

Service-Learning

pro

učitele vysokých škol

Alžbeta Brozmanová **GREGOROVÁ**
Tatiana **MATULAYOVÁ**
Lenka **TKADLČIKOVÁ**
Vojtěch **VODSEĎÁLEK**
Alina Simona **RUSU**
Carmen **COSTEA-BĂRLUȚIU**
Attila **PAUSITS**
Florian **REISKY**
Bojana Čulum **ILIĆ**
Lara **JELENC**
Thomas **SPORER**
Isabel **HUSTERER**
Mária Murray **SVIDROŇOVÁ**
Martina **KUBEALAKOVÁ**
Zuzana **BARIAKOVÁ**
Jana **ŠOLCOVÁ**
Lívia **NEMCOVÁ**
Zuzana **HEINZOVÁ**
Lenka **ROVŇANOVÁ**

Service learning pro učitele vysokých škol

Alžbeta Brozmanová GREGOROVÁ, Tatiana MATULAYOVÁ,
Lenka TKADLČÍKOVÁ, Vojtech VODSEĎÁLEK, Alina Simona RUSU,
Carmen COSTEA-BĂRLUȚIU, Attila PAUSITS, Florian REISKY, Bojana Ćulum
ILIĆ, Lara JELENC, Thomas SPORER, Isabel HUSTERER, Mária Murray
SVIDROŇOVÁ, Martina KUBEALAKOVÁ, Zuzana BARIAKOVÁ,
Jana ŠOLCOVÁ, Lívia NEMCOVÁ, Zuzana HEINZOVÁ, Lenka ROVNANOVÁ



2020

Publikace je licencovaná pod [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0
International Licence \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Alžbeta Brozmanová GREGOROVÁ
Tatiana MATULAYOVÁ
Lenka TKADLČÍKOVÁ
Vojtech VODSEĎÁLEK
Alina Simona RUSU
Carmen COSTEA-BĂRLUȚIU
Attila PAUSITS
Florian REISKY
Bojana Ćulum ILIĆ
Lara JELENC
Thomas SPORER
Isabel HUSTERER
Mária Murray SVIDROŇOVÁ
Martina KUBEALAKOVÁ
Zuzana BARIAKOVÁ
Jana ŠOLCOVÁ
Lívia NEMCOVÁ
Zuzana HEINZOVÁ
Lenka ROVNĀNOVÁ

Service learning pro učitele vysokých škol.

1. vydání – Banská Bystrica: Belianum – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici, 2020.
ISBN 978-80-557-1685-5

Externí recenzenti a recenzentky:

Karsten ALTENSCHMIDT
(University of Duisburg-Essen, Německo)

Zlatica DORKOVÁ
(Univerzita Palackého v Olomouci, Česká republika)

Mihai-Bogdan IOVU
(Babeş-Bolyai University, Rumunsko)

Tanja KOHN
(Catholic University of Eichstatt-Ingolstadt, Německo)

Jelena JADRAS ANTONIĆ
(University in Rijeka, Chorvatsko)

Michaela SKYBA
(Prešovská univerzita v Prešove, Slovenská republika)

Format and technical design:

Marian PĂDURE
(Babeş-Bolyai University, Rumunsko)

Publikace byla vytvořena jako součást projektu Service learning ve vysokoškolském vzdělávání – podpora třetího poslání univerzit a občanské angažovanosti studentů a studentek, akronym SLIHE.

Projekt je implementovaný Univerzitou Mateja Bela v Banské Bystrici (Slovenská republika), Univerzitou Babes Bolyai (Rumunsko), Univerzitou Palackého v Olomouci (Česká republika), Univerzitou v Rijece (Chorvatsko), Univerzitou pro další vzdělávání v Kremži (Rakousko), Katolickou univerzitou Eichstatt - Ingolstadt (Německo) ve spolupráci s přidruženými partnery Centrum pro rozvoj service learningu v Latinské Americe (Argentina), Mezinárodní asociací "Open Interactive School" Non (Bosna and Hercegovina) and podpořen Evropskou Unií v rámci Erasmus + Program, s číslem: 2017-1 -SK01-KA203-035352

Podpora tvorby této publikace Evropskou komisí nepředstavuje schválení jejího obsahu, který prezentuje pouze názory autorů, a Evropská komise není zodpovědná za jakékoli použití zde obsažených informací.

OBSAH

ÚVOD	6
KAPITOLA 1.....	8
Všeobecné charakteristiky service learningu	8
1.1. Definice service learningu	8
1.2. Service learning v evropském akademickém prostředí – příklad SLIHE	9
1.3. Třetí poslání univerzit.....	9
1.4. Přínosy SL programů.....	11
1.5. Závěr	14
KAPITOLA 2.....	16
Klíčové součásti SL	16
KAPITOLA 3.....	20
Odlišení service learningu od jiných komunitně orientovaných aktivit.....	20
KAPITOLA 4.....	26
Plánování a implementace service learningového kurzu.....	26
4.1. Příprava a plánování	27
4.2. Implementace	32
4.3. Hodnocení a evaluace	34
4.4. Ukončení a oslava.....	35
4.5. Reflexe	36
4.6. Komunikace a propagace	37
4.7. Monitorování a dokumentace	37
KAPITOLA 5.....	39
Reflexe v service learningu	39
5.1. Modely kritické reflexe	40
5.2. Úrovně reflexe v SL.....	42
5.3. Reflexivní aktivity používané v SL	43
Literatura	47
Příloha 1.....	50
Šablona pro přípravu kurzu založeného na SL (výstup SLIHE projektu).....	50
Příloha 2.....	53
Příklad předmětu/kurzu s prvky service learningu	53
Příloha 3.....	58
Šablona předmětu se zakomponovaným service learningem.....	58
PŘÍLOHA 4.....	61
PŘÍKLAD EVALUAČNÍHO FORMULÁŘE PRO PARTNERY V KOMUNITĚ....	61
PŘÍLOHA 5.....	63
Příklady otázek využitelných v reflexi a evaluace SL.....	63

ÚVOD

Ve světě se všeobecně uznává role, kterou univerzity mohou hrát při dosažení ekonomického růstu a sociálního rozvoje v moderní "znalostní společnosti" (European Commission 2017). V posledních desetiletích se zájem univerzit posunul od původního výlučného zaměření na dva hlavní úkoly: od vzdělávání a výzkumu k působení v roli klíčových aktérů ekonomického a kulturního rozvoje a k transformaci na instituce angažované v oblasti průmyslu a společnosti obecně (Etzkowitz, 2000; Vorley & Nelles, 2008). Dnešní univerzity uvažují o své roli a významu pro společnost a o vztazích s dalšími složkami, institucemi a komunitami.

Tato vazba mezi vysokoškolským vzděláváním a společností se považuje za třetí poslání univerzit. Termín "třetí poslání" si za poslední desetiletí získal pozornost mnoha autorů (např. Görason, Maharajh & Schmit, 2009; Jongbloed, Enders & Salerno 2008; Vorley & Nelles, 2008; Tuunainen, 2005). Většina z nich definuje "třetí poslání" jako všechny aktivity univerzity, které nespádají do dvou základních úkolů: vzdělávání a výzkumu. Koncept třetího poslání obecně zahrnuje mnohé z nově vznikajících požadavků ve vztahu k univerzitám, zejména požadavek zastat viditelnější roli při stimulování využívání znalostí k dosažení sociálního, kulturního a ekonomického rozvoje. Podle Görasona, Maharajha & Schmocha (2009) představa o typu funkcí, které by měly být zahrnuty do definice třetího poslání, je v různých zemích a kontextech rozdílná (od německého zaměření se na transfer technologií z univerzit do podniků až po širší latinskoamerický koncept univerzity, která slouží potřebám komunity).

Strategie, která je úspěšně rozvíjena v kontextu třetího poslání univerzit již několik desetiletí na celém světě, je strategie nazývaná service learning (SL). Díky této strategii univerzity plní komplexně své základní poslání a připravují novou generaci odborníků, která dokáže integrovat nabyté akademické kvality se společenskou odpovědností. Jak uvádí Clayss (2013), myšlenka service learningu se zaměřuje na odstranění propasti mezi sociální angažovaností a akademickým životem a zároveň na budování mostů mezi "seriózními vědci" a společensky angažovanými univerzitami, na vytváření synergie v rámci tří poslání univerzit.

V rámci Erasmus + projektu "Service learning ve vysokoškolském vzdělávání – podpora třetího poslání univerzity a občanské angažovanosti studentů a studentek" (zkratka SLIHE) bylo cílem partnerských organizací posílit kapacity vysokoškolských institucí v naplňování jejich třetího poslání a zvyšovat občanskou angažovanost studentů a studentek prostřednictvím implementace inovativní strategie service

learning v regionu střední a východní Evropy. Jako součást projektu bylo připraveno několik publikací pro pedagogy a dalších aktéry.

Cílem tohoto manuálu je poskytnout podporu vysokoškolským pedagogům, kteří se rozhodli zavést service learning do svých kurzů v jakémkoliv typu vysoké školy. Manuál je strukturován do pěti kapitol, které nabízejí přehled klíčových témat pro porozumění service learningu a jeho implementaci ve vysokoškolském prostředí.

V publikaci najdete i několik úkolů, které se vztahují k úspěšnému plánování a implementaci service learningu v rámci kurzu a / nebo instituce. Doporučujeme Vám zastavit se u těchto úkolů a promyslet si odpovědi na otázky nebo konzultovat řešení s vašimi kolegy a kolegyněmi nebo studenty a studentkami. Úloha může být pro Vás zdrojem inspirace a výborným východiskem pro tvorbu komplexního kurzu s aplikací service learningu. Jako součást manuálu Vám nabízíme několik užitečných nástrojů pro implementaci service learningu v praxi (mnohé z nich vznikly přímo v rámci projektu SLIHE). Můžete je použít kdykoli a kdekoli budete potřebovat.

KAPITOLA 1.

Všeobecné charakteristiky service learningu

1.1. Definice service learningu

Service learning (SL) je v odborné literatuře často definovaný jako "community-based learning" nebo jako pedagogický přístup, který propojuje službu komunitě se vzdělávacími příležitostmi nabízenými nadšeným studentům. (Heffernan, 2001) Inspirován progresivním hnutím v oblasti pedagogiky vedeným J. Deweyem (1910) je service learning obecně popisován jako *vyvážený způsob experimentálního učení, který obsahuje jak zaměření na službu poskytovanou komunitě, tak proces učení, které v rámci této služby probíhá.* (Furci, 2011)

V literatuře lze nalézt mnoho definic SL. Podle US National Expert Education Society se SL vztahuje na jakoukoli důkladně monitorovanou zkušenost spojenou se službou, při které studenti dosahují pečlivě stanovených vzdělávacích cílů a aktivně reflektují, co se z takové zkušenosti naučili (Billing, 2000 *apud* Copaci, Soos & Rusu, in press). Jinými slovy, service learning je vnímán jako metoda, při které se studenti učí a rozvíjejí si profesionální a sociální kompetence prostřednictvím aktivní participace v komunitně orientovaných aktivitách, které jsou propojeny s akademickými anotacemi a poskytují příležitosti k reflexi (Furco, 2011).

Podle výše uvedených definic, nejčastěji citovanými charakteristikami service learningu jsou následující: 1) SL je designovaný tak, aby uspokojoval potřeby komunity; 2) je koordinovaný vzdělávacími institucemi nebo organizacemi poskytujícími služby v komunitě; 3) jeho cílem je rozvíjet občanskou odpovědnost studentů; 4) je integrovaný do kurikula účastníků; 5) obsahuje finální sekvence zaměřené na reflexi service learningové zkušenosti (Billing, 2000 *apud* Copaci & Rusu, 2016).

Většina service learningových programů v akademickém prostředí byla rozvíjena v prostředí škol v USA (Dostillio, 2017). Historie komunitní angažovanosti v akademickém prostředí je obsáhnuta v příspěvku "*The community engagement professional in the emerging field*" (Dostillio, 2017). Hlavní elementy, které podporují začlenění service learningových programů do strategických cílů vysokoškolských institucí, jsou:

- opětovné uznání potenciálu studentů jako hybatelů sociální změny, přeorientování mise univerzity na potřeby komunity;
- existence jasné výzkumné evidence efektivity service learningu ve vztahu k jednotlivým aktérům a konkrétním proměnným jako jsou jednotlivci, skupiny nebo komunitní partneři;

- rozvoj dalších programů týkajících se service learningu (kurikulární spojení, začlenění reflexe, občanské vzdělávání a rozvoj občanských kompetencí, partnerství s organizacemi v komunitě), zdůrazňování jasného modelu implementace service learningu na institucionální úrovni s důrazem na potřeby pedagogů, studentů a komunity. (Dostilio&Perry, 2017)

Tři hlavní komponenty, které definují kompetence požadované pro realizaci service learningu na straně univerzitních pedagogů jsou: znalosti (o service learningu, funkční podpora ze strany univerzity – katedry, kurikula), dovednosti a dispozice (Dostillio, 2017).

1.2. Service learning v evropském akademickém prostředí - příklad SLIHE

V posledních letech narůstá počet konsorcií v evropském prostoru, které byly založeny s cílem stanovit procesy pro operacionalizaci service learningu ve specifických edukačních prostředích a identifikovat optimálně strategie implementace service learningu na institucionální úrovni. Společným jmenovatelem aktivit těchto konsorcií je občanská angažovanost studentů a pedagogů. Toto je také případ mezinárodního projektu Erasmus + (SLIHE) s názvem *Service learning ve vysokoškolském vzdělávání – podpora třetího poslání univerzit a občanské angažovanosti studentů* (www.slihe.eu). Idea tohoto projektu je založena na opětovném zvážení pozice univerzit ve vztahu k jejich třetímu poslání, nebo také sociální role, které je reflektována v rámci zapojení se do života komunity a společnosti, přičemž jednou z úspěšných strategií pro naplnění tohoto poslání je strategie SL. Hlavním cílem projektu bylo podpořit kapacity univerzit ve střední a východní Evropě v naplnění jejich sociální role prostřednictvím implementace strategie service learning v edukačním kontextu.

1.3. Třetí poslání univerzit

V posledních letech se politika vysokoškolského vzdělávání v Evropě vyznačuje rostoucí diferenciací systému vyššího vzdělávání jako faktoru modernizace, který je poháněn katalytickými silami boloňského procesu směrem k posunům v myšlení a řízení univerzit. Univerzitám se poskytuje větší autonomie a očekává se, že se ve svém zaměření na získání konkurenčních výhod stanou více orientované na zákazníka, budou vědomě pracovat s finančními prostředky a budou citlivé k potřebám společnosti. Přístup veřejných orgánů k univerzitám se zásadně změnil a posun směrem k rozšířeným "misím" vážně ovlivnily myšlenky tzv. "podnikatelské univerzity" (Clark 1984). Univerzity jako významné zdroje znalostí a schopností ve znalostní ekonomice mohou poskytovat různé služby pro naplnění svého poslání. Tvůrci politik a analytici začali věnovat větší pozornost tomu, jak mohou různorodé aktivity univerzit přispět k sociálnímu a hospodářskému rozvoji. Obecně je rozšířené povědomí o dvou hlavních úkolech univerzit, kterými jsou vzdělávání a výzkum. Jsou jádrem všech aktivit, motorem institucionálního rozvoje, ale také základními prvky

výstupů univerzity. V posledních letech se však prosazuje další mise, jež odráží hodnotu, kterou univerzita přispívá společnosti a která se obecně nazývá "třetí misí / třetím posláním".

