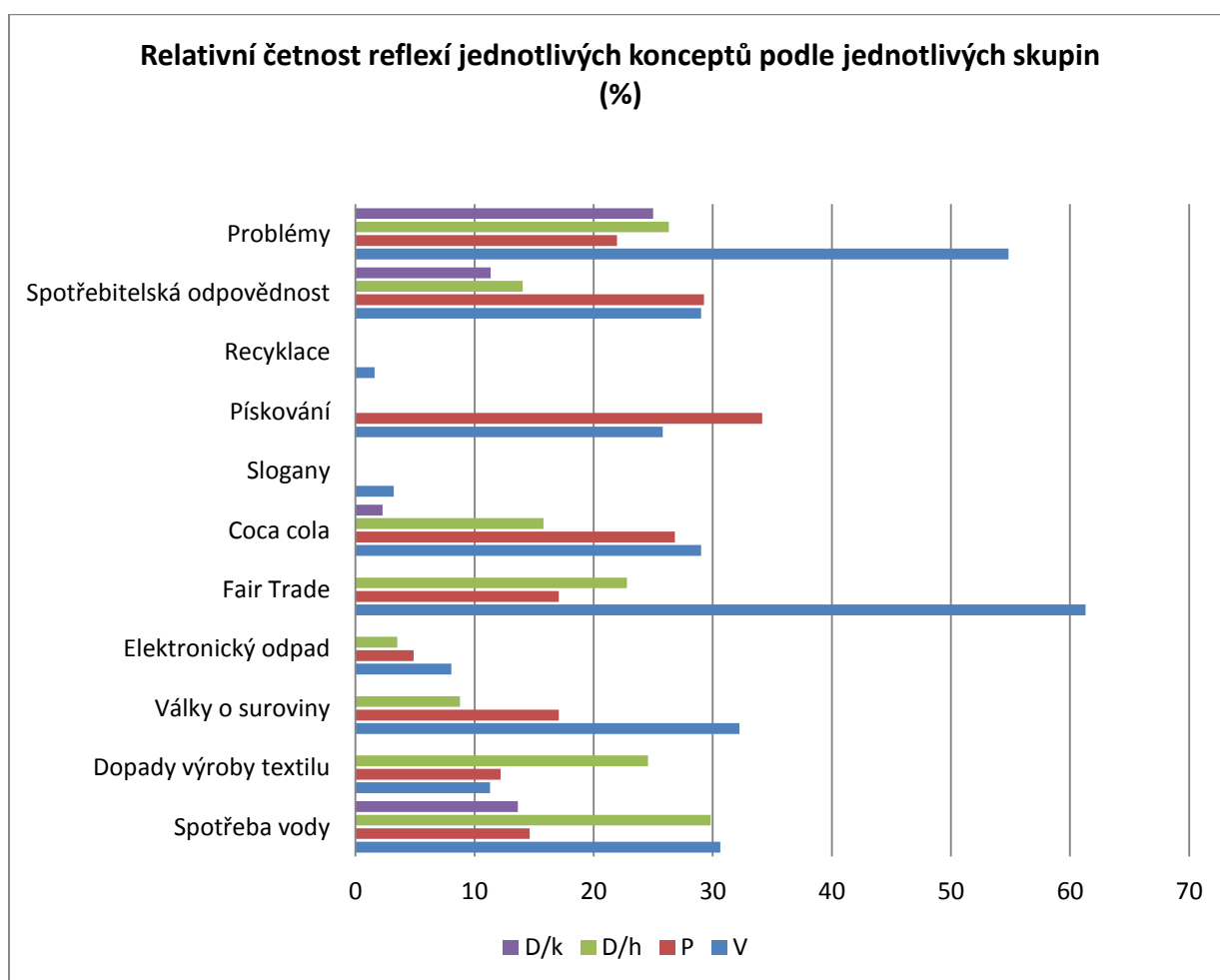
To koresponduje s výpovědí učitelky, podle které byly šokované, apatické a cynické komentáře ve skupině rozděleny zhruba po třetinách, přičemž apatie a cynismus se objevovaly nejčastěji u kuchařů.

Reakce se dále lišily podle pohlaví, přičemž dívky byly v průměru šokovanější ( $N=103$ ,  $M=2,75$ ,  $SD=0,72$ ), než chlapci ( $N=86$ ,  $M=2,28$ ,  $SD=0,77$ ,  $z=-3,75$ ,  $p<0.001$ ).

Žáci uváděli, že je šokovaly informace o sociálních a environmentálních dopadech spotřebních produktů, případně byli překvapeni jejich intenzitou. Žáci na obecné rovině věděli, že ve světě existuje chudoba či environmentální problémy, šok tedy patrně souvisel s konfrontací s konkrétními příklady.



Obr. č. 8 Relativní četnost reflexí jednotlivých konceptů podle jednotlivých skupin



Na základě porovnání můžeme koncepty výstavy rozdělit do několika skupin podle toho, jak často byly skupinami reflektovány:

- **Ztracené koncepty.** Tyto koncepty žáky téměř nebyly reflektovány a lze předpokládat, že na žáky měly jen minimální vliv. Jde zejména o koncepty Recyklace, Slogany a Elektronický odpad.
- **Kontroverzní koncepty.** Do této skupiny můžeme řadit koncepty, které v některých skupinách reflektoval velký počet žáků, zatímco v jiných byly zmiňovány jen okrajově. Můžeme předpokládat, že jde o koncepty, které byly v některých skupinách více diskutovány, ať již z iniciativy učitele, či žáků. Jde zejména o koncepty Pískování, Války o suroviny, Dopady výroby textilu.
- **Silné koncepty.** V této skupině jsou koncepty, které byly výrazněji zmiňovány ve většině skupin. Jde o koncepty Spotřeba vody, Fair Trade, Coca-cola, Spotřebitelská odpovědnost a Problémy. Můžeme předpokládat, že tyto koncepty měly na žáky největší vliv.

Z porovnání jsou také patrné rozdíly mezi skupinami. Určitým solitérem mezi skupinami maturantů je učňovská skupina (D/k). Skupina kromě obecných problémů nereflektuje prakticky nic. Můžeme proto předpokládat, že tato skupina byla výstavou nejméně ovlivněna.

Všechny maturitní skupiny reflektují v zásadě srovnatelně, s výkyvy u jednotlivých témat. Výjimkou je relativní četnost reflexí Problémů, Fair Trade a Válek o suroviny u skupiny V.

Přestože dostupná data neumožňují zobecňování, lze předpokládat, že vysoká míra reflexí mohla být způsobena odlišnou implementací programu v této skupině.

Zejména v obou gymnaziálních skupinách vedla konfrontace žáků s uvědoměním dopadů spotřebních produktů k procesu vyrovnávání se s vlastní spotřebitelskou odpovědností a propojováním vlastního života s prezentovanými problémy.