Termín "mise" je odvozen z latinského slova *missio* (broadcast) a ve svých počátcích se tento termín vztahoval na rozšiřování víry. Třetí mise univerzity má však více společného s významem organizační teorie: mise jako mandát. V literatuře je třetí mise odvozena ze dvou různých perspektiv. Jedna perspektiva se zaměřuje na úkoly univerzity a potvrzuje potřebu definovat další misi (Mahrl & Pausits, 2011). Druhá perspektiva odvozuje třetí misi od myšlenky, že univerzita představuje specifickou organizační formu a zohledňuje především její sociální roli (Molas-Gallarate et al., 2002).

Univerzity vždy přispívaly k rozhodovacím procesům o tématech týkajících se celé společnosti. Proto byla třetí mise definována jako "... tvorba, využívání, aplikace a zužitkování znalostí a jiných univerzitních kapacit mimo akademické prostředí" (Molas-Gallarate et al., 2002). Tato definice naznačuje dosti široké pochopení úkolů spojených s třetí misí. Služby poskytované univerzitami pro společnost jsou v centru tohoto pohledu a jsou přidány k prvním dvěma misím, tj. vzdělávání a výzkumu, jako třetí aspekt. Třetí mise je hnací silou pokračování v otevírání se univerzit, iniciování spolupráce nad rámec a vně vědeckého systému a hledání odpovědí na sociální otázky (Mahrl & Pausits, 2011).

V roce 2005 "*Talliorova deklarace o občanských úkolech a společenské zodpovědnosti vysokoškolského vzdělávání*" (Talloires Declaration on the Civic Roles and Social Responsibility of Higher Education) založená na síti více než 350 univerzit zdůrazňuje potřebu společensky angažované univerzity (Watson et al., 2011), na rozdíl od vnitřně orientované "slonovinové věže". Phineiro a kol. (2015) poukazují na to, že úkoly související s "třetími misemi", jako jsou aplikovaný výzkum, regionální rozvoj, inovace a přesah mimo univerzity, by měly být chápány jako integrální prvek hlavních činností univerzit, tj. měly by být vsazeny nebo úzce propojeny se vzděláváním a výzkumem. Podle Görasona, Maharajha & Schmocha (2009) představa o typech funkcí, které by měly být zahrnuty do definice třetího poslání, je v různých zemích a kontextech rozdílná (od německého zaměření se na transfer technologií z univerzit do podniků až po širší latinskoamerický koncept univerzity, která slouží potřebám komunity).

V publikaci „*Potřeby a limity analýzy tří dimenzí aktivit třetího poslání*“ (2008) Evropská komise jasně stanovila potřebu změny role univerzit ze vzdělávacích a výzkumných institucí na aktéry znalostní ekonomiky v širokém vztahu ke společnosti. Je jasné, že tento vztah směrem "k vnějšímu světu" by měl být zaměřen na tři související oblasti: **výzkum** (transfer technologií a inovace), **vzdělávání** (celoživotní / kontinuální vzdělávání) a **společenskou angažovanost** v souladu s regionálním / národním

rozvojem. Třetí poslání není tedy izolovanou (nebo reziduální) funkcí, ale je komplementární k prvním dvěma posláním univerzit. V této souvislosti Evropská komise zdůrazňuje potřebu propagovat diverzifikaci poslání univerzit. Ne každá univerzita "musí být excelentní" ve všech třech posláních, každá by však měla být schopna najít si své místo ve společnosti.

1.4. Přínosy SL programů

Díky instrumentální a inovativní podstatě service learningu v zaměření na sociální a profesní rozvoj studentů a zároveň na potřeby komunity, se v současnosti setkáváme s rozvojem service learningových programů na vysokých školách, ale i se stoupajícím vědeckým zájmem ve vztahu k psychosociálnímu a akademickému dopadu této strategie na jednotlivé aktéry zahrnuté do jeho realizace (Eyler, 2002; Furco, 2011).

Přínosy service learningu pro studenty

Výzkum naznačuje, že service learning může mít významný pozitivní vliv na akademickou výkonnost studentů, přičemž nejsilnějších účinků se dosahuje v rámci instruktážní programů (Conrad & Hedin, 1991; *apud* Copaci & Rusu, 2016). Service learning může mít také významný pozitivní vliv na kritické myšlení, průměrné hodnocení studujících (viz GPA – grade point average) a schopnost psaní (Astin et al., 2000). Uvádí se, že service learningové programy mají významný vliv na řešení problémů a morální zdůvodňování (Conrad & Hedin, 1991). Service learning také ovlivňuje psychosociální rozvoj účastníků zvyšováním osobní a společenské odpovědnosti (Conrad & Hedin, 1991), rozvíjením prosociálních postojů, zvyšováním sebeúcty a rozvíjením pocitu uznání vůči kulturní rozmanitosti (Conrad & Hedin, 1991; Simons & Cleary, 2006).

Kromě kvantitativních výsledků, jeden z nejvýznamnějších kvalitativních přínosů service learningu dokumentovaný v literatuře prostřednictvím výpovědí samotných studentů je prožitý pocit, že jejich aktivita může přinést významnou změnu pro komunitu (Simons & Cleary, 2006), a vnímaný smysl vlastní aktivity (Conrad & Hedin, 1991). V literatuře můžeme najít řadu identifikovaných přínosů týkajících se sociálního fungování a akademického výkonu studentů pod vlivem service learningu (Novak, Markey & Allen, 2007; Conway, Amel a Gerwien, 2009; Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Eppler, 2011; Yorio & Ye, 2012 *apud* Čulum, & Jelenci, 2015), například:

- Pochopení, osvojení a zvládnutí teoretické části kurzu ve vztahu k problémům a situacím v reálném životě;
- Umožnění rozvoje manažerských dovedností v nepředvídatelných situacích;
- Umožnění sebereflexe individuálních predispozic pro potenciální kariéru a potřebných kompetencí pro rozhodnutí související s výběrem kariéry;

- Uznání relevantnosti teoretických znalostí pro budoucí pracoviště;
- rozvoj kompetencí, které mohou studenti dále využívat na pracovišti, jako jsou dovednosti ohledně leadershipu a komunikace;
- Umožnění rozvoje kreativity; rozšiřování sítě sociálních kontaktů – poznání potenciálního zaměstnavatele, spolupracovníků, partnerů, klientů;
- Rozvíjení smyslu pro odpovědnost ve vztahu s komunitními partnery;
- Zkušenosti s různými způsoby zvládnání stresu, frustrace, selhání, konfliktů, nedorozumění, nesprávného výkladu atd.;
- Získání přehledu o složitosti profesionální reality, kterou je často obtížné učit ve třídách nebo popsat v případových studiích;
- Možnost otestovat motivaci studentů při výběru své budoucí kariéry;
- Informovanost studentů o koordinaci členů týmu, odpovědnosti společenství, lhůtách, závazcích a splnění plánovaných závazků v souladu s dohodnutými kritérii;
- Rozvíjení potřeby aktivního a odpovědného řízení ve společnosti;
- Rozvíjení smyslu pro společenskou odpovědnost, sociální citlivost pro potřeby místní komunity, se zvláštním zřetelem na marginalizované sociální skupiny;
- Rozvoj komunikace s různými sociálními skupinami a akceptování rozmanitosti.

Přínosy service learningu pro komunitu

Literatura naznačuje, že service learningové programy mohou mít pozitivní vliv na osobní rozvoj a společenskou odpovědnost, pozitivní společenské postoje, občanskou aktivitu, politické povědomí, ocenění rozmanitých postojů, úroveň sebeprosazení a pocit schopnosti "způsobit změnu" v komunitě (Simons & Cleary, 2006; Conrad & Hedin, 1991; Hamilton & Fenzy, 1988). Service learningové programy a iniciativy poskytují komunitě značné lidské zdroje k uspokojení jejich vzdělávacích, lidských, bezpečnostních a environmentálních potřeb (Johnson, 1995).

Prostřednictvím service learningu se organizacím v komunitě nabízí příležitost účastnit se vzdělávacích partnerství a přispívat k rozvoji občanské odpovědnosti studentů, a tím k rozvoji demokracie a participace (například mnozí studenti se po zkušenostech se service learningem zapojují do dobrovolnictví) (Johnson, 1995). Níže je uvedena řada přínosů service learningových programů pro komunitu:

- Přispívání k řešení problémů, které existují v praxi;
- Vedení a udržování kontaktu s univerzitou, fakultou, pedagogy a studenty pro případnou budoucí spolupráci;

- Poznávání studentů, kteří pracují na konkrétních úkolech, ve smyslu potenciálních zaměstnanců;
- Udržování realistické aktualizace nových znalostí a dovedností, kterými studenti disponují;
- Umožnění analýzy podnikatelské situace z hlediska mladého člověka, který situaci zkoumá a není zatížen vztahy nebo vnitřními obchodními pravidly;
- Pomoc mladým lidem, kteří právě začínají svou profesionální dráhu s cílem získat první pracovní zkušenosti.

Přínosy service learningu pro pedagogy

Pokud jde o výhody pro akademické pracovníky a pracovnice, service learningové programy umožňují dosahování vzdělávacích cílů prostřednictvím operativních cílů, a tedy umožňují aplikaci akademicky získaných poznatků ve skutečných situacích (Johnson, 1995). Service learning může také změnit úlohy pedagogů z odborníků "teoretiků" na odborníky "praktiky" a nabízí příležitost zažít kvalitní čas se studenty, jakož i zvýšení povědomí o společenských otázkách, které se vztahují k jejich edukačním a výzkumným zájmům. Service learningové programy také umožňují akademickým pracovníkům identifikovat nové oblasti výzkumu, a tím zvyšují příležitosti pro profesní rozvoj a uznání (Johnson, 1995). Níže je uvedeno několik přínosů service learningu pro akademické pracovníky a pracovnice:

- zvýšení kvality a relevantnosti obsahu výuky;
- zvýšení kreativity a interaktivity vyučovacího procesu;
- rozvoj inovačních přístupů k řešení problémů;
- rozvíjení kontaktů s komunitními partnery;
- zajištění užšího vztahu se studenty;
- poskytování kontextů pro testování modelů, konceptů a metodik na řešení konkrétních případů v organizacích;
- poskytování příležitostí k propojení různých disciplín při porozumění účelu a dosažení jejich vlastní pedagogické angažovanosti;
- zvyšování reputace sociální angažovanosti pedagogů v komunitě vysokých škol;
- zmenšování rozdílů mezi teorií a praxí pro studenty i pro samotné pedagogy;
- vytvoření empirické databáze informací jako základu pro vědecký výzkum;
- rozvíjení příležitostí k vydávání článků (v mezinárodně uznávaných časopisech) o zkušenostech s používáním metodiky SL ve výuce pro celou řadu vědeckých oblastí.

Přínosy service learningu pro vysokoškolské instituce

Existuje mnoho příkladů přínosů, které přímo souvisí s implementací service learningu na institucionální úrovni (např. Warren, 2012; Celio, Durlak & Dymnicki, 2011; Eppler, 2011; Yorio a Ye, 2012; Conway, Amel a Gerwien, 2009; Novak, Markey & Allen, 2007). Výše uvedené výzkumné studie poukazují na tyto přínosy pro vysokoškolské instituce zapojené do procesů service learningu v souladu s jejich "třetím posláním":

- implementace strategických iniciativ a závazků obsažených v operační strategii VŠ;
- snížení rozdílů mezi získanými kompetencemi studentů po ukončení studia a schopnostmi vyžadovanými na trhu práce;
- posílení sociálních dovedností u studentů díky jejich zapojení do komunity;
- podpora mezigeneračních a mezikulturních zkušeností;
- posilování důvěry v univerzitu jako instituci, se kterou je užitečné, moudré a společensky žádoucí spolupracovat;
- budování základů budoucích partnerství se zúčastněnými stranami v (místní) komunitě, jakož i rozvoj inovačních učebních plánů podle trhu vzdělávání;
- zvyšování úrovně spokojenosti s učením prostřednictvím aktivit založených na service learningu tím, že studenti mají příležitost získat užitečné zkušenosti.

1.5. Závěr

Díky klíčovým vlastnostem service learningu jako účinného pedagogického nástroje se učení stává sociálním, emocionálním, kognitivním, multikulturním a mezilidským (Simons & Cleary, 2006). Prostřednictvím service learningu mohou studenti rozvíjet dovednosti, které jim mohou dále pomoci pozorovat, identifikovat a rozlišovat emoce jiných lidí, řídit (hodnotit a regulovat) své vlastní emoce, navazovat a udržovat pozitivní vztahy, přijímat odpovědná rozhodnutí, vyrovnat se s novými mezilidskými situacemi a zlepšovat svůj akademický výkon (Durlak a kol., 2011). Prostřednictvím reflexe a spojením s obsahem učiva nabízí service learning studentům a pedagogům příležitost prozkoumat a porozumět sociálním perspektivám využíváním a zkoumáním individuálních rozdílů v kognitivních a emocionálních vzorcích, které mohou být odhaleny během procesu učení. (Alexander & Chomsky, 2008 *apud* Copaci & Rusu, 2015).

Cvičení/úlohy/otázky

- Zkuste přijít na aktivity, které probíhají na Vaší univerzitě a které by mohli být zařazeny do třetího poslání.

- Zkuste vyhledat ve strategických dokumentech Vaší univerzity části, které se vztahují ke třetímu poslání univerzity.

- Pokud plánujete realizaci SL kurzu, jaké očekáváte přínosy pro studenty, sebe, katedru, fakultu, univerzitu?

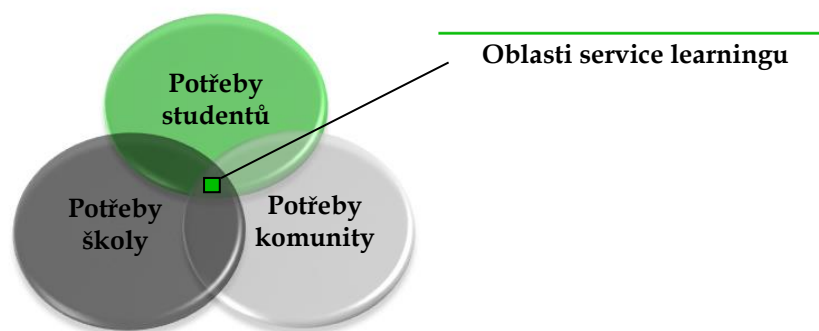
KAPITOLA 2.

Klíčové součásti SL

Service learning je strukturovaná vzdělávací zkušenost, která kombinuje cíle služby s cíli učení (akademickým obsahem) se záměrem přinést změnu všem zainteresovaným stranám, který je založen na efektu reciprocity pro studenty, komunitu a školu. Pilíře service learningu jsou postaveny na spolupráci studentů, škol a komunit. Bez ohledu na množství definic service learningu bylo v literatuře identifikováno několik jeho klíčových součástí. Abychom mohli označit aktivitu jako service learning, musí mít tři klíčové součásti a tři klíčové vlastnosti.