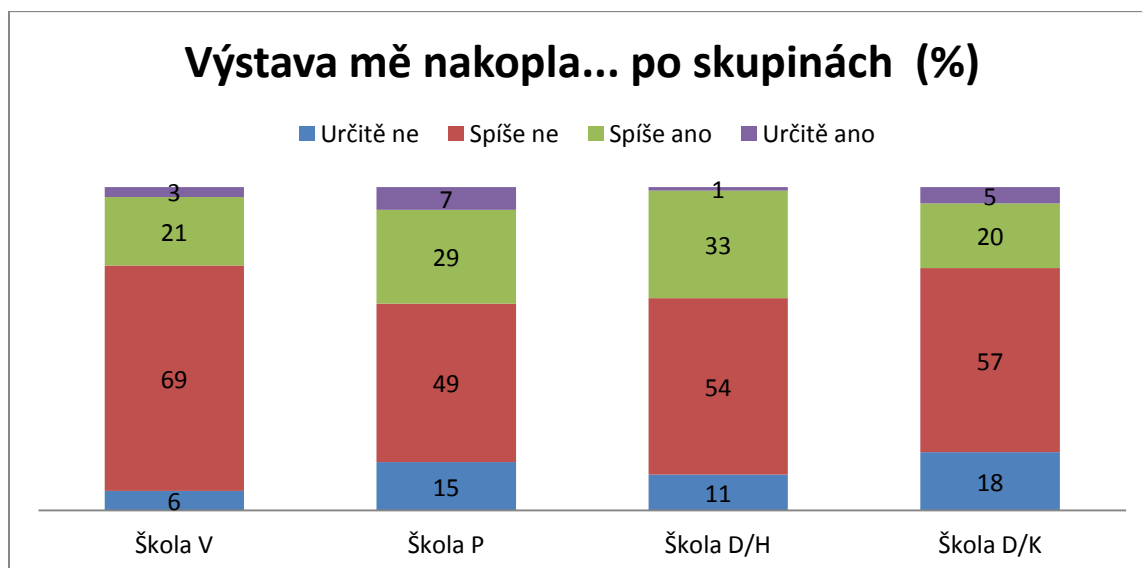
V obou skupinách byl tento proces značně konfliktní a byl doprovázen obrannými mechanismy (zpochybňováním informací) a skepsí (a co já s tím?). Ve skupině studentů hotelnictví se propojení objevovalo spíše na rovině uvědomění souvislostí, než úvah o změně vlastního chování. U skupiny kuchařů byly příklady propojení spíše marginální.

Tab. č. 25 Motivace k odpovědnému chování souhrnně pro všechny skupiny

| Položka                                                                                      | Počet | Určitě ne % | Spíše ne % | Spíše ano % | Určitě ano % |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------|------------|-------------|--------------|
| Výstava srozumitelně ukazovala, co by měl člověk dělat, aby pomohl uvedené problémy zmírnit. | 204   | 3           | 23         | 47          | 27           |
| Výstava mě „nakopla“ k tomu, abych začal něco dělat jinak.                                   | 204   | 12          | 58         | 26          | 4            |

Žáci sice většinou souhlasili s tím, že výstava ukázala možnosti odpovědného chování, ale pouze menší část žáků se cítí výstavou k takovému chování motivována. Mezi skupinami tentokrát nejsou zjevné rozdíly.

Obr. č. 9 Inspirace k odpovědnému chování po skupinách



Rozdíly se ale projeví mezi pohlavími respondentů. Dívky uváděly v průměru vyšší míru motivace výstavou k odpovědnému chování ( $N=103$ ,  $M=2,36$ ,  $SD=0,65$ ), než chlapci ( $N=86$ ,  $M=2,01$ ,  $SD=0,69$ ,  $z=-3,11$ ,  $p<0.001$ ).

V souhrnných názorech všech respondentů lehce převládá přesvědčení o odpovědnosti spotřebitelů a přesvědčení o jejich schopnosti ovlivňovat vzdálené problémy. Skeptické výpovědi dokládá zhruba třetina respondentů. Situace je výrazně odlišná u učňů, u kterých naopak ve stejném poměru převládají skeptické reakce.

Tab. č. 29 Souhrnný přehled položek asociovaných s globální spotřebitelskou odpovědností

| Položka                                                                                                            | Počet | Určitě<br>ne % | Spíše<br>ne % | Spíše<br>ano % | Určitě<br>ano % |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------|---------------|----------------|-----------------|
| Svým jednáním ovlivňuji životy lidí i ve velmi vzdálených zemích.                                                  | 202   | 8              | 28            | 42             | 21              |
| Jenom „ti nahoře“, mají moc potřebnou k účinnému řešení globálních problémů.                                       | 201   | 23             | 36            | 31             | 9               |
| I obyčejný člověk jako já, může svým jednáním zmírnit chudobu v rozvojových zemích.                                | 203   | 7              | 23            | 44             | 25              |
| Když si koupím džíny, ovlivním tím život lidí v rozvojových zemích.                                                | 203   | 9              | 30            | 42             | 19              |
| Jenom výrobce určitého zboží (např. mobilu) má odpovědnost za jeho případné dopady na chudobu a životní prostředí. | 201   | 26             | 41            | 25             | 6               |
| Ve dnešním světě o všem rozhodují bohaté firmy a banky, jedinec toho změnit jen málo.                              | 200   | 5              | 26            | 50             | 22              |
| Svémi nákupy ovlivňuji životy lidí v rozvojových zemích/ jiných zemích/ ve světě.                                  | 201   | 3              | 24            | 52             | 19              |
| Současné globální problémy jsou natolik vážné, že s nimi lze jen těžko něco dělat.                                 | 201   | 12             | 44            | 36             | 6               |

Při porovnání na invertovaném čtyřpoložkovém testu Globální spotřebitelské odpovědnosti vykazují dívky vyšší stupeň odpovědnosti, než chlapci:

Tab. č. 30 Porovnání globální spotřebitelské odpovědnosti mezi chlapci a dívkami

| Skupina | Počet | Průměr | Směrod.<br>Odchylka | Min | Max | z     | p       |
|---------|-------|--------|---------------------|-----|-----|-------|---------|
| Dívky   | 104   | 11,83  | 2,23                | 4   | 16  | -3.86 | <0.0001 |
| Chlapci | 86    | 10,45  | 2,45                | 4   | 16  |       |         |

Rozdíly mezi chlapci i dívkami vyšly i ve většině ostatních položek nezařazených do čtyřpoložkového testu. Ve všech případech dívky deklarovaly postoje vyjadřující vyšší míru spotřebitelské odpovědnosti a přesvědčení o vlivu spotřebitele na globální problémy.

Tab. č. 31 Porovnání jednotlivých položek asociovaných s testem globální spotřebitelské odpovědnosti podle pohlaví (neinvertovaná varianta)

|                                                       | Průměr<br>chlapci | Průměr<br>dívky | T     | P        |
|-------------------------------------------------------|-------------------|-----------------|-------|----------|
| Svým jednáním ovlivňuji životy lidí                   | 2,65              | 2,88            | -1,81 | 0,07     |
| Jenom ti nahoře mají moc                              | 2,41              | 2,1             | 2,35  | 0,01*    |
| I obyčejný člověk může zmírnit chudobu                | 2,72              | 3,01            | -2,41 | 0,01*    |
| Když koupím džíny, ovlivním životy                    | 2,41              | 2,92            | -4,06 | <0,0001* |
| Globální problémy tak vážné, že téměř nelze nic dělat | 2,32              | 2,39            | -0,64 | 0,52     |
| Jenom výrobce má odpovědnost                          | 2,27              | 1,93            | 2,70  | 0,007*   |
| Ve dnešním světě rozhodují bohaté firmy a banky       | 2,91              | 2,84            | 0,63  | 0,52     |
| Svémi nákupy ovlivňuji životy lidí                    | 2,71              | 3,03            | -3,09 | 0,002*   |

*Poznámka: V testu znamená vyšší hodnota (max 4) souhlas s tvrzením, nižší (min 1) nesouhlas.*

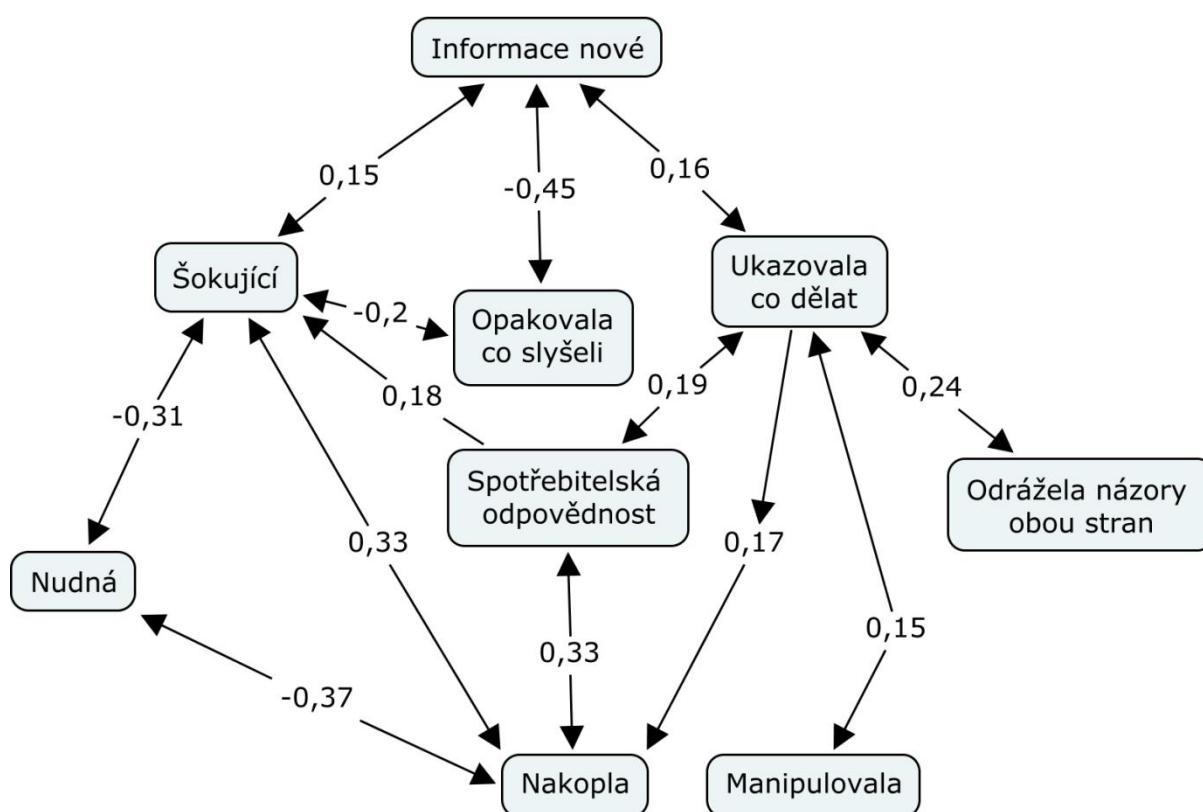
Některé výsledky z jednotlivých částí dotazníku spolu vzájemně korelovaly.

Tab. č. 32 Korelace vybraných položek

|                              | Výstava<br>byla<br>nudná | Obsah<br>byl<br>šokující | Informace<br>byly pro<br>mě nové | Odrážely<br>názory<br>obou<br>stran | Ukazovala<br>co má<br>člověk<br>dělat | Manipulovala | Nakopla | Opakovala<br>co slyšel | Spotřebitel.<br>odpovědnost |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|--------------|---------|------------------------|-----------------------------|
| Výstava byla nudná           | x                        | -0,31*                   | -0,12                            | -0,08                               | -0,06                                 | 0,008        | -0,37*  | 0,18*                  | -0,12                       |
| Obsah byl šokující           | -0,31                    | x                        | 0,15*                            | 0,03                                | 0,03                                  | 0,04         | 0,33*   | -0,2*                  | 0,18*                       |
| Informace byly pro mě nové   | -0,12                    | 0,15*                    | x                                | 0,15*                               | 0,16*                                 | 0,003        | <-0,001 | -0,45*                 | <-0,001                     |
| Odrážely názory obou stran   | -0,08                    | 0,03                     | 0,15*                            | x                                   | 0,24*                                 | -0,01        | 0,05    | -0,05                  | 0,1                         |
| Ukazovala co má člověk dělat | -0,06                    | 0,03                     | 0,16*                            | 0,24*                               | x                                     | 0,15*        | 0,17*   | <-0,001                | 0,19*                       |
| Manipulovala                 | 0,008                    | 0,04                     | 0,003                            | -0,01                               | 0,15*                                 | x            | 0,13    | -0,12                  | 0,003                       |
| Nakopla                      | -0,37*                   | 0,33*                    | <0,001                           | 0,05                                | 0,17*                                 | 0,13         | x       | -0,06                  | 0,33*                       |
| Opakovala co slyšel          | 0,18*                    | -0,2*                    | -0,45*                           | -0,05                               | -0,006                                | -0,12        | -0,06   | x                      | -0,004                      |
| Spotřebitel. odpovědnost     | -0,12                    | 0,18*                    | -0,006                           | 0,1                                 | 0,19*                                 | 0,003        | 0,33*   | -0,004                 | x                           |

Poznámka: Statisticky významné korelace jsou označeny „\*“. Za středně silné korelace je možné označit takové, kde  $r > 0,3$ .

Obr. č. 10 Vizualizace vybraných korelací



Pokud žáci hodnotili výstavu pozitivně v některém z faktorů, hodnotili ji tak i v ostatních. Pokud žáci hodnotili informace jako nové, tak nesouhlasili s tím, že by výstava opakovala, co už někdy slyšeli. Měli tendenci považovat výstavu za spíše vyváženou. Obsah výstavy je pak šokoval.

Spotřebitelská odpovědnost koreluje se třemi faktory: hodnocením výstavy jako šokující, inspirující (nakopla) a informující o tom, co mohou žáci dělat.

Korelace mají tři výrazná centra: hodnocení výstavy jako šokující, inspirující a informující o možnostech chování.

Je třeba upozornit, že většina nalezených korelací je spíše slabých ( $r < 0,3$ ), případně středně silných. Korelační analýza nicméně naznačuje, že vyšší spotřebitelskou odpovědnost a motivaci k chování mají žáci, kterým se výstava líbila a pozitivně ji hodnotili.