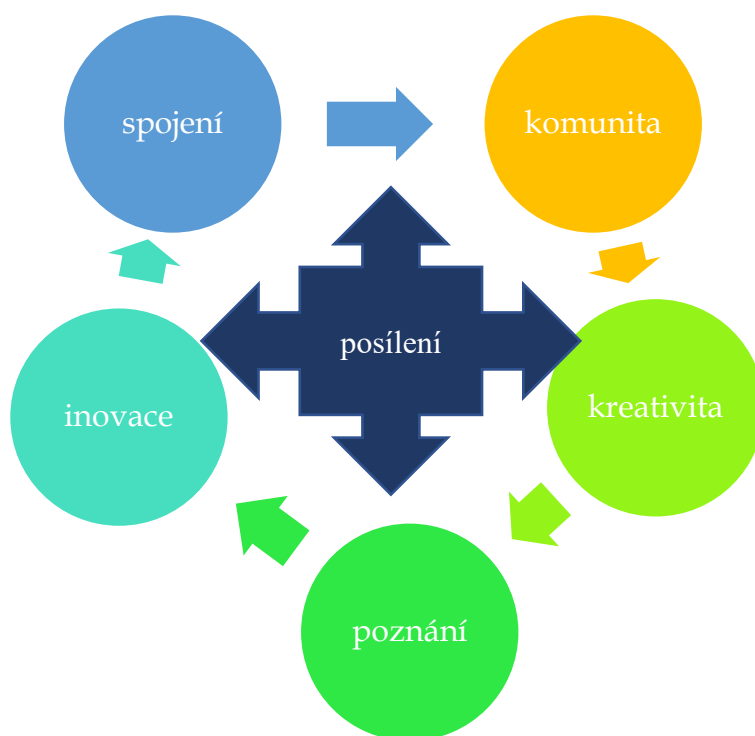
Klíčové součásti nebo oblasti se týkají typů potřeb tří aktérů, kteří jsou zapojeni do service learningového procesu. Naplnění těchto potřeb určuje standardy kvality service learningové aktivity. Jednotlivé součásti mohou být v service learningových aktivitách odlišné, ale cílem je dosáhnout ideální stav, ve kterém se věnuje pozornost všem součástem najednou.

Obr. 1. Prolínání tří typů potřeb v service learningové aktivitě



Ve vztahu k potřebám komunity service learning podporuje změnu tradičního pomáhajícího modelu (služba pro komunitu; poskytování a přijímání podpory) na horizontální model komunitní pomoci, kde se komunita stává aktivním partnerem zapojeným do poskytování pomoci. V procesu plánování a implementace service learningové aktivity se klade důraz na to, aby byl partner zapojen ve všech fázích aktivity od jejího začátku, tj. od definování potřeb, které je třeba řešit, plánování aktivit, provádění aktivit až po jejich vyhodnocování.

Service learning je založen na procesu spolupráce mezi studenty a komunitou. Míra participace komunity a studentů závisí na modelu service learningové aktivity a mohou se v jednotlivých etapách lišit (mapování, plánování, implementace a vyhodnocení potřeb). Komunita není vždy zapojena do mapování potřeb. Potřeby komunity mohou být např. definovány třetí stranou, nejčastěji odborníky, kteří komunitu znají (některé skutečnosti nemusí být komunitou vnímány jako problém, který stojí za potřebou, ale je možné, aby byly identifikovány pozorovatelem dané komunity). V souvislosti s potřebami studentů a školy se služba v komunitě váže na cíle učení. Pedagogové mohou naplánovat service learningové aktivity tak, aby studenti prostřednictvím aktivit v komunitě nabývali a rozvíjeli specifické znalosti a dovednosti, a to spolu s aktivním uplatňováním již nabytých znalostí a dovedností. Studenti nejsou vždy zapojeni do mapování potřeb komunity, ale je důležité vést je k co největšímu možnému rozsahu zapojení v dalších etapách.



Obr. 2. Kruh service learningu.

Bez ohledu na to, kdo je odpovědný za plánování, service learningové aktivity by měly mít jasné cíle, které zohledňují potřeby studentů, komunity i školy. Ačkoli service learning nereflektuje každou identifikovanou potřebu, cíl service learningové aktivity je postaven na pozadí průniku všech zainteresovaných stran. Jinými slovy, service learning by měl umožnit, aby studenti získávali nové znalosti a dovednosti pomocí vyzkoušení si teorie v praxi, jejich propojením s potřebami komunity a vytvořením

posilujícího studijního prostředí v následujících dimenzích: kreativita, inovace, znalosti a společenská odpovědnost (obr. 2).

Diagram níže (obr. 3) shrnuje šest klíčových vlastností service learningu z pohledu jeho dynamických a žádoucích dopadů na studenty, pedagogy a komunitu:

1. Autenticita – naplnění skutečných potřeb komunity;
2. Účelnost – se vztahuje na promyšlenou a dobře naplánovanou vzdělávací zkušenost;
3. Propojení s obsahem vzdělávání – přenáší proces učení ze třídy do života;
4. Reflexe – podporuje rozvoj etického a globálního občanství;
5. Vliv – má pozitivní vliv na komunitu;
6. Použitelnost – sladí zájmy a kariérní cíle studentů.



Obr. 3. Klíčové vlastnosti procesu SL a žádoucí dopady na její aktéry (zdroj: <https://www.fcps.edu/academics/academic-overview/get2green>).

Závěrem můžeme říci, že úspěšně implementované service learningové aktivity mohou velmi obohatit vzdělávací zkušenost studentů, škol i komunit. Koncept řízení této strategie učení však musí brát v úvahu skutečnost, že cíle služby a cíle studia mají být jasně navázány na realizaci aktivity a zároveň musí dojít k viditelné změně u všech zainteresovaných stran.

Cvičení/úlohy/otázky

- Zkuste najít příklad potřeby komunity, která není identifikovaná samotnou komunitou, ale třetí stranou. Porovnejte to s potřebou, která je přímo vyjádřena komunitou.

- Zkuste najít příklady studentských projektů nebo komunitních aktivit na vaší fakultě/univerzitě. U každého příkladu analyzujte prvky service learningu, které jsou zobrazené na obr. 3.

KAPITOLA 3.

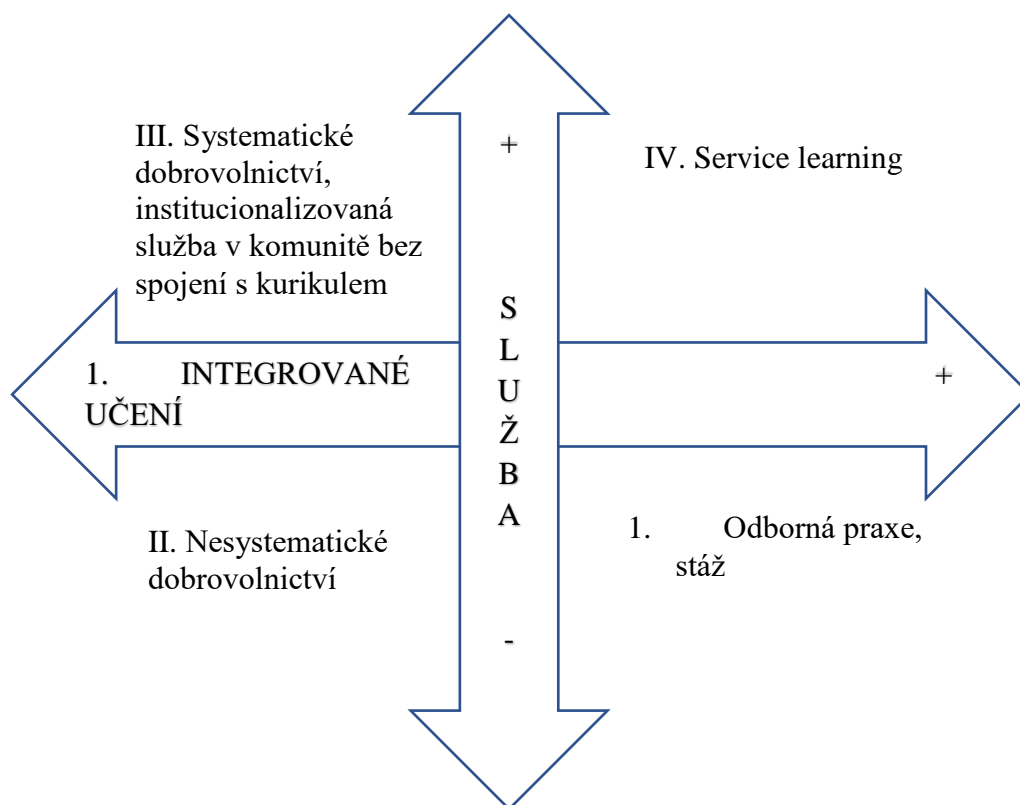
Odlíšení service learningu od jiných komunitně orientovaných aktivit

V rámci mnoha různých definic service learningu v literatuře mnoho autorů příruček a pokynů týkajících se implementace service learningu zdůrazňuje význam pochopení rozdílu mezi service learningem a jinými podobnými koncepcemi, které zahrnují zapojení komunit, jako jsou dobrovolnictví, veřejně prospěšné aktivity, stáže nebo jakékoliv jiné vzdělávací programy založené na řešení problémů v komunitě (např. Johnson, 1995; Eyler, Giles, & Schmiede, 1996; Jacoby, 2015). Při diskusi o významu rozlišování mezi service learningem a jinými komunitně orientovanými aktivitami zdůrazňuje Furci (2011), že service learning vyžaduje *rovnocenný podíl mezi naplněním studijních cílů a realizací nabízené služby*.

Koncepční kvadrantový model service learningu

Koncepční kvadrantový model service learningu CLAYSS (Tapia, 2006, upraveno na základě SL 2000 Center, 1996) je jedním z nejběžnějších nástrojů v literatuře o service learningu zaměřených na rozlišení mezi několika typy komunitně orientovaných aktivit, jako jsou: nesystematické dobrovolnictví, systematické dobrovolnictví, stáže a service learning (obr. 4). Podrobný popis koncepčního kvadrantového modelu SL lze nalézt v nedávno publikované příručce "*Service-Learning in Central and Eastern Europe handbook for Engaged Teachers and Students*" (Regina & Ferrara, 2017), kterou edičně koordinovala organizace CLAYSS.

Koncepční kvadrant je definován průsečíkem dvou os: (1) **vertikální osa** znázorňuje kvalitu služby poskytované komunitě (od nízké po vysokou) a (2) **horizontální osa** představuje stupeň integrace učení do služby, která se má rozvíjet (Tapia, 2006; Regina & Ferrara, 2017). Níže představujeme čtyři kvadranty koncepčního modelu service learningu od CLAYSS (tj kvadrant I / práce v terénu, stáž, odborná praxe, kvadrant II / nesystematické dobrovolnictví, kvadrant III / systematické dobrovolnictví, služba v komunitě bez napojení na obsah vzdělávání), jakož i návrhy na přechod ke service learningové aktivitám a programům (kvadrant IV), které lze realizovat ve vysokoškolském vzdělávání (Tabulka 1).

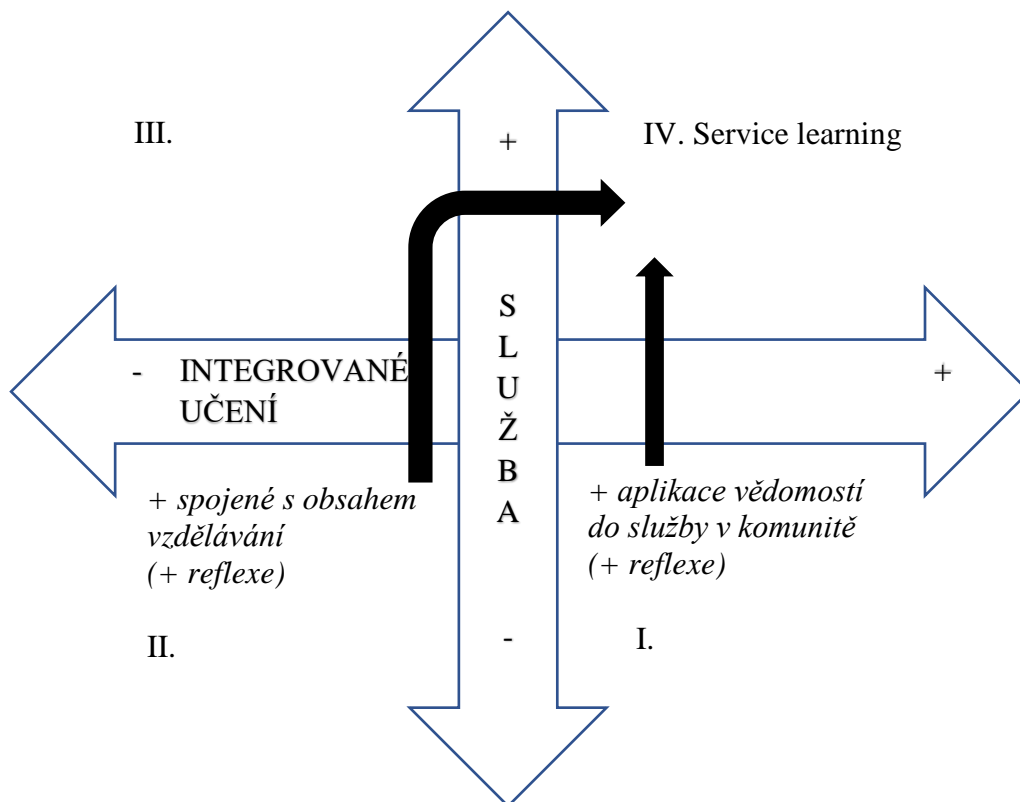


Obr. 4. Konceptní kvadrantový model SL

(upravené podle Tapia, 2006 na základě modelu vytvořeného centrem Service-Learning 2000, Univerzita v Stanforde, Kalifornie, 1996).

Přechody z komunitně orientovaných aktivit na service learning

Přechody z jednoho koncepčního kvadrantu do jiného (tj. ve směru rozvoje SL aktivit a programů) lze realizovat přidáním jednoho nebo více z následujících klíčových prvků: (1) obsahově zaměřeného kurikula a (2) znalosti ohledně služby v komunitě. Dalším prvkem, který umožňuje přechody z jakýchkoliv kvadrantů do kvadrantu SL je komponenta reflexe (tj. afektivní dimenze učení i služby), což se vztahuje na službu v návaznosti na obsah kurikula.



Obr. 5. Grafické znázornění přechodů do SL přidáním specifických součástí k existujícím kvadrantům (upravené na základě Regina & Ferrara, 2017, str. 37).

Table 1. Konceptní objasnění komunitně orientovaných aktivit (kvadranty I-III) a návrhů na přechody směrem ke kvadrantu SL (podle Tapia, 2006 a Regina & Ferrara, 2017).

Kvadrant Konceptní objasnění a návrhy na přechody k SL

I

Výukové aktivity

(Práce v terénu / Exkurze / Stáž/ Odborná praxe)

Konceptní objasnění:

V tomto kvadrantu se vzdělávací a / nebo výzkumná praxe odehrávající se v komunitě striktně přidržuje předmětu studia (Tapia, 2006). Tyto typy programů mají tendenci v maximální míře se soustřeďovat na pojmy, které se studenti mají naučit, a není zde potřeba zaměřovat se na přínosy pro komunitu. Podle Tapia (2006) v tomto kvadrantu zpravidla nedochází ke zlepšení situace v životním prostředí nebo sociální oblasti, nebo to není ani jasně specifikováno jako cíl učení (se) nebo jako rozvoje na základě kompetencí (Tapia, 2006). Proto je kontakt se společenskou realitou

zprostředkovaný a poháněný procesem a výsledky učení (Regina & Ferrara, 2017).