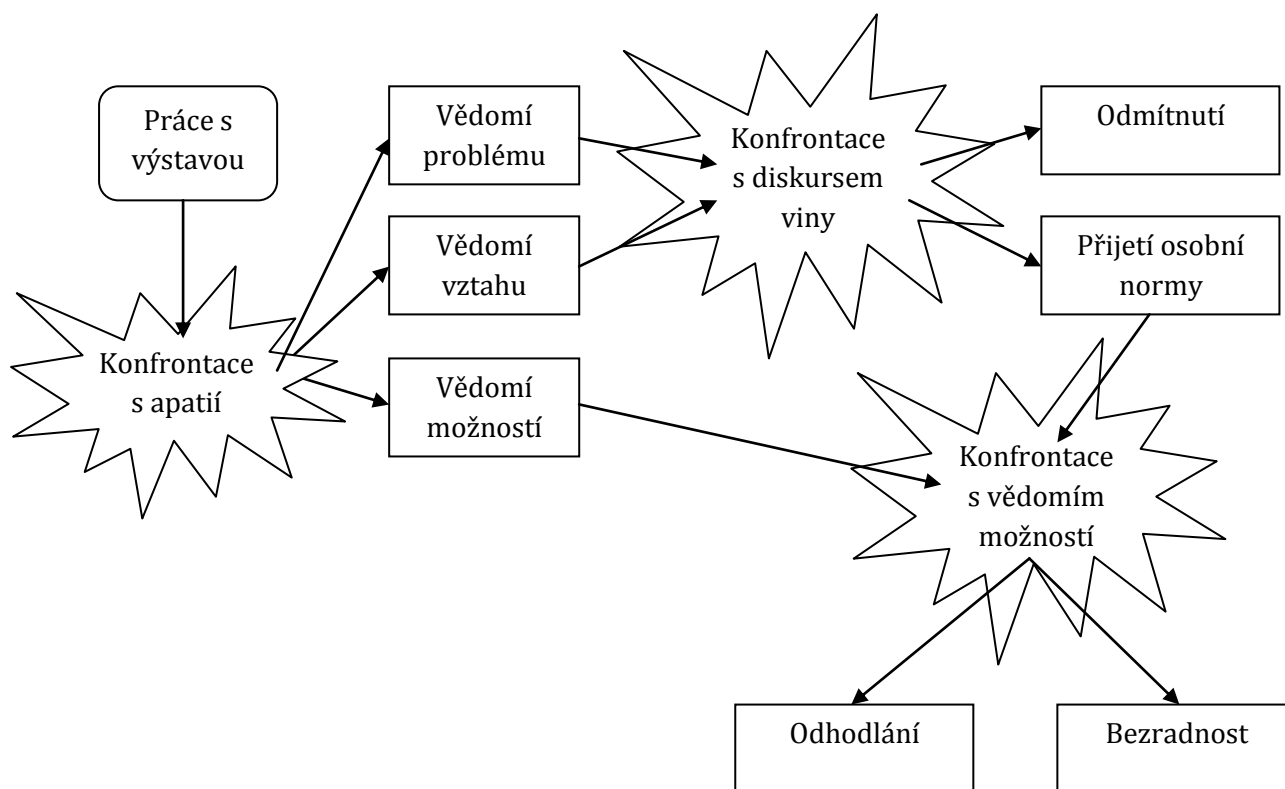
## Analýza procesu učení

Při analýze vlivu programu na učení bylo ve škole V navrženo jednoduché schéma zachycující jednotlivé fáze procesu učení (obr. č. 2). Po vyhodnocení všech čtyř skupin je možné toto schéma dále rozpracovat.

Proces učení, který výstava u žáků vyvolává, představuje složitý sled simultánních i sekvenčních procesů. V procesu můžeme najít tři kritické body. Každý zachycuje určitý proces přehodnocování vstupních konceptů, který můžeme chápat jako projev kognitivní disonance. Každý z nich je také doprovázen pozitivními či negativními emocemi. Výsledkem procesu může být „postup“ žáka v sekvenci dále charakterizovaného procesu učení, nebo „zastavení“ a zablokování na stávající úrovni.

Je třeba upozornit, že popsany proces představuje teorii vytvořenou na základě sebraných dat. Její potvrzení či vyvrácení by se pak muselo stát předmětem navazujícího výzkumu.

Obr. č. 11 Proces učení



Prvním kritickým procesem je **konfrontace s apatií žáků vůči výstavě**. Přestože ve školách, kde je výstava volně přístupná, může být předmětem informálního, dobrovolného učení, v rámci evaluace je zkoumán její efekt jako programu zařazeného do formálního kurikula. Žáci se programu účastní v rámci povinné výuky, nemají možnost rozhodnout se nezapojit jinak, než pasivitou, respektive apatií v rámci výuky. Ze získaných dat se zdá, že apatie nebyla pro většinu žáků typická. Větší výskyt dokládá pouze vyučující ze školy D u skupiny kuchařů. I zde šlo ale

spíše o příklad problémového ročníku či jednotlivců. Více než 90 procent respondentů také nesouhlasilo s tvrzením, že by výstava byla nudná a ve slovním hodnocení rozhodně převažovaly pozitivní reakce. Můžeme proto předpokládat, že pro velkou většinu žáků bylo výsledkem tohoto procesu zaujetí pro výstavu a její témata.

Faktory, které ovlivňovaly zaujetí či apatii, lze z evaluace jen rámcově odhadovat. Můžeme předpokládat, že první skupina faktorů souvisí s teorií programu a jeho implementací. Výstava je interaktivní a obsahuje často šokující informace, což žáky současně baví i překvapuje. Učitelé se o problematiku zajímají a dokázali proto s žáky o tématech diskutovat a stimulovat tak dál jejich zájem.

Druhá skupina faktorů pak souvisí se samotnými žáky na úrovni jednotlivců i skupin. Menší zaujetí učňovského oboru pravděpodobně souvisí s osobnostními a studijními kompetencemi žáků. Skupinová dynamika může mít vliv na ochotu reflektovat veřejně vlastní postoje k problematice. Roli hrají také genderové rozdíly.

Zaujetí žáků otevírá cestu k učení. Výstava rozvíjí u žáků znalosti, přesvědčení a postoje, které vytváří tři kategorie, označované zde jako **vědomí problému, vědomí vztahu a vědomí možnosti**. Vědomí problému se skládá z kognitivní a afektivní části. Na kognitivní rovině žáci získávají znalost prezentovaných sociálních a environmentálních problémů a konfliktů, jako je pískování džín, obchodování s nebezpečným odpadem či vyčerpávání zdrojů vody. Protože problémy jsou výstavou často propojovány s konkrétními lidskými příběhy, lze předpokládat, že výstava na žáky působí i na emocionální stránce. Žáci proto k prezentovaným problémům zaujímají postoje, které odráží empatii vůči lidem či nesouhlas s destrukcí životního prostředí. Na všech školách se žáci s problematikou chudoby a Fair Trade již setkali. Na kognitivní rovině nicméně lze předpokládat, že původní, spíše obecné a možná naivní koncepty v kvalitativní (konkrétní příběh) i kvantitativní (intenzita problému) zkonkretizovala. Konkretizace pak v důsledku mohla vést i přehodnocení stávajících konceptů, „aha“ efektu a v důsledku i k akomodaci nových poznatků do nových konceptů.

Zatímco vědomí problému se pravděpodobně rozvíjí u velké většiny žáků, kteří k výstavě nezaujali apriori apatickou reakci, vědomí vztahu je reflektováno o něco méně, i když stále velkou částí žáků. Z odpovědí žáků na položky asociované s testem globální spotřebitelské odpovědnosti lze předpokládat, že takové vědomí po výstavě zastávaly zhruba dvě třetiny žáků. Vědomí vztahu zde můžeme chápat jako přesvědčení o vztahu mezi vlastním spotřebitelským chováním a prezentovanými problémy. Žáci si tedy například uvědomili, že problémy spojené s výrobou Coca – coly mají souvislost s tím, že sami Coca-cola pijí. Pro utváření takového přesvědčení byl zřejmě klíčový výběr témat výstavy, ale i způsob její implementace – způsob, jakým učitelé vedli diskuse s žáky.

Vědomí problémů a současně vědomí vztahu vedlo žáky ke **konfrontaci s diskursem viny**. Žáci se dostali do situace, kdy začali pociťovat sociální tlak, reprezentovaný autoritami (autoři výstavy, učitel), spolužáky i sebou samými. Výsledkem tohoto emocionálního procesu bylo **odmítnutí či přijetí určité osobní normy, vyjadřující správnost souvisejícího prosociálního chování**. Proces konfrontace s diskursem viny je zřejmě složitý a ovlivněný řadou faktorů. Zdá se, že některé z nich souvisí s žákovským self-konceptem, který může souviset se sociálním statutem a souvisejícími spotřebitelskými návyky. Pokud tedy byly například moderní mobilní telefon, značkové džíny či pití Coca-coly součástí žákovy

sebe prezentace, mohl žák takovou konfrontaci cítit jako útok na vlastní sociální status. Když pak žáci hájí výrobek, který mají rádi, hájí jeho prostřednictvím sama sebe.

Žáci, kteří takovou konfrontaci odmítali, pak volili **obránné mechanismy**, kterými legitimizovali svůj postoj. Nejčastěji uváděným obranným mechanismem pak bylo **zpochybňování**. Žáci zpochybňovali objektivnost prezentovaných informací (jednostrannost), upozorňovali na jejich selektivnost (proč ne Pepsi?), problematickou hodnověrnost (chybí zdroj) či v případě školy P zpochybňovali integritu učitele. Přestože zhruba polovina žáků uvedla, že se výstavou cítili manipulováni, byla manipulace jako obranný mechanismus legitimizující odmítnutí prosociální normy zřejmě použita jen menší částí studentů.