Návrhy na přechody k SL (z kvadrantu I do kvadrantu IV):

Aby se mohly tyto zkušenosti kvalifikovat jako service learning, měly by obsahovat cíle solidarity (ve smyslu hodnot pečovat o druhé) a rozvíjet aktivity v duchu tohoto cíle (Tapia, 2006). Jinými slovy, přechod od tradičního učení (se) k service learningu může nastat, když znalosti získané v kontextu třídy jsou aplikovány nebo obohaceny v reálném kontextu komunitně orientované práce prostřednictvím služby, která řeší identifikované sociální potřeby (Regina & Ferrara, 2017). Říká se, že tento přechod vyžaduje přezkoumání toho, zda je proces učení relevantní ve vztahu ke společenským otázkám, buď prostřednictvím reflexe nebo jiných edukačních metod. Analýza společenské relevantnosti by se měla týkat jak studenta jako aktivního člena komunity, jakož i komunity samotné.

II Nesystematické dobrovolnictví

Koncepční objasnění:

Nesystematické dobrovolnictví se vztahuje na příležitostné aktivity (často pod vlivem krizových situací, jako jsou přírodní kalamity nebo válečné situace), s malou nebo žádnou souvislostí s obsahem kurikula nebo odbornými kompetencemi, které jsou cílem kurikula. Tyto aktivity se často vyskytují příležitostně, řeší specifickou potřebu po jistou omezenou dobu a nejsou plánované na institucionální úrovni (Tapia, 2006; Regina & Ferrara, 2017). Tyto aktivity řeší specifické potřeby, aniž měli za cíl generovat vzdělávací zkušenosti. Účast je dobrovolná a není zde žádné hodnocení úrovně zapojení nebo výsledků učení (se) studentů.

Návrhy na přechody k SL (z kvadrantu II do kvadrantu IV):

Přechod těchto aktivit / zkušeností k service learningu vyžaduje propojení na obsah vzdělávání, aby se časem staly metodickými a udržitelnými (tj přes přechod do kvadrantu III), jasné cíle a měřitelné výsledky, co se týče výhod pro studenty i komunitu (Tapia, 2006; Rusu & Copaci, 2016). Reflexe by také měla umožnit přechod do kvadrantu IV. Podle Reginy & Ferrara (2017) má jakákoliv událost nerovnoměrného dobrovolnictví potenciál přinést studentům vzdělávací hodnotu, pokud podporuje občanské postoje, citlivost a povědomí ve vztahu k potřebám komunity a poskytuje zaškolení v základních manažerských dovednostech v souvislosti s řešenými potřebami komunity.

III Systematické dobrovolnictví

Koncepční objasnění:

Dobrovolnictví se vztahuje na zkušenosti, které zapojují studenty do komunitně orientovaných aktivit, kde se důraz klade na příjemce, bez zahrnutí specifických vzdělávacích cílů (Furci, 2011 *apud* Copaci & Rusu, 2016). Systematické (nebo strukturované) dobrovolnictví tvoří takové aktivity, které jsou formálně prováděny pravidelně a jsou explicitní součástí

poslání instituce (Tapia, 2006). Studentské organizace obvykle poskytují dobrovolnické příležitosti založené na spolupráci se zástupci komunity (např. NGO nebo jinými orgány sociálních služeb). Systematické dobrovolnictví může být dobrovolné nebo povinné; obvykle je hodnoceno počtem odpracovaných hodin a / nebo certifikáty o společenské angažovanosti a je to běžně součástí institucionální nabídky (Regina & Ferrara, 2017).

Návrhy na přechody k SL (z kvadrantu III do kvadrantu IV):

V literatuře o service learningu se obecně uznává fakt, že většina aktivit systematického dobrovolnictví může být nesmírně cenná při pomoci komunitám v nouzi (např. sociálně slabým nebo komunitám postiženým přírodními pohromami atd.), protože zahrnují poskytování jídla a aktivit na podporu zdraví a učení (Tapia, 2006; Regina & Ferrara, 2017). Prvkem potřebným pro přechod k service learningu by bylo propojení s obsahem vzdělávání, včetně občanských kompetencí, které je možné rozvíjet prostřednictvím neustálého zapojení do řešení potřeb komunity. Tak jako v případě nerovnoměrného dobrovolnictví, přechod k service learningu také vyžaduje definování cílů a měřitelných výsledků, včetně úrovně spokojenosti a vlivu na studenty, instituci a cílovou komunitu.

IV Service learningové aktivity

Koncepční objasnění:

Ve srovnání s komunitně orientovanými aktivitami uvedenými v kvadrantech I-III mají service learningové aktivity / programy následující klíčové charakteristiky ve vztahu k učení a službě (Regina & Ferrara, 2017): zabývají se současně cíli učení a služby komunitě tím, že nabízejí vysoký stupeň integrace služby komunitě a formálního učení; umožňují studentům být součástí procesu učení tím, že se zabývají situacemi z reálného života; ve všech etapách procesu service learningu umožňují vnímat komunitu jako partnera v procesu učení a rozvíjet pozitivní a humánní vztah s aktéry vzdělávacích institucí (např. pedagogy) a členy komunity.

Zatímco v průběhu rozvoje service learningových aktivit / programů bylo identifikováno a popsáno několik průřezových procesů (CLAYSS, 2016; Regina & Ferrara, 2017), jako jsou proces reflexe, dokumentace a komunikace a proces hodnocení, ve všech možných přechodech z kvadrantů I-III do kvadrantu IV je zvláště důležitý proces reflexe.

Jaký by měl být podíl služby a učení?

I když dochází k posunům ve směru k service learningu a jeho kritériím velmi pečlivým způsobem, může docházet k odchýlkám ve smyslu důrazu na učení nebo na službu v komunitě (Sigmont, 1994 citováno v Regina & Ferrara, 2017). Tabulka 2 poskytuje přehled kombinací, které mohou vzniknout mezi důrazem na tyto dvě součásti service learningového procesu.

Tabulka 2. Různé důrazy na dvě součásti service learningové praxe (podle Sigmont, 1994 citovaného v Regina & Ferrara, 2017, strana 36).

S-I	Cíle služby jsou prioritou a cíle učení jsou sekundární.
s-L	Cíle učení jsou prioritou a cíle služby jsou sekundární.
S-L	Služba a učení jsou silně propojené a mají rovnocenný význam.

Závěrem lze říci, že bez ohledu na váhu těchto dvou součástí, když se vyskytnou kombinace služby a učení (se) a rozvinou se do service learningového procesu, doporučuje se věnovat zvláštní pozornost zdokonalování service learningu a podpoře pozitivní sociální změny (Regina & Ferrara, 2017). Proto doporučení směřují k tomu, aby studenti získali zkušenosti vyžadující kritické myšlení, kolaborativní management, dovednosti naslouchání, empatii a kritéria kvality, a institucím byly nabídnuty (prostřednictvím studentů a pedagogů zapojených do service learningu) příležitosti pro vytváření cenných kontaktů se sociálními organizacemi a komunitními lídry, které budou založené na spolupráci a reciprocitě (CLAYSS, 2016).

Cvičení/úlohy/otázky:

1. Pokuste se identifikovat aktivity, jejichž prostřednictvím se vaši studenti zapojují v komunitách a umístěte je do příslušného kvadrantu. Co by bylo třeba udělat, aby došlo k přechodu od těchto aktivit k service learningu? Je možné tento přechod uskutečnit?

2. Uspořádejte kvadranty tak, aby jejich pořadí odpovídalo tomu, kdy by bylo ve vašem kontextu nejjednodušší přejít k service learningu až po kvadrant, ze kterého by to bylo nejméně pravděpodobné.

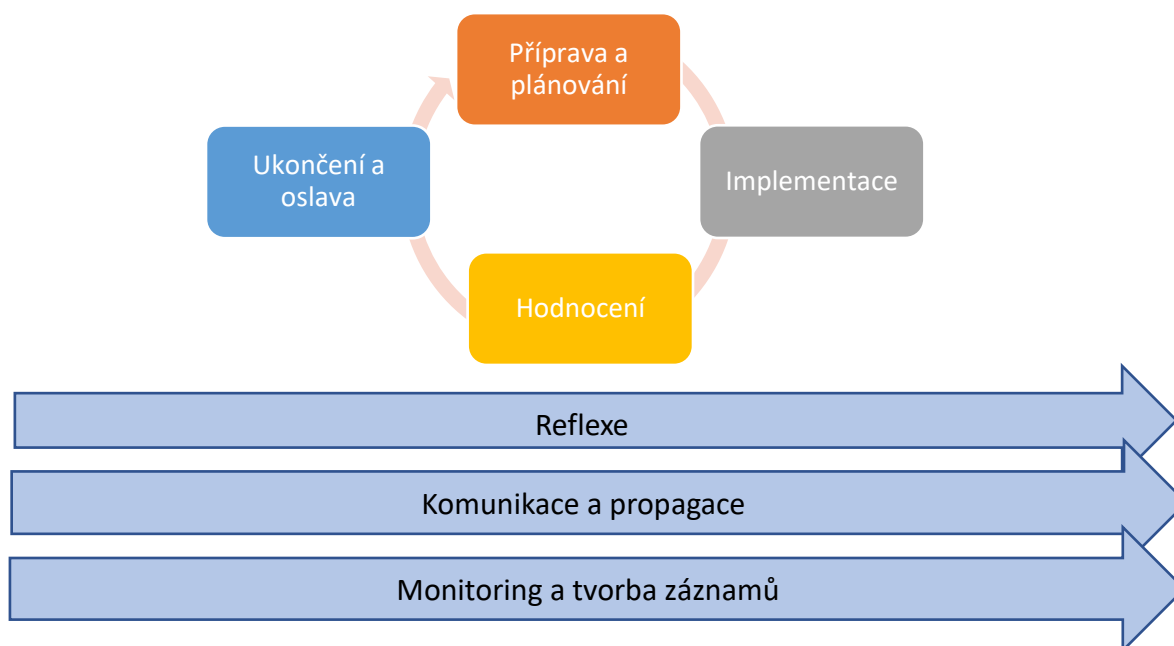
KAPITOLA 4.

Plánování a implementace service learningového kurzu

V literatuře je identifikovaných několik kroků a procesů, které vedou pedagogy procesem plánování a implementace service learningových kurzů a tím, jak zahrnout komponenty service learningu do stávajícího učebního kurikula. Tato kapitola nabízí několik návodů v procesu plánování a implementace service learningu do vašeho kurzu. V přílohách najdete také užitečné šablony a příklady, které můžete použít ve své praxi. Pokyny vycházejí z modelu itineráře service learningového projektu, který uvádí CLAYSS (2013), ale je možné je přizpůsobit vašim zkušenostem a institucionálnímu prostředí.

Model CLAYSS rozvoje service learningových projektů strukturuje celkový proces service learningu následovně: 1. Motivace, 2. Diagnóza, 3. Návrh a plánování, 4. Provedení, 5. Uzavření a obsahuje ještě tři průřezové procesy: 1. reflexe, 2. komunikace a propagace a 3. monitorování a hodnocení. Je důležité uvést, že autoři modelu považují výše popsany proces service learningu za itinerář nebo návod pro pedagogy, studenty a komunitu, a i přesto, že kontext každé instituce a potřeby komunity jsou jedinečné, sdílí pět obecně uznávaných univerzálních etap a tři průřezové procesy (CLAYSS, 2013). Doporučuje se, aby v procesu vývoje a implementace SL školící pedagogové převzali zodpovědnost a poskytovali studentům vedení ve všech fázích šetrným způsobem, aby se předcházelo zažívání opojných pocitů nebo naopak pocitů přepracování, které by mohly způsobit snížení motivace studentů a ohrozit jejich aktivní účast na projektu SL (CLAYSS, 2013).

V této kapitole jsme přizpůsobili model CLAYSS SL na 4krokový model (obr. 1), obsahující tyto průřezové procesy: reflexe, komunikace a propagace, monitoring a tvorba záznamů.



Obr. 6. Kroky plánování a implementace service learningového kurzu (vytvořené autory a autorkami na základě modelu CLAYSS, 2013).

4.1. Příprava a plánování

V modelu CLAYSS (2013) je plánování service learningu rozděleno do tří částí:

1. Motivace - týká se osobní a institucionální ochoty rozvíjet service learningový projekt, poznání a chápání významu konceptu service learningu, uvědomění si důležitosti role studentů jako aktivních občanů atd.
2. Diagnóza - týká se identifikace potřeb / problémů / výzev, které je třeba řešit spolu se studenty a komunitou, jakož i analýzy proveditelnosti na úrovni vzdělávací instituce (katedra, škola, univerzita).
3. Návrh a plánování projektu - odkazuje na vzdělávací cíle služby v kontextu vzdělávání, na příjemce služby, očekávané aktivity, předběžný Ganttův diagram, místo na rozvoj projektu, potřebné zdroje, diskuse související s vnitřní koherencí projektu (CLAYSS, 2013).

V našem 4krokové modelu plánování a implementace service learningového kurzu, příprava a plánování zahrnují všechny aktivity, které by měly být realizovány před samostatným kurzem. Tento krok můžeme rozdělit na dvě hlavní části:

- (A) Příprava na implementaci service learningové strategie
- (B) Plánování service learningového kurzu

(a) Příprava na implementaci service learningové strategie

Předtím než se rozhodnete začít s implementací service learningu v jakékoli podobě, je důležité uvědomit si několik zásadních skutečností, které mohou vaše záměry ovlivnit a které byste měli promyslet. Pokuste se odpovědět na tyto dvě otázky:

Jaký je postoj vedení školy / fakulty / katedry a ostatních pedagogů ke studentským aktivitám v komunitě?

Základním předpokladem úspěšného rozvoje service learningu je atmosféra podporující účast studentů na aktivitách v komunitě. Chápeme ji jako vytváření prostředí, které podněcuje zájem o dění ve svém okolí a zájem pomáhat druhým a ve kterém jsou podporovány a oceňovány studentské aktivity v komunitě. Tato atmosféra je něco, co je v některé škole přítomné "automaticky", jinde je třeba na ní pracovat a může být jedním z cílů zavádění service learningu v jejím prostředí. Takovou atmosféru do značné míry formuje zejména postoj vedení univerzity / fakulty / katedry k aktivitám v komunitě, ale i postoj ostatních pedagogů a dalšího personálu. Při prezentaci myšlenky zavádění service learningu před vedením vaší univerzity / fakulty / katedry se soustřeďte především na vysvětlení přínosů pro školu.

Jaký je váš postoj a zkušenosti s aktivitami v komunitě?

Chcete-li se věnovat rozvoji service learningu ve vaší škole, měli byste si upřímně odpovědět na otázku, jaký je váš postoj k aktivitám v komunitě a proč jste se rozhodli tomuto tématu věnovat. I když neexistuje seznam těch "správných" motivací, čím přesněji budete vědět sami pro sebe odpověď na tuto otázku, tím bude vaše řízení transparentnější a motivující pro vás i studenty.