Přijetí osobní normy vyjadřující správnost určitého chování vedlo žáky k poslední konfrontaci a to s **přesvědčením o vlastním potenciálu zvládnout relevantní akční strategie (self-efficacy)**. Přestože žáci si byli vědomi toho, že výstava o akčních strategiích informovala, jen velmi malá část je v dotazníku reflektovala. Zhruba třetina studentů uvedla, že se cítí být výstavou motivována k odpovědnému chování. Ze slovních reflexí i výpovědí učitele můžeme předpokládat, že pro větší část studentů, kteří přijali příslušnou normu, byla výsledkem této konfrontace bezradnost charakterizovaná „a co já s tím?“ přístupem. Odhodlání k odpovědnému chování bylo pravděpodobně jen menšinové, případně zkratkovité („*Prosadili jsme ve třídě návrh nepít Coca-colu.*“).

Výsledek této konfrontace souvisel opět s více faktory. Výstava pravděpodobně nezvolila vhodný způsob toho, jak proměnné asociované s kategorií vědomí možnosti rozvíjet. Zdá se, že i doprovázející učitelé vyjadřovali skepsi či pochybnosti o zvládnutí smysluplné akce žáky. Učitel P například reflektuje informaci od autorů výstavy, že se firmy postupně vrací k problematické technologii pískování, jako doklad toho, že prezentovaný problém de facto nemá řešení. V důsledku pak ani žáci nemají, jak by na něj reagovali. Alternativou je pak buď zjednodušení reality (nebudeme pít Colu), nebo přijetí diskursu viny bez možnosti nápravy.

Učitel V očekává, že vyvolané emoce povedou žáky k pokoře. Pro některé žáky ale takový diskurs nemusí být přijatelný. Žákům není jasné, jestli mají přijmout vůbec svoji spoluodpovědnost za globální problémy, pokud nevěří, že jejich chování, jakkoliv sebeomezující, může něco změnit. Na vytváření pocitu viny pak reagují negativně. V důsledku pak mohou z bezradnosti přejít k cynismu, apatii a následně odmítnutí normy, jejíž naplnění není v jejich možnostech.

Celkově můžeme předpokládat, že vliv výstavy na žáky odráží různou míru „hloubky“ učení, ta je pak výsledkem konfrontace žáků s uvedenými třemi kritickými body.



Obr. č. 12 Vliv výstavy na žáky podle hloubky učení



Lze předpokládat, že podíl žáků, kteří si z výstavy nic neodnesli, byl velmi malý. Výstava nudila pouze zhruba 5-7 procent respondentů a u všech maturitních oborů prakticky všichni respondenti reflektovali nějaké téma výstavy. Největší podíl žáků v této skupině najdeme pravděpodobně na učňovském oboru, kde byla řada reflexí dost povrchních a nejméně čtvrtina respondentů nereflektovalo nic.

Vědomí problému se tedy pravděpodobně rozvinulo u převažující většiny respondentů. Část z nich ale pouze přijala nové informace a nepropojila je s vlastním spotřebitelským chováním. Z testu položek asociovaných s globální spotřebitelskou odpovědností můžeme předpokládat, že tento vztah nepřijímá či nereflektuje zhruba třetina respondentů.

Část žáků sice reflektovalo vztah mezi svým chováním a problémy, ale z různých důvodů odmítlo přijmout související diskurs viny. Tito žáci byli často kritičtí vůči výstavě, případně argumentovali tím, že jim výstava neřekla nic nového a že všechno co mohou dělat, už dělají. Ze získaných dat je obtížné odhadnout velikost této skupiny. Přestože ve skupinách P i V učitelé reflektovali související diskuse a zhruba polovina respondentů se cítila výstavou manipulována, počet souvisejících slovních žakovských reflexí je poměrně malý. Můžeme proto předpokládat, že se tato skupina patrně při výstavě výrazně projevovala, ale nebyla příliš početná.

Lze předpokládat, že skupina žáků, kteří konfrontaci s vědomím svých možností končili bezradností, tvořila poměrně velkou skupinu. Jestliže motivaci k jednání uvedla zhruba čtvrtina až třetina respondentů, musíme předpokládat, že podíl bezradných žáků byl stejný, ne-li vyšší. Skepse či „a co já s tím efekt“ byly reflektovány na všech školách ve vzorku. Samotný údaj o motivovanosti k akci navíc neindikuje to, že žáci svoje odhodlání skutečně naplní.

Můžeme proto shrnout, že výstava většinu žáků zaujala a rozšířila jejich znalosti o problémech souvisejících s výrobou spotřebního zboží. Větší část žáků dokázala propojit své chování

s prezentovanými problémy. Menší část žáků výstava motivovala k odpovědnému chování. Nežádoucími efekty výstavy byly u části žáků pocity bezradnosti a bezmocnosti, které mohly vést k frustraci či cynismu. Malá část žáků výstavu odmítla, buď z důvodu apriorního nezájmu, nebo z důvodu odmítnutí diskursu viny, který s výstavou spojovala.

## Diskuse

Protože cíle výstavy byly poměrně střízlivě postaveny do oblasti environmentálního (globálního) vědomí žáků, lze předpokládat, že jsou programem z valné části plněny. S výjimkou učňovského oboru je u ostatních skupin zřejmé, že žáci reflektovali některé z konceptů výstavy. Zhruba třetina slovně reflektovala uvědomění si své spotřebitelské odpovědnosti za prezentované problémy a zhruba dvě třetiny souhlasily s výroky asociovanými s testem globální spotřebitelské odpovědnosti. Přestože krátké programy o globálních problémech mohou být problematické, zdá se, že při vhodném provedení je jejich prostřednictvím možné u žáků rozvinout potřebné znalosti i postoje (Bahk, 2011, Nolan, 2010).

Výsledky současně naznačují, že kromě nových konceptů a vědomí propojenosti si část žáků odnesla i postoje a přesvědčení, které mohou být z hlediska širších cílů vzdělávání pro udržitelný rozvoj problematické. Těmi jsou zejména pocit bezradnosti, který se může dále transformovat do přesvědčení o malých možnostech uvedené problémy ovlivňovat (self-efficacy, interní ohnisko kontroly). Tyto proměnné současně hrají důležitou roli jako faktory ovlivňující odhodlání jedince k určitému chování (Bandura, 1977, Hines, Hungerford & Tomera, 1986-7, Hungerford & Volk, 1990).

Na základě výsledků můžeme předpokládat, že program rozvíjí u žáků empatii a postoje k problémům. Vztahy mezi postoji, empatií a chováním jsou diskutovány v řadě výzkumů. Berenguer (2007) například uvádí, že vyšší úroveň empatie posiluje proenvironmentální postoje a chování, účastníci, kteří projevují vyšší empatii také prokazují proenvironmentálnější postoje a chování. Respondenti, kteří projevili vyšší míru empatie, uváděli podle něj také více morálních argumentů pro proenvironmentální chování (Berenguer, 2008). Vztah mezi morálními normami, postoji a chováním předpokládá Schwartzova „moral-activation theory“, podle které je pomoc jinému výsledkem sociálních a osobních norem spolu s vědomím důsledků vlastního chování či ne-chování ve vztahu k danému cíli, a stupněm odpovědnosti, kterou si pozorovatel připisuje (Berenguer, 2008). V kontextu environmentální výchovy pak Stern (2000) předpokládá, že jedinec jedná odpovědně tehdy, pokud věří, že pro něj důležité environmentální atributy jsou v ohrožení.

Bamberg a Schmidt (2003) ale relevanci obou modelů zpochybňují a podporují spíše aplikaci Ajzenovy (1991) teorie plánovaného chování, podle které je pro odhodlání jedince k chování důležitá souhra přesvědčení o důsledcích určitého jednání (či ne-jednání), internalizované sociální normy a přesvědčení o vlastní schopnosti dané jednání zvládnout. Nesouhlasí proto s tím, že by osobní normy přímo ovlivňovaly chování, přestože nevylučují jejich nepřímý vliv.

Vztah proenvironmentálních postojů a chování zůstává stále předmětem sporů. Podle Meinholeda a Malkuse (2005) spolu proenvironmentální postoje a chování korelují, s chováním ale korelují i jiné proměnné (např. self-efficacy), které současně nekorelují s chováním. Thapa (1999) zjistil, že respondenti ze vzorku vysokoškolských studentů sice zastávají proenvironmentální postoje a přesvědčení, kromě třídění odpadů, které měli zajištěné na koleji, se ale proenvironmentálními aktivitami příliš nezabývají. Konstatuje proto, že vztah mezi obecnými proenvironmentálními postoji a chováním je spíše slabý, přinejlepším středně silný. Za slabou považují korelaci mezi oběma proměnnými i další autoři (Hines, Hungerford & Tomera, 1986-7, Hungerford & Volk, 1990).

Studie předpokládá, že „vědomí problému“ a „vědomí vztahu“ vede žáky ke konfrontaci s „diskursem viny“. Podle Bamberga a Mösera (2007) vzniká v kontextu environmentální problematiky pocit viny především z vědomí problému a související sociální normy, slabou roli pak hraje také interní atribuce. Jestliže vědomí problému a interní atribuce byla již diskutována, v rámci výstavy by žáci mohli jako sociální normu vnímat hlavní koncept výstavy a postoje vyučujících. To by dokládal příklad ze školy V, kde žáci po výstavě slovně „útočili“ na vyučujícího a zpochybňovali jeho integritu. Pociť viny pak podle Bamberga a Mösera (2007) slabě koreluje s osobními morálními normami a postoji. To by korespondovalo s předpokládaným procesem výstavy popsáným na obr. 11.

Z hlediska prezentované studie je asi oprávněné předpokládat, že znalosti, přesvědčení, postoje či osobní normy, které žáci z výstavy mohou získat, sice mohou jejich rozhodnutí k odpovědnému chování ovlivnit, nejsou ale dostačující. Bezradnost, kterou respondenti opakovaně vykazují, naznačuje, že program pravděpodobně nerozvíjí proměnné související „akční kompetence“ (empowerment variables), kterými jsou znalosti možných akčních strategií, dovednosti pro jejich zvládnutí, přesvědčení o jejich zvládnutí (perceived skills), přesvědčení o vlastní efektivitě (self-efficacy) či přesvědčení o vlastním potenciálu ovlivňovat svým jednáním situaci (internal locus of control) (Bandura, 1977, Hines, Hungerford & Tomera, 1986-7, Hungerford & Volk, 1990, Ajzen, 1991).

Výstava sice referuje o úspěšných kampaních, sama o sobě ale žáky k takovému nemotivuje. Protože takové proměnné se rozvíjí nejlépe vlastní úspěšnou zkušeností (Bandura, 1977, Ajzen, 1991), můžeme předpokládat, že pokud učitel na výstavu z vlastní iniciativy nenaváže nějakým souvisejícím projektem, žáci dané kompetence nezískají.

Příklad takového zpracování uvádí Fox (2010). V ročním programu ze základní školy se žáci nejprve v několika učitelem řízených lekcích seznámili s konceptem chudoby a naučili se posuzovat různé typy občanských akcí. Ve druhé části si vybrali problém s místní či globální tematikou, naplánovali a realizovali vlastní akci (například uspořádali sbírku na deky pro místní bezdomovce).

Má-li tedy výstava kromě deklarovaných cílů ambici motivovat účastníky k odpovědnému chování, mohli by její autoři zvážit rozšíření metodické podpory pro učitele a navrhnout metodiku pro vedení navazujícího školního projektu.

Hloubka učení žáků byla kromě výstavy samotné a její implementace učitelem ovlivněna ještě dalšími faktory, z nichž některé se objevily i v této studii. Výsledky například ukazují rozdíl v přijetí výstavy mezi chlapci a dívkami. Tento výsledek není překvapující a koresponduje i s dalšími studiemi, ve kterých zpravidla dívky projevují proenvironmentálnější postoje, přesvědčení i ochotu k odpovědnému chování (Rickinson, 2001, Boeve-de Pauw et al, 2011).

Jiným faktorem, který naznačil učitel P, může být sociální status studenta, případně ideologie, kterou zastává. Je pravděpodobné, že ideologická orientace respondenta ovlivňuje závažnost, jakou sociálním a environmentálním problémům přikládá. Zia a Todd (2010) zjistili, že konzervativněji smýšlející respondenti mají o témata, jako je globální oteplování či chudoba menší zájem, než liberální. Je možné, že studenti z bohatých rodin jsou pod vlivem svých rodičů spíše konzervativně orientováni a dostávají se tak se svojí orientací do střetu s výstavou, která je svým pojetím aktivistická a kritická vůči podnikatelskému prostředí (nadnárodním korporacím).

Proenvironmentální orientace adolescentů dále může souviset i s vybranými osobnostními rysy, jako je odpovědnost, cílevědomost, ochota zkoušet nové věci či přesvědčením o kontrole nad výstupy svých rozhodnutí. Naopak egocentricky orientovaní žáci mohou být sobečtější, vznětlivější a mívají vyšší potřebu dominovat (Boeve-de Pauw et al., 2011). Tyto souvislosti jsou ale poměrně slabé a nelze předpokládat, že by vnímání výstavy podstatněji ovlivnily.

Z uvedených studií lze předpokládat, že bez ohledu na provedení nebudou na výstavu všichni žáci reagovat se stejným zájmem. Autoři by nicméně mohli zvážit, zda by vyšší vyváženost prezentovaných témat nevedla k otupení obranných mechanismů u těch žáků, kteří výstavu odmítají z ideologického hlediska. Řešením by mohlo být opět dopracování metodické podpory pro učitele. Žáci by, obdobně jako u školy V, mohli po seznámení s výstavou prezentovaná témata samostatně prozkoumat, například pomocí internetu, seznámit se s dalšími pohledy na prezentované konflikty a ve třídě pak prezentovat výsledky svého průzkumu.

Na základě čtyř skupin může být zavádějící zobecňovat, ale zdá se, že některé koncepty výstavy „zapadly“ a žáci je nereflektují. Je možné, že počet různých konceptů, které výstava prezentuje, je pro většinu žáků příliš velký. Nabízí se proto otázka, zda Millerovu (1955) hranici  $7 \pm 2$  nových informací neposunout ze stávajícího maxima spíše do středu a při případné revizi některé „ztracené“ koncepty odebrat. Z žákovských reflexí se nezdá, že by rozšíření výstavy o další témata bylo navrhováno tak velkým počtem respondentů, aby „zúžení“ představovalo větší problém pro její atraktivitu.

## Závěr

Evaluace z valné části potvrdila vstupní očekávání. Hodnocený program je na jedné straně možné považovat za velmi úspěšný. Je velmi dobře hodnocen učiteli i žáky, které v převážné části baví. Žáci se v jeho průběhu také úspěšně seznamují s prezentovanými koncepty a větší část z nich reflektuje svoji spotřebitelskou odpovědnost.

Výstava na druhé straně vede žáky k určité bezradnosti a pocitu, že prezentované problémy nejsou schopni svým jednáním ovlivnit. Takové přesvědčení je může vést k rezignaci (Nagel, 2005), každopádně je ale bariérou pro případné odpovědné chování.

Kvůli relativně pozdnímu nastavení evaluace zůstává řada otázek nevyjasněna. Za klíčové je možné považovat zjištění, do jaké míry jsou měřitelné charakteristiky (např. self-efficacy, globální spotřebitelská odpovědnost, vnímané akční kompetence atd.) výstavou reálně ovlivňovány. Odpovědi by přinesla kvantitativně orientovaná evaluace porovnávající výsledky žáků před a po navštívení výstavy.