Na otázku, zda jsou zkušenosti s aktivitami v komunitě nezbytné pro to, abyste věděli, jak service learning realizovat, také neexistuje správná odpověď. Na druhé straně říkat někomu o něčem, co jste si sami nezažili může být obtížné a nemusíte působit přesvědčivě. Při diskusích se studenty se často stává, že chtějí slyšet o vašich zkušenostech v této oblasti. Jako pedagogové jste pro mladé lidi stále vzorem, a i v této oblasti je dobré jít osobním příkladem.

Samotná příprava zavádění strategie service learningu spočívá v několika fázích. Tyto fáze nebo kroky nemusí následovat striktně po sobě, ale jsou vzájemně propojeny a výsledek jednoho ovlivňuje a formuje další krok. Při přípravě implementace je třeba:

Krok 1: analyzovat potřeby školy

Krok 2: analyzovat potřeby studentů

Krok 3: analyzovat potřeby komunity a organizací, které v ní působí

Krok 4: stanovit cíle provádění strategie service learningu

Krok 5: identifikovat podpůrné struktury

Analýza potřeb školy

Při analýze potřeb školy můžete vycházet z klasické SWOT analýzy. Zamyslete se nad tím, jaké jsou silné a slabé stránky vaší školy / fakulty / katedry a jaké příležitosti a ohrožení jsou v jejím externím prostředí. Samozřejmě, že strategie SL a její implementace neřeší všechny identifikované potřeby v této analýze, ale může být odpovědí na některé z nich, a to především na ty, které hovoří o přínosech service learningu.

Analýza potřeb studentů

Service learning by měl být přizpůsoben potřebám studentů a úrovni jejich rozvoje (Xing-Hok Ka Ma, 2010). Dalším krokem přípravy implementace service learningu je proto analýza jejich potřeb. Tato analýza úzce souvisí s analýzou potřeb školy, protože studenti jsou její součástí. Na otázku, jaké jsou potřeby studentů ve vztahu k uplatnění service learningu, můžete využít několik metod a technik: rozhovor, anketu, dotazníkový průzkum, fokusové skupiny a jiné. Samotné zmapování potřeb může nastolit velké množství možností a cílů, na jejichž naplnění se service learningové aktivity mohou zaměřit. Toto zmapování potřeb může také vyjasnit (další) směřování implementace service learningu.

Analýza potřeb komunity

Zmapování potřeb komunity směřuje k výběru organizací, v nichž existují reálné potřeby, které by mohly být service learningovými aktivitami uspokojené, a zároveň v nich pracují zaměstnanci ochotní přijmout a případně vést studenty během SL aktivity (Xing-Hok Ka Ma, 2010). Forem, které můžeme využít při mapování potřeb organizací / komunit, je opět několik: osobní rozhovor, oficiální dopis, anketový průzkum atd. Do mapování potřeb mohou být zapojeni i studenti. Mapování potřeb komunity je také součástí přípravy na service learningové aktivity.

Kde můžete najít informace o potřebách komunity a organizací:

- oslovte organizace, se kterými spolupracujete při zajišťování studentských odborných praxí;
- oslovte dobrovolnické centrum;
- oslovte vaše město nebo obec, samy mohou být zdrojem různých nabídek, ale stejně tak mohou být zřizovatelem různých organizací, ve kterých mohou dobrovolníky potřebovat;
- navštivte místní faru, kostel, knihovnu, muzeum, nemocnici;
- další možnosti poskytují nevládní neziskové organizace,

- dobrým zdrojem mohou být i neformální iniciativy a skupiny lidí, kteří se rozhodli řešit nějaký problém ve vašem městě nebo obci nebo se rozhodli zrealizovat nějakou místní akci.

V této fázi není úkolem vytvořit nějaký kompletní seznam kontaktů na zástupce komunit za účelem mapování jejich potřeb. Jde spíše o to, abyste uměli studentům představit, jaké jsou jejich možnosti. Kvalita práce se studenty může být v různých organizacích velmi různá, proto se při navazování užší spolupráce snažte o organizaci a jejím systému práce zjistit co nejvíce. Při rozhodování, s kým spolupracovat, vám může pomoci i samotný zájem studentů. Nezapomeňte ale, že lidé se přirozeně vyhýbají práci s těmi cílovými skupinami, s nimiž nemají zkušenosti nebo vůči kterým mají různé předsudky.

Stanovení cílů implementace service learningu

Jak doporučují autoři publikace „An Asset Builder 's Guide to Service-learning“ (Roehlkepartain, Griffin-Wiesner, Byers, Nelson, 1999), předtím, než začnete plánovat samotné service learningové projekty či implementaci service learningu do předmětů, je důležité stanovit, jaké jsou obecné cíle service learningu ve vaší škole. Tyto cíle se dají rozdělit do tří skupin:

- cíle týkající se růstu a rozvoje studentů,
- učební cíle,
- cíle služby

Východiskem při stanovení cílů by měly být výsledky analýzy potřeb v předchozích krocích. Na základě nich můžete určit:

- cíle implementace service learningu ve vztahu ke škole / fakultě / katedře (Jaké jsou možnosti implementace service learningu ve vztahu k vaší škole / fakultě / katedře? Co by měla implementace SL strategie vaší školy přinést? Kam by ji měla posunout?)
- cíle implementace service learningu ve vztahu ke studentům (Jaké jsou cíle implementace service learningu ve vztahu k vašim studentům? Jaké znalosti, dovednosti, postoje, kompetence byste chtěli u studentů prostřednictvím této strategie rozvinout? Jaké zkušenosti by měly studenti získat? Co by se měli naučit?)

- cíle implementace service learningu ve vztahu ke komunitě. (Jaké jsou vaše cíle implementace service learningu ve vztahu ke komunitě? Jaký vliv na komunitu by měla implementace service learningu ve vaší škole mít?)

Identifikace podpůrných struktur

Před samotným započítím, identifikujte zdroje, které máte ve vaší instituci k dispozici pro rozvoj service learningového kurzu.

(b). Plánování service learningového kurzu

Posledním krokem při přípravě implementace service learningu je promyšlení koncepce předmětu, tj. stanovení jeho cílů, podmínek absolvování, obsahu, tematického plánu a metod výuky. Ve výstupu projektu 3 najdete několik příkladů kurzů založených na strategii service-learningu.

Podle Heffernan (2001) by exemplární sylabus kurzu, který je založen na strategii service learning měl:

- zahrnout službu jako vyjádřený cíl.
- jasně popsat, jak se bude měřit zkušenost nabytá službou v rámci SL a co přesně se bude měřit.
- popsat povahu samotné služby.
- specifikovat úlohy a odpovědnosti studentů v procesu poskytování služby.
- definovat potřeby, které má služby naplnit.
- specifikovat, jak budou studenti demonstrovat, co se v service learningovém projektu naučili (zadání, příspěvky, prezentace).
- prezentovat úlohy, které spojují službu a obsah kurzu.
- zahrnout popis procesu reflexe.
- zahrnout popis očekávání ve vztahu k diseminaci práce studentů.

Níže najdete několik tipů na přípravu vašeho kurzu založeného na service learningu:

- Vraťte se k vzdělávacím výsledkům vašeho kurzu a ujistěte se, že service learning je tou správnou strategií k jejich dosažení;
- Velikost skupiny: Kolik máte studentů? Dokážete je smysluplně zapojit?
- "Malé je krásné" - pokud je to poprvé, co jste se rozhodli implementovat service learning, začněte plánovat v malých krocích (např. Malý projekt, menší skupiny studentů, jeden komunitní partner);
- Vypracujte své osnovy včas. Důkladně promyslete potenciálně interaktivní metody, které můžete použít ve své třídě;

- Zohledněte čas, který budete potřebovat na správné povolení jakýchkoli změn ve vašich učebních osnovách. V některých případech to může být vysoce flexibilní postup, v jiných to může být spíše formální a časově náročné;
- Zamyslete se nad odpověďmi na tyto otázky: Jak ověříte zájmy, potřeby a priority komunity, se kterou budete pracovat? Kdo rozhodne, která z aktivit se bude rozvíjet v komunitě? Kdo se účastní hodnocení potřeb? Budou vaše organizace z partnerských komunit příjemci, spolupracovníky nebo protagonisty projektu?
- Nezapomeňte se podívat na různé právní otázky týkající se bezpečnosti, pojištění studentů a nařízení GDPR;
- Přemýšlejte o tom, jak můžete propagovat service learning a svůj kurz mezi studenty (zvláště pokud jde o volitelný kurz) a jak je můžete motivovat k zapojení;
- Zamyslete se nad otázkami: Jaké propojení s učebními osnovami bude mít service learningový projekt? Co mohou ke službě přidat další studijní oblasti? Jak bychom je mohli pozvat k účasti? Jaké institucionální mechanismy by se měli brát v úvahu k propojení osnov / akademických oblastí s tímto projektem? Jsou stanoveny cíle jak pro službu, tak i pro vzdělávání? Jak se vytváří propojení mezi službou a učením?

4.2. Implementace

Implementace se týká zabezpečení zdrojů, formálních dohod, implementace a řízení služby a zároveň rozvoje obsahu souvisejícího se vzděláváním, záznamů o tom, co se děje, diskusí o průběžných úspěších, úpravách atd. (Regina, 2017). Příprava studentů na implementaci SL aktivit je spojena s jasnými vzdělávacími cíli předmětu a možnostmi jejich aplikace v organizacích / komunitách. Studenti se učí, co se od nich očekává a co mohou očekávat od SL aktivit, jakož i jaké znalosti, dovednosti a informace jsou nezbytné k provádění těchto aktivit a naučí se základní kroky SL.

Při přípravě SL aktivity se doporučuje poukazovat na potřebu vnímavého a citlivého přístupu k lidem, se kterými budou studenti pracovat. Dalším doporučením je zabývat se motivací studentů, proto je potřeba analyzovat důvody vstupu do SL aktivit nebo najít správné spojení mezi předmětem a činnostmi, které již provádějí.

Po zahájení service learningového kurzu:

- Ujistěte se, že sdělíte veškeré informace o kurzu se svými studenty (např. Co se chystáte dělat, jak se chystáte vést tento kurz a s kým budete všichni spolupracovat, co se od nich očekává) a zjistěte, zda jsou k dispozici komunikační kanály (např. skupina na Facebooku, online platforma kurzu jako Moodle, apod.);

- Podělte se se svými studenty o principy SL (např. nezapomeňte diskutovat o významu a potřebě ocenit znalosti pocházející z komunity, či důležitost reciprocitu v procesu);
- Definujte pracovní pravidla a skupiny / role spolu se svými studenty, jakož i práva a povinnosti týkající se etických a právních otázek (v komunikaci s partnery, při podávání zpráv);
- Přemýšlejte o zapojení studentů do rozhodovacího procesu týkajícího se tématu projektu a o tom, jak se bude řešit, například: Ve kterých okamžicích procesu jsou studenti zapojeni (diagnostika, plánování, implementace, hodnocení atd.)? Jakým způsobem? Zahrnuje projekt různé aktivity, na kterých se mohou různí studenti účastnit podle svých schopností / dovedností / možností?

Důležitým aspektem implementace strategie SL je **role pedagogů** během celého procesu přípravy, akce, reflexe, hodnocení, udělování cen a oslavy. Tato role závisí na modelu SL, ale především je o vytváření prostoru pro vzdělávání prostřednictvím služby v komunitě. Pokuste se dodržovat některé z našich doporučení, které jsou uvedeny níže:

- Nepřebírejte odpovědnost za nápady nebo formu SL aktivit a projektů studentů. Musí cítit, že je to jejich, nikoli váš projekt. Jasně vysvětlete studentům, jaké jsou jejich úkoly, a pokud to potřebují, poskytněte kontrolní seznam s klíčovými činnostmi.
- Pokuste se zbavit myšlenky, jak byste naplánovali nebo realizovali aktivitu vy; mějte na paměti, že jste pouze poradcem při její tvorbě. Ve srovnání se studenty můžete mít úplně jiné nápady, ale Vy také disponujete v rámci implementace jinými dovednostmi, schopnostmi a zdroji než studenti.
- Vytvořte prostor pro setkávání se studenty, konzultace jejich nápadů, myšlenek, jakož i sdílení pozitivních i negativních zkušeností.
- Ne každý SL projekt uspěje. Možná vám to bude líto, zejména pokud jsou nápady studentů zajímavé a užitečné. Nesnažte se však každý projekt zachránit svými prostředky a nezapomeňte, že lidé se také učí selháním.
- Buďte také aktivní! Pokud se vaši studenti rozhodnou vyčistit nějaký prostor, realizovat workshop pro děti nebo pomoci v zařízení pro starší občany, zapojte se i vy. Vaše zapojení bude důležitou motivací a příkladem pro vaše studenty.
- Neřešte problémy, které vznikají při práci v týmu studentů. Týmová práce a učení se prostřednictvím této práce také přispívají k rozvoji životně důležitých dovedností. Očekávejte, že v určitém okamžiku budou potřebovat podporu s měkkými dovednostmi, jako jsou řízení času, řešení konfliktů, týmová práce, koordinace, komunikace.
- Nechte studenty, aby pocítili vaši aktivní podporu („buďte tu pro ně, ale nestůjte jim v cestě“).

4.3. Hodnocení a evaluace

Hodnocení je definováno jako metoda testování úrovně, kterou studenti dosáhli ve vzdělávání (akademickém) a výsledků SL, které stanoví pedagog na začátku kurzu. Způsob hodnocení se odráží ve dvou hlavních faktorech:

- a) institucionální předpisy týkající se hodnocení studentů a
- b) charakter kurzu a učení (akademického) a výsledků SL.

Výsledky SL lze hodnotit jako jakýkoli jiný akademický výstup, je ale třeba mít na paměti, že studenti se hodnotí na základě jejich akademického výstupu, nikoli podle počtu hodin práce.

Evaluace představuje zpětnou vazbu od různých zúčastněných stran v procesu service learningu. Cílem evaluace není známkovat nebo hodnotit, ale spíše poskytovat zpětnou vazbu ohledně celého procesu. Cílem je zamyslet se nad tím, jak úspěšný byl vzdělávací cyklus pro všechny zúčastněné partnery a vytvořit plány na zlepšení v dalším vzdělávacím cyklu. Žádný projekt není dokonalý. Každý projekt potřebuje vyhodnocení nejen obsahu, ale i projektu samotného. Hodnocení proto může sestávat z následujících částí:

- a) Studenti hodnotí pedagogy a komunitní partnery;
- b) Partneři z komunity hodnotí studenty a pedagogy;
- c) Pedagogové hodnotí komunitní partnery;
- d) Pedagogové udělají sebehodnocení na základě všech navrhovaných hodnocení.

Doporučuje se vyhnout vytváření dlouhého seznamu otázek, které mohou být únavné pro všechny. Je důležité vybrat kritické otázky, které odhalí povahu zkušeností, názorů a postojů různých zúčastněných stran k projektu. Při vytváření dotazů na hodnocení se doporučuje brát v úvahu otázky týkající se procesu projektu, kontextu projektu nebo obsahu projektu. Dále uvádíme několik příkladů / otázek, které mohou studenti použít k hodnocení pedagogů:

- Pedagog prezentoval osnovy na začátku kurzu.
- Pedagog se orientoval v obsahu kurzu.
- Pedagog byl otevřen diskusi a komunikaci.
- Pedagog vysvětlil obsah materiálů vhodným způsobem, který byl pro všechny srozumitelný.