Evaluace dále řešila pouze vliv programu na žáky, kteří se výstavy účastní v rámci své formální výuky. Protože výstava je ale v některých školách volně vystavována, musíme předpokládat také její efekt v rámci informálního učení. Jeho vyhodnocení by volalo po odlišných evaluačních strategiích, založených například na kombinaci dlouhodobějšího pozorování, rozhovorů a návštěvnických dotazníků (Diamond et al., 2009).

Výstava představuje originální druh programu zabývající se globální tematikou. Porozumění tomu, jak je žáky interpretován, může pomoci našemu porozumění tomu, jak toto náročné téma žáky učit.

## Použitá literatura

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50, 179-211.
- Bahk, C. M. (2011). Environmental Education Through Narrative Films: Impact of Medicine Man on Attitudes Towards Forest Preservation. *The Journal of Environmental Education*, 42, 1, 1-13.
- Bamberg, S. & Möser, G. (2007). Twenty years after Hines, Hungerford, and Tomera: A new meta-analysis of psycho-social determinants of pro-environmental behaviour. *Journal of Environmental Psychology*, 27, 14-15.
- Bamberg, S. & Schmidt, P. (2003). INCENTIVES, MORALITY, OR HABIT? Predicting Students' Car Use for University Routes With the Models of Ajzen, Schwartz, and Triandis. *Environment and Behavior*, 35, 2, 264-285.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Berenguer, J. (2007). The Effect of Empathy in Proenvironmental Attitudes and Behaviors. *Environment and Behavior*, 39, 7, 269-283.
- Berenguer, J. (2008). The Effect of Empathy in Environmental Moral Reasoning. *Environment and Behavior*, 42, 1, 110-134.
- Boeve-de Pauw, J., Donche, V. & van Petegem, P. (2011). Adolescents' environmental worldview and personality: An explanatory study. *Journal of Environmental Psychology*, 31, 109-117.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. (1999). *In search of understanding. The case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Člověk v tísní (2012) *Jeden svět na školách. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách 2012 včetně porovnání s rokem 2009*. Praha: Člověk v tísní, Millward Brown.
- Diamond, J., Luke J.J. & Uttal, D.H. (2009). *Practical evaluation guide. Tool for museums and other informal educational settings*. Plymouth: Altamira Press.
- Eilam, E. & Trop, T. (2011). ESD Pedagogy: A Guide for the Perplexed. *The Journal of Environmental Education*, 42 (1), 43-64.
- Fox, K. R. (2010). Children Making a Difference: Developing Awareness of Poverty Through Service Learning. *The Social Studies*, 101, 1-9.

- Hines, J.M., Hungerford, H.R. & Tomera, A.N. (1986-7). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior. A meta analysis. *The Journal of Environmental Education*, 18, 1-8.
- Hungerford, H. R. & Volk, T. L. (1990). Changing Learner Behavior Through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 21, 8-21.
- Kopecký, J. (2012). *Evaluaace výukového programu střediska ekologické výchovy Divizna – Nemocná planeta* [bakalářská práce]. Liberec: Technická univerzita.
- Kouřil, P. (2010). *Výsledky našeho průzkumu: Klasa, BIO a Fair Trade jsou mezi Čechy nejrozšířenějšími certifikáty původu zboží* [online]. Brno: Společnost pro Fair Trade. Retrieved from <http://www.fairtrade.cz/5-o-fair-trade/196-vysledky-naseho-pruzkumu-klasa-bio-a-fairtrade-jsou-mezi-cechy-nejznamejsimi-certifikaty-puvodu-zbozi/>
- Kuldová, L. (2010). *Káva jako nejčastěji nakupovaná Fair Trade komodita a problematika volatility jejích cen na světových trzích* [online]. Retrieved from <http://www.spolecenskaodpovednostfirem.cz/news/kava-jako-nejcastěji-nakupovana-fair-trade-komodita-a-problematika-volatility-jejich-cen-na-svetovych-trzich-/>
- Meinhold, J.L. & Malkus, A.J. (2005). Adolescent environmental behaviors. Can Knowledge, Attitudes, and Self-Efficacy Make a Difference? *Environment and Behavior*, 37, 4, 511-532.
- Miller, G. A. (1955). The Magical Number Seven, Plus or Minus Two. Some Limits on Our Capacity for Processing Information. *Psychological Review*, 101, 2, 342-352.
- Nagel, M. (2005). Constructing Apathy: How Environmentalism and Environmental Education May Be Fostering „Learned Hopelessness“ in Children. *Australian Journal of Environmental Education*, 21, 71-80.
- NaZemi (b.d.v.). Supermarket SVĚT. Interaktivní výstava. [interní materiál]. Brno: NaZemi.
- Němcová, K. (2009). *Fair Trade v České republice – průzkum očekávání spotřebitelů* [bakalářská práce]. Praha: Vysoká škola ekonomická.
- Nolan, J. M. (2010). „An Inconvenient Truth“ Increases Knowledge, Concern, and Willingness to Reduce Greenhouse Gases. *Environment and Behavior*, 42, 5, 643-658.
- Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, 7 (3), 207-320.
- Simmons, B. et al. (2009). *Environmental Education Materials. Guidelines for Excellence*. Washington: North American Association for Environmental Education.

- Společnost pro Fair Trade (2010). *Průzkum znalosti Fair Trade a spotřebitelského chování* [online]. Brno: Společnost pro Fair Trade. Retrieved from <http://www.zaferovebanany.cz>
- Stern, P.C. (2000). Toward a Coherent Theory of Environmentally Significant Behavior. *Journal of Social Issues*, 56,3,407-424.
- Šiposová, S. (2007). *Historie a současnost Fair Trade a jeho perspektivy v České republice*. [Bakalářská práce]. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Thapa, B. (1999). Environmentalism: The Relation of Environmental Attitudes and Environmentally Responsible Behaviors Among Undergraduate Students. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 19, 5, 426-438.
- Yurttas, D.G. & Sülün, Y. (2010). What are the most important environmental problems according to the second grade primary school students? *Procedia Social and Behavioral Science*, 2, 1605-1609.
- VÚP. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Zia, A & Todd, A. M. (2010). Evaluating the effects of ideology on public understanding of climate change science: How to improve communication across ideological divides? *Public Understanding of Science*, 19, 6, 743-761.