4.4. Ukončení a oslava

Každý SL projekt má formálně definovaný počáteční a konečný bod. Vzhledem k tomu, že jde o projekt zaměřený na skutečné potřeby komunity, studenti / partneři a pedagogové mohou čelit mnoha různým problémům s ukončením projektu. Těmito problémy mohou být následující: komunitní partner nepřestává vyzývat studenty, aby vykonávali činnosti i po skončení semestru, komunitní partner požaduje další výzkum od studentů a pedagogů, komunita chce prodloužit SL projekt, zástupce komunitního partnera byl nahrazen novou osobou, která může žádat objasnění začátku projektu a požadovat určité změny v závěrečné zprávě atd.

Několik navrhovaných prvků na ukončení SL projektu:

- Studenti dokončí svou písemnou zprávu včas a dohodnou prezentaci s komunitním partnerem;
- Možnost uspořádání akce na podporu výsledků projektu. Formální prezentace by se mohli účastnit média nebo další třetí strany (proděkan, vedoucí katedry, vedoucí partnerské komunity, jiné zainteresované strany nebo spotřebitel);
- Komunitní partner může vydat potvrzení, ve kterém uvede, že cíle SL projektu jsou splněny, že dostali písemnou zprávu i údaje, které se vztahovaly a byly navrhnuté na začátku projektu a že celý projekt je uzavřen. Podpisem tohoto prohlášení komunitní partner potvrzuje, že na studenty / pedagogy nejsou vynakládány žádné další požadavky;
- Pedagog může uspořádat setkání s komunitním partnerem po prezentaci studentů a diskutovat o výhodách projektu, stejně jako i o oblastech, které je třeba vylepšit.

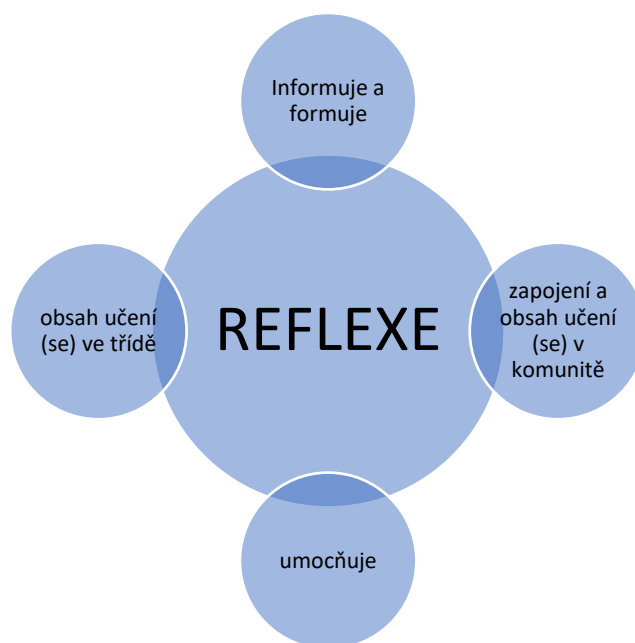
Oslava se považuje za cenný okamžik kvůli plánování nebo diskusi o dodatečných nebo nových projektech v následujícím semestru. Komunitní partneři mohou mít nadále kontakty se studenty ve specifické podobě. Studenti mohou začít pracovat/ vykonávat dobrovolnickou činnost pro komunitního partnera. Musí však být jasné, že pedagog po ukončení SL projektu nijak nevynucuje tento vztah, ani není odpovědný za nic, co se stane po ukončení SL projektu. Příklad formuláře hodnocení SL pro komunitního partnera je uveden v příloze 2.

SL projekt je komplexním projektem a někteří studenti to možná v tom daném okamžiku jejich života budou vnímat jako stresující vzdělávací zážitek. Oslava SL je okamžikem vytváření neformálních vztahů a často se pozitivně reflektují konkrétní stresující momenty SL projektu. Může se jednat o např. jednoduchý děkovný projev na konci prezentace studentů, zorganizování speciální prezentace pro média/ manažery zainteresovaných stran /partnerů z komunity, zorganizování malého večírku nebo nějaké jiné akce ve škole nebo jako součást konference, ve veřejném prostoru nebo v prostoru komunitních partnerů. Účastníci (partneři komunity,

studenti, pedagogové) obdrží doklad o uznání, který mohou používat při styku s veřejností, pro účely doplnění svých životopisů nebo při podpoře propagace SL. Udržování kontaktu po ukončení SL projektu by mohlo být prospěšné pro budoucí SL projekty.

4.5. Reflexe

Reflexe před, během a po kurzu SL nebo v procesu plánování přechodu z komunitně orientované činnosti na SL umožňuje studentům uvědomit si své emoce a probíhající proces učení (se), upevnit své znalosti a podstatně přispět k rozvoji vzdělávací instituce, jejíž jsou součástí, jakož i uvědomění si jejich úlohy jako aktivních občanů. Reflexe v service learningu je vnímána jako proces chápání významů, který studenty provádí komunitně orientovanou zkušeností a facilituje hlubší porozumění vztahům a propojením (procedurálně a efektivně) zkušeností a konceptů service learningu (obr. 7). Složka reflexe se považuje za vlákno, které poskytuje kontinuitu vzdělávání a zajišťuje rozvoj jak studenta, tak i společnosti (Rodgers, 2002; Copaci&Rusu, 2016).



Obrázek 7. Úkoly reflexe v service learningu (Autoři).

Více informací o reflexi jako nedílné součásti SL v následující kapitole příručky.

4.6. Komunikace a propagace

Komunikace je nepřetržitý proces mezi účastníky projektu, institucí, komunitními partnery a komunitou. Optimální SL projekt zahrnuje vytváření efektivních komunikačních kanálů mezi účastníky projektu a mezi účastníky a komunitou. Slouží k šíření informací, přilákání vyšší účasti, zvýšení informovanosti o problémových oblastech, kde je projekt realizován, a rozšíření aktivit a úspěchů. Komunikace podporuje další vzdělávání a umožňuje nám učinit neviditelné viditelným: specifické vzdělávání týkající se komunikačních procesů, zviditelnění projektu a zapojení mládeže do komunity (Regina, 2017).

Je užitečné mít na paměti, že časové období provádění service learningu v konkrétním akademickém kurzu (může se jednat o např. jeden semestr) může být pro studenty stresující. Jejich známka závisí na cílech projektu, které mohou nebo nemusí být úspěšné, dále závisí na určitých faktorech prostředí, které studenti nemohou vždy ovlivnit, od optimální spolupráce s komunitními partnery, kteří nemusí vždy zohledňovat akademický harmonogram studentů. Proto je komunikace ohledně všech částí, tedy jak realistických cílů, tak termínů a očekávání ústředním bodem projektu.

Propagace je důležitou součástí projektu, zejména pokud je vaším cílem implementace service learningu po dobu delší než jeden akademický rok. Po oficiálním ukončení projektu a hodnocení, které všechny strany vyplnili, nastal čas, aby pedagog přemýšlel o zkušenostech a plánu pro další generaci studentů. Vždy existují oblasti s pozitivní zpětnou vazbou a oblasti s negativní zpětnou vazbou. Je čas mluvit o tomto procesu a rozhodnout se o budoucích vylepšeních. Pedagog uspořádá setkání nebo rozhovor se zúčastněnými stranami, zejména s komunitními partnery, a připraví plány do budoucna.

Zpětná vazba od komunitních partnerů, studentů a pedagogů by se mohla shromažďovat ve formě digitální zpětné vazby, videí nebo referencí či krátkých zpráv. Účelem je použít materiál pro budoucí generace studentů při představování service learningu, pro komunitní partnery při navazování spolupráce, nebo pro oficiální představitele institucí, když žádáme více zdrojů nebo akademické / komunitní granty.

4.7. Monitorování a dokumentace

Udržování průběžného monitorování a dokumentace projektu je kritickým a často přehlíženým aspektem kvalitního service learningu. Monitorování a zdokumentování učení a činností prováděných v průběhu projektu, na rozdíl po jeho skončení, poskytují cenné informace pro procesy reflexe, evaluace a propagaci projektu. Existuje několik způsobů, jak dokumentovat fáze a procesy SL projektu. Může to být

zaznamenáno v různých formách (deník, portfolio, nástěnka, projektová složka, blog, webová stránka atd.) a formátech (psané, audiovizuální, multimédia).

Dokumentace v rámci service learningového projektu by mohla znamenat i zasílání zpráv s cílem prokázat, jak byl SL projekt prospěšný pro kurz nebo rozvíjení zkušenosti studentů či pro potřebu komunity. Zprávy mohou být doručeny vedoucímu katedry nebo děkanovi (akademická oblast) nebo v jiných oblastech, např. za účelem získání grantu nebo na žádost komunitního partnera, nebo v rámci spolupráce s univerzitou. Ve všech zprávách je důležité respektovat nařízení GDPR a být mimořádně opatrný ve vztahu k materiálu, který bude zveřejněn a prezentován online. Prohlédněte si dokumenty uvedené v odkaze - "Obecné nařízení EU o ochraně údajů (GDPR)" - <https://eugdpr.org/> a požádejte právníka z vaší instituce o rady.

KAPITOLA 5.

Reflexe v service learningu

Pojem "reflexe" pochází z latinského slova „reflexio“ (odraz, zrcadlení) a „reflektere“ (odrážet) a my ho chápeme jako základní způsob učení prostřednictvím zkušenosti. Reflexe nabízí studentům příležitost kriticky přemýšlet o svých zkušenostech a prozkoumat své vlastní hodnoty, názory a přesvědčení.

Reflexe má vliv na osobu tím, že vytváří užitečnou nerovnováhu, která vede ke změnám, přepracování a rekonstrukci způsobů zpracování informací. Nabízí také prostor pro kladení otázek, vzájemnou výměnu nápadů, zkušeností a dovedností při řešení problémů a pro nalezení řešení komunitních problémů, kvůli kterým studenti plánují nebo realizují své činnosti spojené se service learningem.

Jak se v literatuře často poukazuje v oblasti komunitně orientované pedagogiky, hlavním posláním strategie SL je integrovat smysluplné služby do učící se komunity. Učení prostřednictvím služby se však neděje u studentů automaticky a musí být facilitované pedagogem. Proto je v teorii a praxi service learningu důležité si uvědomit, že reflexe zkušeností se stává klíčem k pochopení důležitosti celé činnosti service learningu, jakož i prostředkem pro přenos nových zkušeností do obsahu učení i pro osobní život.

Reflexe se považuje za klíčovou "složku", která přeměňuje zkušenosti ze service learningové aktivity na učení se, má zásadní roli při budování povědomí a přeměňuje service learning na kritickou pedagogiku s potenciálem ovlivnit osobní transformaci a společenské změny (Jacoby, 2015). Reflexe pomáhá studentům propojit informace z přednášek nebo studovaných textů se zkušenostmi z SL aktivit ve směru jejich vlastního rozvoje a lepšího porozumění obsahu učení, čímž se prohlubuje jejich vzdělávací proces a přispívá k osobnímu rozvoji.

Reflexe je nezbytným a společným rysem všech SL programů, protože nabízí prostor pro uplatnění kritického myšlení studentů a je součástí přípravy meta-kognitivních dovedností ve vysokoškolském vzdělávání. Eyler a kol. (2001) uvádějí, že učení, které se uskutečňuje prostřednictvím cyklu reflexe a řízení, umožňuje studentům hovořit o tom, co se naučili prostřednictvím zkušeností v souvislosti s obsahem jejich přednášek. Reflexe v SL nabízí prostor pro mezilidskou komunikaci, sebehodnocení, budování smyslu pro občanskou odpovědnost a pocit sounáležitosti. Je to také proces vytváření významu, který může vést k poučným, transformačním změnám u studenta, zvláště

pokud jsou počáteční předpoklady a premisy neplatné nebo nejsou dost autentické. Aby byla reflexe transformační, musí zahrnovat kritické myšlení a stát se kritickou reflexí. Užitečné srovnání mezi reflexí a kritickou reflexí je uvedeno v tabulce níže (Obr. 8, *apud* Deeley, 2015).

Reflexe	Kritická reflexe
<ul style="list-style-type: none"> • Zpětný pohled na události a zážitky; • Orientace na minulost; • Může vést k hlubšímu porozumění a vyšší informovanosti; • Nezahrnuje posouzení aspekty, na které se zaměřuje; • Zahrnuje povědomí o ignorovaných aspektech. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexe o vlastní hypotéze; • Smysluplné prozkoumání s jasným účelem, s velkým důrazem na předmět zkoumání; • Testuje platnost a přesnost mentálních procesů; • Identifikace, zpochybňování vlastních předpokladů, vývoj nových předpokladů; • Zahrnuje emočnost, určuje změny, může způsobit nepohodlí a odpor; • Klíčový prvek zážitkového učení.

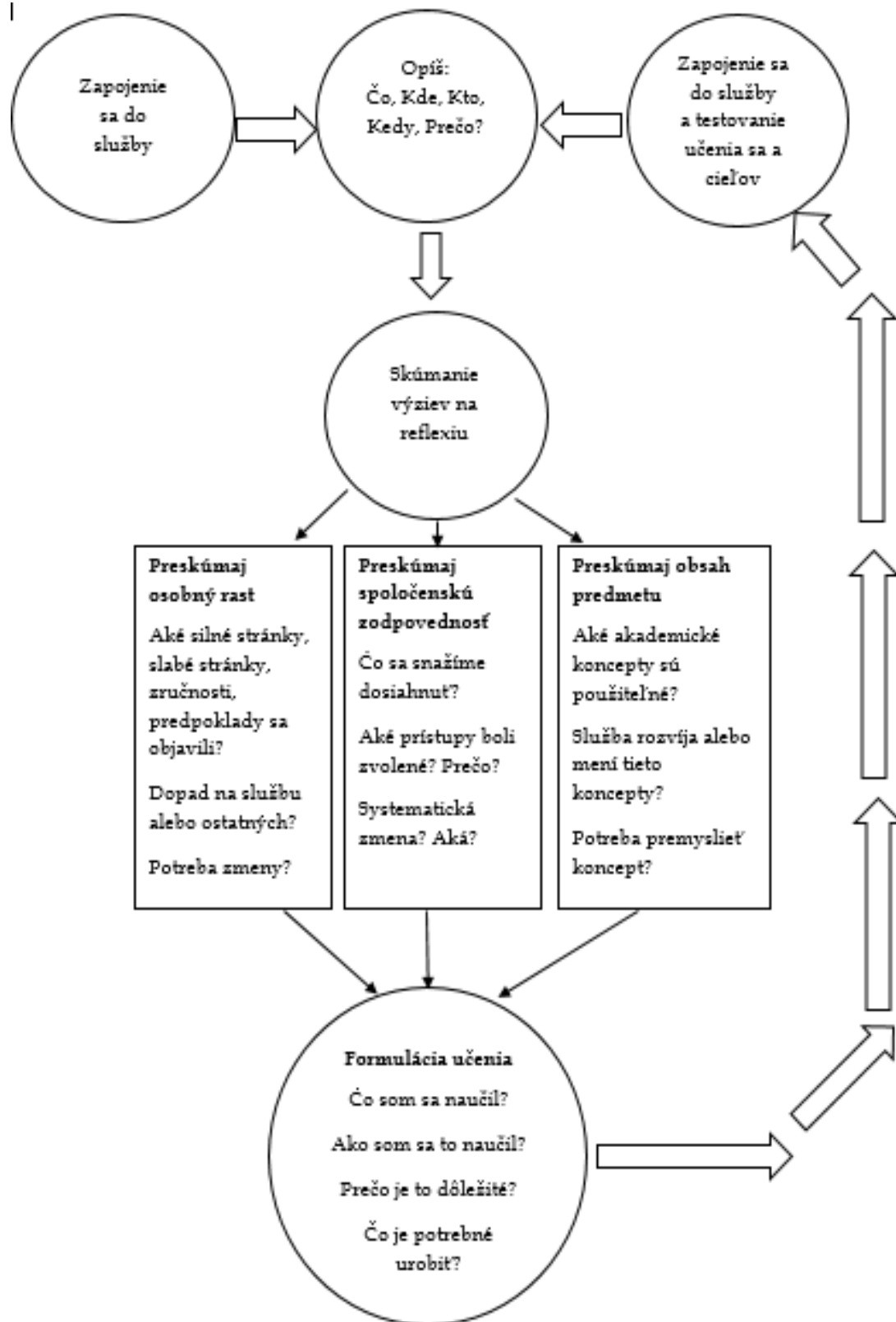
Obrázek 8. Porovnání reflexe a kritické reflexe (*apud* Deeley, 2015).

5.1. Modely kritické reflexe

Dosud byly vyvinuty různé modely kritické reflexe popisující kroky procesu, které lze následovat, aby proces reflexe proběhl efektivně, jakož i úrovně, na kterých se reflexe uskutečňuje. Model je ve skutečnosti cyklickým procesem výstavby a rekonstrukce potenciálních řešení kritických problémů, a také úvahou o propojení mezi původními údaji, novými informacemi a formulací alternativ. Konečným cílem kritické reflexe je samotná akce založená na nalezeném řešení, po kterém následuje kontinuální reflexe o výsledcích provedené akce.

Jedním z nejčastěji používaných a implementovaných modelů kritické reflexe je model DEAL (Ash a Clayton, 2009, obr. 9). Model nabízí pohled na proces kritické reflexe, který začíná od skutečného zapojení do služby, po zkoumání různých aspektů (osobní růst, společenská odpovědnost, obsah předmětu) až po formulaci učení, kontinuální proces, který podporuje transformační povahu SL o hodnotách, názorech, činnostech studentů ve vztahu k obsahu vzdělávání nabízeného pedagogem.

Obrázek 9. DEAL model kritické reflexe
(apud Ash a Clayton, 2009).



5.2. Úrovně reflexe v SL

Reflexe v service learningu nabízí prostor na interpersonální komunikaci, sebehodnocení, budování smyslu pro občanskou odpovědnost a smyslu pro sounáležitost. Jelikož při service learningu nejde jen o individuální práci jedince, ale často o týmovou spolupráci v rámci service learningových aktivit, reflexe by měla probíhat na několika úrovních:

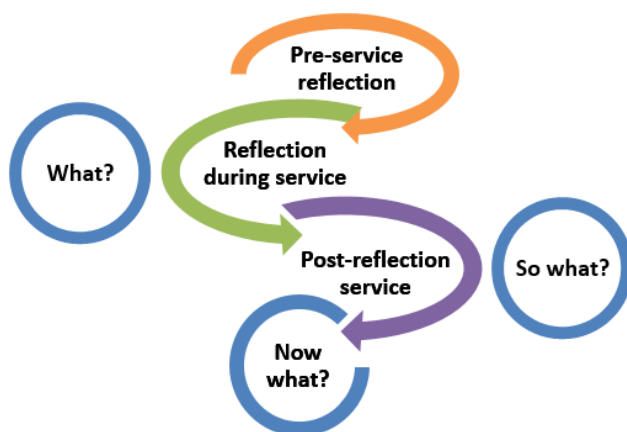
□ **Intrapersonální rovina** – se uplatňuje v souvislosti se sebeuvědoměním. Jde o sebereflexi pocitů jednotlivců, jejich znalostí, zkušeností a dovedností. *(Co jste se naučili o sobě? Co bylo pro vás nejsnadnější / nejtěžší? Vysvětlete proč? Co nového jste se naučili?)*

□ **Interpersonální rovina** – je reflexe dění ve skupině a dělení se o zkušenosti a zážitky ze skupinové práce. Během nich probíhá sociální učení, tj. hledá se to, co se studenti navzájem od sebe naučili. *(Co jste se naučili o jiných ve skupině? Co jste se o sobě dozvěděli při práci ve skupině? Jaké jsou silné stránky vaší skupiny?)*

□ **Rovina uplatnění** – představuje transfer toho, co si ze zkušenosti a z následné reflexe vezmeme a uplatníme, jde o hledání propojení zkušeností s teoretickými poznatky. *(Jak můžete ve svém studiu nebo životě využívat to, co jste se naučili? V jaké jiné situaci to využijete? Co byste doporučovali druhým?)*

Reflexe v procesu implementace service learningu

Reflexe je klíčem k pochopení významu celé service learningové aktivity. Ideální je reflexi provádět před, během a po service learningové aktivitě. *(apud Deeley, 2015, York-Barr, Sommers, Ghore and Montie, 2001; Fig. 3).*



Obrázek 10. Typy reflexe v SL
(vytvořeno autory).

Reflexe: Očekávání v přípravné fázi

Průběžnou reflexi můžeme realizovat i spontánně, ale doporučujeme vytvořit si strukturovaný čas na reflexi, jako součást service learningového projektu. Na začátku service learningového procesu zjistěte, co všechno studenti vědí. Jaké jsou jejich počáteční představy a názory? Jak a kde si je vytvořili? Jaká mají očekávání? Jakou představu mají o tom, co se naučí a jaké pocity při tom zažijí? Pokud to situace dovolí, můžete studentům připravit otázku, na kterou budou při service learningové aktivitě odpovídat, nebo problém, který budou mít za úkol vyřešit. To jim může pomoci být pozornějšími a upoutat jejich zájem na specifické potřeby.

Reflexe během aktivity

Pozorujte. Čemu studenti věnují pozornost? Co si mezi sebou říkají? Jak se chovají? Můžete si dělat poznámky, které vám pomohou při závěrečné reflexi. Při reflexi na místě, tj. během této fáze, studenti někdy vysloví podnětné myšlenky nebo doporučení, které zvýší účinek aktivit a prohloubí zkušenosti, které získávají.

Závěrečná reflexe

V rámci závěrečné reflexe je důležité realizovat ji co nejdříve po ukončení projektu. Vnímáme ji jako ohlédnutí se zpět, hledání souvislostí mezi výsledkem aktivity a výsledkem učení. Tato reflexe umožňuje zároveň pohled dopředu, protože ukazuje, jak je možné získané zkušenosti využít při dalších činnostech. Je to tedy proces, který slouží jako zpětný pohled na zisky a ztráty z předešlé zkušenosti a na to, čeho bylo dosaženo, a zároveň jde o proces zaměřený na propojení těchto zkušeností do budoucí činnosti a širších sociálních kontextů. Využívejte různé postupy podněcující reflexi. Než začnete diskutovat o zrealizované aktivitě, požádejte studenty, aby nejprve napsali odpovědi na různé diskusní podněty. Zachováte tak jedinečnost každé individuální zkušenosti a dosáhnete toho, že každý bude mít čím přispět do diskuse. Zkušenější studenty požádejte, aby sami navrhli postup při reflexi pro sebe a své spolužáky. Požadujte, aby se studenti opírali o tento postup při prezentaci své aktivity. Jako potenciální výsledky kritické reflexe Deeley (2015) označil: změnu, nepohodlí, význam tvorby, uvědomění a praxi. V příloze 3 je uvedena celá řada příkladů otázek, které lze použít v procesu reflexe.

5.3. Reflexivní aktivity používané v SL

Neexistují žádné univerzální aktivity na uskutečňování service learningové reflexe. Mohou se využívat různé způsoby reflexe – od individuálních písemných reflexí přes vzájemné dělení se o zkušenosti a jejich reflektování ve skupinách studentů až po workshopy s účastí klientů nebo pracovníků z organizací / komunit.

Při utváření prostoru na reflexi v service learningových aktivitách je důležité mít na paměti, aby:

- aktivity na reflexi byly citlivě a vhodně naplánované a rozumně využívané,

- reflexe byla kontinuální, tedy aktivity na reflexi byly využívány vždy, když je na to vhodná doba,
- aktivity na reflexi jasně propojovaly zážitek ze service learningu s akademickými standardy a osnovami daného předmětu

Reflexe může být rozvíjena prostřednictvím několika aktivit: písemnou formou nebo jiným typem kreativního vyjádření, skupinovou diskusí ve třídě, používáním uvozovek, psaním esejí. Lze ji zaznamenávat do protokolů, pracovních deníků, zpráv, výzkumných prací, zařízení, blogů, webových stránek atd. Rozmanitost reflexních aktivit je stejně široká jako kreativita každé skupiny (Regina, Ferrara, 2017).

Proč spojovat SL s reflexí?

Jak již bylo zmíněno v předchozích kapitolách, service learning se považuje za formu zážitkového vzdělávání, kde k učení dochází prostřednictvím cyklu činnosti a reflexe, kdy studenti pracují s ostatními prostřednictvím procesu aplikace toho, co se naučili na problémy v komunitě, a zároveň díky reflexi své zkušenosti při dosahování reálného cíle pro danou komunitu, hlouběji poznávají sami sebe (Eyler, Giles a Schmiede, 1996; Eyler a Giles, 1999).

Efektivní strategie na podporu reflexe jsou založeny na čtyřech základních prvcích reflexe známých jako 4 C reflexe (C z anglického „continuous, connected, challenging and contextualized reflection“) (Eyler, Giles a Schmiede, 1996). Tyto prvky jsou popsány níže:

- ***Nepřetržitá (continuous) reflexe:*** Reflexe by měla být nepřetržitou součástí vzdělávání, odehrávající se před, během a po zkušenosti.
- ***Propojená (connected) reflexe:*** Propojte "službu" v komunitě se strukturovaným "učením" ve třídě. Bez strukturované reflexe se studentům nemusí podařit propojit konkrétními zkušenosti s abstraktními tématy diskutovanými v třídě.
- ***Náročná (challenging) reflexe:*** Školitelé by měli být připraveni klást otázky a přinášet myšlenky, které nejsou obvyklé nebo jsou dokonce nepohodlné, ale vždy je nutné zachovat atmosféru respektu. Reflexe musí být pro studenty výzvou a má podněcovat ke kritickému myšlení.
- ***Kontextualizovaná (contextualized) reflexe:*** Zajišťuje, aby reflexivní aktivity nebo témata byly přiměřené a smysluplné ve vztahu ke zkušenostem studentů.

Nápady pro reflexivní aktivity

Reflexe se může odehrávat ve třídě, v komunitní organizaci nebo jednotlivě prostřednictvím zadání kurzu. Existuje celá řada smysluplných reflexivních postupů a strategií, které lze začlenit do SL, včetně často používaných přístupů uvedených níže (Regina, & Ferrara, 2017; Farber, 2011).

- **Časopisy:** Psaní do časopisů je široce používáno SL programy k podpoře reflexe. Je velmi podstatné, aby školitelé kladli klíčové otázky pro účely analýzy.
- **Etnografie:** Studenti zachycují své komunitní zkušenosti prostřednictvím poznámek z terénu.
- **Případové studie:** Studenti analyzují organizační problém a napíší případovou studii, která identifikuje, jaké rozhodnutí je třeba udělat.
- **Prezentace ve třídě s využitím multimédií:** Studenti vytvoří dokumentární film nebo fotografii o komunitním zážitku.
- **Příspěvky o aplikaci teorie:** Studenti si vyberou hlavní teorii, která je předmětem kurzu, a analyzují její aplikaci na základě zkušenosti v komunitě.
- **Analytické příspěvky o organizaci:** Studenti identifikují organizační strukturu, kulturu a poslání.
- **Prezentace pro komunitní zástupce:** Studenti prezentují práci zaměstnancům komunitních organizací, členům rady a účastníkům.
- **Plakáty** s relevantním obsahem.
- **Workshopy** s účastníky z různých organizací zapojených do service learningových aktivit.
- **Mluvoči:** Pozvěte členy komunity nebo zaměstnance organizace, aby prezentovali ve třídě nějaký jiný aspekt tématu.
- **Skupinová diskuse:** Nechte studenty kriticky přemýšlet o svých zkušenostech. Využijte vedenou diskusi.
- **Komunitní události:** Identifikujte komunitní akce, které mohou studenti navštívit, aby se dozvěděli více o otázkách a tématech, které řeší v service learningovém projektu.
- **Mapování:** Vytvořte vizuální mapu, která ukazuje, jak se zážitek ze služby spojuje s většími problémy na státní / národní / globální úrovni.
- **Video:** Prohlédněte si video nebo dokument a vyvolejte diskusi o kritických problémech, které se týkají zkušeností se službou.
- **Listy editorovi:** Studenti píší dopis editorovi nebo vládním úředníkům, kteří se zabývají otázkami důležitými pro organizace, v nichž pracují.
- **Kreativní projekty:** Studenti vytvoří koláž nebo napíší báseň nebo píseň, aby vyjádřili svůj zážitek.
- **Blog:** Vytvořte blog kurzu, kde studenti mohou zveřejňovat komentáře o svých zkušenostech.

- *Reflexní čtení*: Najděte články, básně, příběhy nebo písně, které se týkají služby, kterou studenti dělají a které vyvolávají diskusní otázky.