## Přílohy

### Příloha č. 1 Kritéria NAAEE pro hodnocení materiálů environmentální výchovy

| Hlavní kategorie              | Vymezení                                                                                                                                       | Dílčí kategorie                                                                        |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Férovost a přesnost           | Materiál je spravedlivý a přesný v popisu environmentálních problémů a konfliktů a reflektuje různost souvisejících pohledů.                   | Obsahuje fakticky správné informace.                                                   |
|                               |                                                                                                                                                | Vyváženě prezentuje názory různých stran.                                              |
|                               |                                                                                                                                                | Motivuje ke zkoumání různých perspektiv a vyjádření vlastního názoru.                  |
|                               |                                                                                                                                                | Reflektuje různorodost ve společnosti.                                                 |
| Hloubka                       | Materiál posiluje povědomí o životním prostředí, porozumění ekologickým konceptům, vědomí environmentálních problémů a konfliktů. <sup>6</sup> | Buduje vědomí zvoleného problému zahrnující postoje i znalosti.                        |
|                               |                                                                                                                                                | Spíše než na dílčí fakta vyjadřuje určitý koncept, myšlenku.                           |
|                               |                                                                                                                                                | Koncepty ukazuje v sociálním, environmentálním a ekonomickém kontextu.                 |
|                               |                                                                                                                                                | Konflikty prezentuje v různých dimenzích a škálách.                                    |
| Důraz na rozvíjení dovedností | Materiál rozvíjí dovednosti pro výzkum a zapojení do řešení environmentálních konfliktů.                                                       | Rozvíjí kritické a kreativní myšlení.                                                  |
|                               |                                                                                                                                                | Aplikuje dovednosti pro samostatné zkoumání konfliktu. <sup>7</sup>                    |
|                               |                                                                                                                                                | Rozvíjí akční dovednosti. <sup>8</sup>                                                 |
| Akční orientace               | Materiál podporuje občanskou odpovědnost, motivuje k využití jednotlivých kompetencí k řešení problému.                                        | Vede k porozumění důsledků vlastního chování na daný konflikt.                         |
|                               |                                                                                                                                                | Rozvíjí přesvědčení o vlastní kapacitě ovlivnit konflikt (self-efficacy). <sup>9</sup> |
| Metodická podloženost         | Materiál čerpá z metodických postupů, které vytvářejí efektivní prostředí k učení.                                                             | Vychází z žáka (pedocentrismus): jeho zájmu a schopnosti utvářet si poznání.           |
|                               |                                                                                                                                                | Vychází z různých modů učení, vícečetné inteligence, stylů učení.                      |
|                               |                                                                                                                                                | Propojuje s životem žáků.                                                              |
|                               |                                                                                                                                                | Přesahuje hranice třídy.                                                               |
|                               |                                                                                                                                                | Propojuje více předmětů.                                                               |
|                               |                                                                                                                                                | Cíle a výstupy jsou řádně definovány. <sup>10</sup>                                    |
|                               |                                                                                                                                                | Je adekvátní daným podmínkám (věku žáků, typu školy).                                  |

<sup>6</sup> Environmentálním konfliktem se zde myslí situace, kdy existuje více různých perspektiv na řešení určitého problému.

<sup>7</sup> Jde tedy o badatelské dovednosti, jako např. schopnost klást výzkumné otázky, sbírat data, analyzovat je atd.

<sup>8</sup> Jde o dovednosti související s určitým proenvironmentálním chováním, tj. např. vyhledání informací o Fair Trade výrobku v obci, sepsání dopisu vedení firmy, příprava besedy, analýza obalových informací atd.

<sup>9</sup> (Bandura, 1977)

<sup>10</sup> Cíli se zde myslí obecné formulace definující zaměření programu / lekce, zatímco výstupy jsou formulovány z pohledu žáka, konkrétní, ověřitelné, dosažitelné, relevantní a časově vymezené (SMART).

|             |                                            |                                                      |
|-------------|--------------------------------------------|------------------------------------------------------|
|             |                                            | Obsahuje metody hodnocení žáků.                      |
| Praktičnost | Materiál je praktický a snadno využitelný. | Materiál má jasnou a přehlednou strukturu.           |
|             |                                            | Materiál je připravený k okamžitému použití.         |
|             |                                            | Materiál je trvanlivý.                               |
|             |                                            | Materiál je adaptabilní na různá prostředí.          |
|             |                                            | Je doplněna podpora a instrukce pro učitele.         |
|             |                                            | Materiál je ověřený evaluací a praxí.                |
|             |                                            | Materiál odpovídá národním standardům. <sup>11</sup> |

---

<sup>11</sup> Tedy Rámcovým vzdělávacím programům pro jednotlivé typy škol.

## Příloha č. 2 Kódovací tabulka pro žákovské reflexe konceptů výstavy

| Kód konceptu          | Koncepty                                                                                                                                                                   | Vymezení                                                                                                                                                     | Příklady                                                                                         |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Spotřeba vody         | Při výrobě bavlny se spotřebuje velké množství vody. Spotřeba vody může vést k závažným problémům životního prostředí, např. k vyschnutí Aralského jezera.                 | Zmiňuje vztah oblečení – voda, případně spotřebu vody v implicitní souvislosti s textilní výrobou.                                                           | kolik vody je potřeba pro výrobu oblečení                                                        |
| Dopady výroby textilu | Naše oblečení se vyrábí v rozvojových zemích. Výroba je spojena s problémy, jako je dětská práce, poškozování zdraví a práv zaměstnanců a poškozování životního prostředí. | Zmiňuje výrobu oblečení v souvislosti s některým z uvedených problémů, případně na obecné rovině reflektuje problémy s výrobou textilu v rozvojových zemích. | výroba textilu v rozvojových zemích, pesticidy nakažení lidé<br>kolik vody je na všechno potřeba |
| Války o suroviny      | Na výrobu mobilního telefonu jsou zapotřebí vzácné kovy. Jejich těžba udržuje občanské války v rozvojových zemích.                                                         | Zmiňuje spotřebu surovin na výrobu mobilního telefonu, problémy spojené s jeho těžbou či problém dopravy surovin na jeho výrobu.                             | že každá součástka z mobilního telefonu pochází odjinud                                          |
| Elektronický odpad    | Elektronický odpad z mobilních telefonů často končí v rozvojových zemích.                                                                                                  | Explicitně zmiňuje pojem odpad v souvislosti s rozvojovými zeměmi či elektronikou.                                                                           | odpad z vykořisťování zemí                                                                       |
| Fair Trade            | Z čokolády Fair Trade dostanou výrobci v rozvojových zemích více peněz, než za běžný výrobek.                                                                              | Explicitně uvádí pojem „Fair Trade“, příkladně rozvádí jeho fungování, problém nerovného rozdělení zisků.                                                    | že existuje něco jako Fair trade čokoláda                                                        |
| Coca-cola             | Coca cola poškozují životní prostředí, zdraví i lidská práva v rozvojových zemích. Řada sdružení a osobností proto proti ní protestuje.                                    | Zmiňuje Coca colu ve spojení s některým z uvedených problémů (nikoliv tedy jen pojem „Coca cola“).                                                           | že výroba coca coly má vliv na spodní vodu v Indii                                               |
| Slogany               | Reklamní prezentace firem nemusí odpovídat realitě. Slogany aktivistických sdružení mohou být ale zkreslené.                                                               | Reflektuje manipulativní charakter informací výrobců či aktivistů.                                                                                           | Co je třeba na výrobu Coly a lži od té společnosti                                               |
| Pískování             | Úprava džín pískováním má vážné dopady na zdraví zaměstnanců. Mezinárodní kampaní je možné firmy přesvědčit, aby tento postup nepoužívaly.                                 | Explicitně uvádí pojem „pískování“ nebo zmiňuje problém s úpravou džín.                                                                                      | že džíny jsou uměle upravovány takto nebezpečným způsobem                                        |
| Recyklace             | Vzácné kovy z mobilních                                                                                                                                                    | Explicitně uvádí pojem                                                                                                                                       | recyklace mob. tel.                                                                              |

|                            |                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                             |                                                                                                                                 |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                            | telefonů je možné recyklovat. Příkladem úspěšné kampaně byl sběr mobilů zoologickou zahradou v Praze.                                                                               | „recyklace“ v souvislosti s některým ze zmiňovaných problémů.                                                               |                                                                                                                                 |
| Spotřebitelská odpovědnost | Výrobky naší běžné spotřeby mají často nečekané environmentální a sociální dopady v rozvojových zemích. Spotřebitelé by proto měli zvažovat alternativy, které jsou nejvíce šetrné. | Přímo nebo nepřímo jako obyvatele vyspělého světa reflektuje svůj podíl či odpovědnost na prezentovaných problémech.        | jakou mírou mohou zasahovat do problému v jiných zemích                                                                         |
| Problémy                   | Ve dnešním světě existuje řada závažných sociálních i environmentálních problémů.                                                                                                   | Reflexe stavu či intenzity globálních problémů na obecné či konkrétní úrovni, bez explicitního vztahu k ostatním konceptům. | jak moc špatné a nevyrovnané jsou životní podmínky v dnešním světě že nízká cena bývá vyvážena nelidskými pracovními podmínkami |