Literatura

- Alexander, I.D., & Chomsky, C. (2008). What is Multicultural Learning? University of Minnesota, Center for Teaching and Learning.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing : a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives 1913-1999.
- Ash, S.L., & Clayton, P.C. (2009). Generating, deepening, and documenting learning: The power of critical reflection in applied learning. *Journal of Applied Learning in Higher Education*, 1, 25-48.
- Astin, A.W., Vogelgesang, L.J., Ikeda, E.K., & Yee, J.A. (2000). *Executive Summary: How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Billing, S.H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658-664.
- Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.
- Brozmanova Gregorova, A. et al. (2014). *Service learning – Inovatívna stratégia učenia sa*. Banská Bystrica: Belianum.
- Celio, C.I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students, *Journal of Experiential Education*, (34) 2, 164-181, doi: 10.1177/105382591103400205
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (2013). A Service-Learning Proposal for Universities. Complementary matrial text for the participants in the university capacity building program (<http://www.clayss.org.ar/>).
- Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) (2016). Service-Learning in Higher Education online course (<http://www.clayss.org.ar/>).
- Conrad, D. & Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappa*, 72, 743-749.
- Conway J.M., Amel, E.L., Gerwien, D.P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes, *Teaching of Psychology*, (10)36, 233-245, doi:10.1080/00986280903172969
- Copaci, I., & Rusu, A.S. (2016). Trends in Higher Education Service-Learning Courses for Pre-Service Teachers: a Systematic Review. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 18, 1-11. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.1>
- Copaci, I.A., & Rusu, A.S. (2015). A Profile Outline of Higher Education E-Tutoring Programs for the Digital-Native Student. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209, 145-153.
- Copaci, I.A., Soos, A., & Rusu, A.S. (in press). *Development of an instrument for the assessment of the premises for the implementation of community-oriented pedagogy (Service-Learning) in universities*.
- Critical Reflection for Service Learning, University of Connecticut, <https://sl.engagement.uconn.edu/critical-reflection-for-service-learning/#>, retrieved on August 31 2018
- Ćulum, B., & Jelenc, L. (2015). Učenje zalaganjem u zajednici, Prikaz modela, iskustava i smjernica za primjenu, Sveučilište u Rijeci, ISBN 978-953-7720-20-9

- Deeley, S.J. (2015). *Critical Perspectives on Service-Learning in Higher Education*, London: Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Dostilio, L.D. (2017). Planning a Path Forward. Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals. In *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Dostilio, L.D. (Ed.). Campus Compact, Boston, Massachusetts.
- Dostilio, L.D., & Perry, L.G. (2017). An explanation of Community Engagement Professionals as professionals and leaders. In *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Dostilio, L.D. (Ed.). Campus Compact, Boston, Massachusetts.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. (2011), The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82: 405–432.
[doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x).
- Epple, A. Ironsmith, M., Dingle, S. H., & Errickson, M.A. (2011). Benefits of service – learning for freshmen college students and elementary school children. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, (11) 4, 102-115.
- Eyler, J. (2002). Reflection: Linking Service and Learning – Linking Students and Communities. *Journal of Social Issues*, 58(3), 517-534.
- Eyler, J., Giles, D.E. & Schmiede, A. (1996). *A Practitioner's Guide to Reflection in Service-Learning*. Vanderbilt University.
- Furco, A. (2011). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.
- Hamilton, S. & Fenzel, M. (1988). The Impact of Volunteer Experience on Adolescent Social Development: Evidence of Program Effects. *Journal of Adolescent Research*, 3, 65-80.
- Heffernan, K. (2001). Service-Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education*, 119(1), 2-8.
- Jacoby, B. (2015). *Service-Learning Essentials. Questions, Answers, and Lessons Learned*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnson, D.B. (1995). Faculty Guide to Service-Learning. *Higher Education*. Paper 140.
<http://digitalcommons.unomaha.edu/slcehighered/140>.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall
- Mahrl, M., & Pausits, A. (2011). Third Mission Indicators for New Ranking Methodologies. *Evaluation in Higher Education* 4 (1), 43–65.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring Third Stream Activities: Final Report to the Russell Group of Universities*. Brighton: SPRU, University of Sussex.
- Navrátilová, J. (2013). Vzdělávání v sociální práci. In: MATOUŠEK, O. a kol. *Encykopedie sociální práce*. Praha: Portál, s. 509-511. ISBN 978-80-2620-366-7.
- Novak, J. M., Markey, V., & Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24(2), 149-157.
- Oxendine, C., Robinson, J. & Willson, G. (2004). *Experiential learning. Learning, Teaching & Technology*, ebook.
- Pedagogy in action, the SERC portal za educators (2018).
<https://serc.carleton.edu/sp/library/enviroprojects/what.html>, retrieved on August 31 2018
- Pinheiro, P., Langa, P.V. & Pausits, A. (2015) One and two equals three? The third mission of higher education institutions, *European Journal of Higher Education*, 5, 233-249.

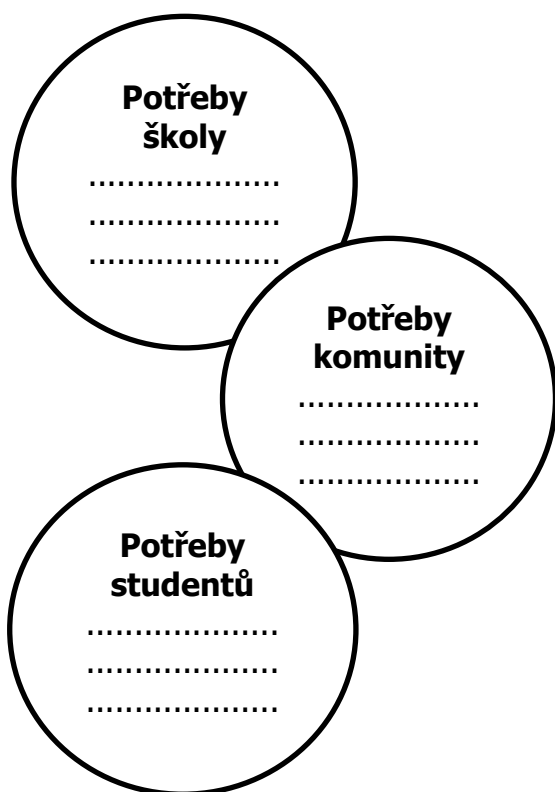
- Regina, C., & Ferrara, C. (2017). Service-Learning in Central and Eastern Europe handbook for Engaged Teachers and Students. Editorial coordination: CLAYSS.
- Rodgers, C. (2002). Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Service-Learning 2000 Center (1996). Service-Learning Quadrants. Stanford University, California.
- Sigmon, R.L. (1994). Linking service with learning. Washington, D.C.: Council on Independent Colleges
- Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service-learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307–319.
- Šoltésová, D. 2017. Reflexivita a reflektivita spätná väzba. In: Balogová, B., Žiaková, E. (eds.). *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník*. Košice: 2017, s. 161-162. ISBN 978-80-8152-483-7.
- Tapia, M.N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario: en el sistema educativo y las organizaciones juveniles [Service-learning in the educational system and in youth organisations] Ciudad Nueva (<http://www.clayss.org.ar/>).
- Watson, D., Hollister, R, Stround, S. & Babcock, E. (eds.) (2011). *The Engaged University: International Perspectives on Civic Engagement*. London: Routledge.
- Yorio, P., & Ye, F. (2012). A meta-analysis of the Effects of Service Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning, *Academy of Management Learning and Education*, (11)1, 9-27. doi: 10.5465/amle/2010.0072 10
- York-Barr, J., Sommers, W.A., Ghere, G.S., & Montie, J. (2001). *Reflective Practice to Improve Schools: An Action Guide for Educators*, Thousand Oaks: Corwin Press.

Příloha 1.

Šablona pro přípravu kurzu založeného na SL (výstup SLIHE projektu).

Před spuštěním samotného kurzu s aplikací SL strategie je vhodné odpovědět si na tyto otázky. Jejich zodpovězení je zároveň samotným procesem plánování začlenění SL strategie do výuky.

- 1. Jaký je postoj vedení školy / fakulty / katedry a ostatních pedagogů k aktivitám studentů v komunitě? Jaké jsou dosavadní zkušenosti s takovými aktivitami?**
- 2. Jaký je váš postoj k dobrovolnictví a vaše zkušenosti s aktivitami v komunitě?**
- 3. Popište Vaši motivaci, pro kterou byste se rozhodli vytvořit / začít realizovat projekt (proč jste se pro to rozhodli):**
- 4. Jaké jsou potřeby Vaší fakulty nebo katedry? Na které z nich by mohla SL strategie reagovat?**
- 5. Jaké jsou potřeby Vašich studentů?**



6. Jaké jsou potřeby komunit a organizací, se kterými byste mohli potenciálně spolupracovat? Jak můžete tyto potřeby identifikovat? Jak navážete spolupráci s partnery?

7. Jaké jsou možnosti implementace service learningu ve vztahu k vaší škole / fakultě / katedře? Co by měla implementace SL strategie vaší školy přinést? Kam by ji měla posunout? Potřebujete za účelem realizace něčí schválení?

8. Jaké jsou cíle implementace service learningu ve vztahu k vašim studentům? Jaké znalosti, dovednosti, postoje, kompetence byste chtěli u studentů prostřednictvím této strategie rozvinout? Jaké zkušenosti by měli studenti získat? Co by se měli naučit?

9. Jaké jsou vaše cíle implementace service learningu ve vztahu ke komunitě? Jaký vliv na komunitu by měla implementace service learningu mít?

10. Promyslete další aspekty realizace konkrétního předmětu:

- a) Jaké jsou vzdělávací / učební cíle předmětu? Jaké kompetence v rámci předmětu chcete rozvinout?
- b) Jaké jsou cíle služby?
 - a) Jak budete spolupracovat s partnery v komunitě? Jak bude komunita zapojena do plánování a implementace SL projektu? Jaká bude role partnerů v komunitě?
 - b) Jak jsou vzdělávací cíle a cíle služby propojeny?
 - c) Pro jaký obor je předmět určen? Pro jaký ročník?
 - d) Je to předmět povinný / povinně volitelný / výběrový?
 - e) Jak budete studenty motivovat pro zapsání předmětu?
 - f) Který z prezentovaných modelů service learningu zvolíte? Proč?
 - g) S jakou velkou skupinou studentů a studentek budete pracovat?
 - h) Jaká bude role studentů a studentek v jednotlivých fázích realizace SL? Jak budou studenti zapojeni?
 - i) Jaké budou podmínky absolvování předmětu a jeho hodnocení?
 - j) Jak dlouho bude projekt trvat (odkdy - dokdy / 1 semestr...)?

- k) Kde se pravděpodobně bude SL projekt realizovat: ve škole, ve městě, v jiné instituci, komunitě?
- l) Kolik pedagogů bude do projektu zapojených (uved'te počet)?
- m) Jaké metody reflexe budete využívat v procesu aplikace service learningu?
- n) Jak bude probíhat hodnocení předmětu / předmětů? Jak jednotlivé aktéry zapojíte do hodnocení?
- o) Jak budete dělat záznamy realizace SL projektů?
- p) Jak budete aktivity propagovat?

11. S jakými výzvami a problémy se podle vás setkáte při realizaci service learningu?

12. Co potřebujete, abyste začali? Potřebujete podporu? Kdo vám může pomoci?

Příloha 2.

Příklad předmětu/kurzu s prvky service learningu

Základní informace o kurzu:

Studijní skupina a rok studia: Pedagogika (Fakulta humanitních a společenských věd, Univerzita v Rijece), 2. rok bakalářského studia.

Kurz: Evaluace výzkumu

Vyučující kurzu:

Související kurzy:

Cílem kurzu je podporovat a rozvíjet kulturu evaluace sociálních programů, tj. různých sociálních intervencí v (místní) komunitě. V tomto kontextu se od studentů očekává, že si osvojí všeobecné i specifické znalosti metod a metod evaluace založených na vědecko-výzkumném přístupu.

Předpokládá se, že po splnění všech studijních povinností se studenti zdokonalí v následujících obecných kompetencích: (I) schopnost kritického a tvůrčího myšlení; (II) schopnost analyzovat, syntetizovat a vyhodnocovat; (III) schopnosti plánovat a organizovat; (IV) schopnosti učení prostřednictvím týmové a individuální práce a (V) dovednosti práce s informacemi a jejich prezentace. Po splnění všech povinností souvisejících s programem se od studentů očekává, že budou schopni vyhodnotit (evaluovat) kvalitu a efektivnost jednotlivých aktivit, projektů a programů. Plánování kurzu na základě modelu založeného na komunitě umožňuje studentům přímo aplikovat pojmy, které se učí o komunitních projektech, propojovat se s různými institucemi / organizacemi v (místní) komunitě, seznámit se s různými sociálními programy a intervencemi, které jsou implementovány v místní komunitě, vyhodnocovat úspěšnost (jisté aspekty) projektů implementovaných v komunitě ve vztahu k uživatelům, spolupracovníkům, organizátorem a širší komunitě.

Popis kurzu

Kurz probíhá v letním semestru druhého ročníku bakalářského studia pedagogiky. Hlavní formou zapojení studentů je tříměsíční týmová práce (3 - 5 studentů) při plánování a provádění evaluačního výzkumu ve spolupráci s vybranou organizací / institucí v komunitě, což je pro mnohé studenty první zkušenost s výzkumem i spolupráci s účastníky z komunity. Během zimního semestru pedagogové sjednávají spolupráci se zástupci organizací / institucí, které mají zájem o spolupráci na kurzu a práci se studenty a diskutují o probíhajících projektech implementovaných v organizacích / institucích, které čelí specifickým výzvám a obtížím.

Účelem kurzu je podporovat místní organizace / instituce v procesu nalézání (potenciálních) příčin některých problémů a potíží a hledat možná řešení. Studenti rozdělení do týmů pracují během semestru na svých vlastních výzkumných projektech v organizacích / institucích. S pomocí spolupracovníků v kurzu a mentora v organizaci připraví studenti návrh evaluačního výzkumu, shromáždí, zpracují a analyzují shromážděné údaje, připraví zprávu a výsledky představí zástupcům spolupracujících organizací / institucí. Spolupráce s organizacemi / institucemi v

místní komunitě nemůže být vždy definována v písemné smlouvě, která, pokud existuje, jasně definuje očekávání, povinnosti a úkoly všech zúčastněných stran.

Kurz se realizuje v šesti základních blocích: (I) Úvodní blok, (II) Naplánování výzkumného projektu, (III) Výzkum v terénu, (IV) Zpracování údajů a příprava zprávy (V) Veřejná prezentace výsledků a (VI) Reflexe. Zatímco bloky od jedné do pěti se postupně vyvíjejí a následují jeden po druhém, reflexe je segment, který se v procesu vyskytuje často, využívá speciálně strukturované otázky na konci procesu. Přednášky probíhají na fakultě podle rozvrhu, přičemž cvičení jsou promítnuta do výzkumných projektů jednotlivých studentských týmů a příslušných organizací / institucí a probíhají zejména podle dohodnutého rozvrhu, ale také na základě dohod v týmu a s mentory v organizacích / institucích. Studenti jsou stále k dispozici, aby mohli pomoci kolegům v kurzu formou společných, týmových nebo individuálních konzultací.

Segment kurzu	Opis
Úvodní blok (1.-3. týden)	<p>V úvodní části kurzu studenti dostanou informace o obsahu kurzu a principech modelu učení přes závazek vůči komunitě. Studenti jsou obeznámeni s tím, co se od nich očekává a jsou jim představeny některé z klíčových konceptů, kterými se budou muset zabývat (např. práce v týmu a všechny obtíže s tím spojené, týmový management, časový management, management úkolů, obchodní komunikace, veřejné prezentace, reflexe). Studentům jsou představeny spolupracující organizace / instituce z oblasti aktivity a dostanou informace o požadavcích projektu. Studenti vytvoří týmy, rozdělí si role v týmu a vyberou si vedoucího týmu, který se stává klíčovým bodem v komunikaci mezi vyučujícím, ostatními studenty a mentorem v organizaci / instituci.</p> <p>Pak si studenti vyberou organizaci / instituci, se kterou budou spolupracovat. Koordinátoři kurzu dohodnou a zúčastní se prvního setkání mezi organizací a studenty. První setkání trvá asi hodinu, během níž se studenti mohou seznámit s aktivitami organizace, mentory a jinými členy / zaměstnanci. Mentor v organizaci / instituci podrobně představí projekt a diskutuje se studenty o možných výzvách / potížích.</p> <p>Potom zkoumají možnosti evaluačního výzkumu, co se týče možných zdrojů (čas, finance, dostupnost vzorku, kompetence studentů atd.) Mentor předá studentům příslušné dokumenty k projektu. Po prvním společném setkání tým pokračuje v přímé komunikaci s mentorem v organizaci / instituci. Každý tým musí připravit plán implementace projektu s daty / termíny a předat ho vyučujícím (kvůli monitorování práce svého týmu a</p>

	<p>pokroku a včasnému zásahu vyučujícího v případě nedodržení plánu).</p> <p>Po úvodním bloku jsou týmy osloveny s požadavkem připravit návrh výzkumu v souladu s pokyny.</p>
Návrh výzkumu (4.-7. týden)	<p>Proces přípravy návrhu výzkumu představuje samostatnou práci studentů pod vedením mentora i za podpory vyučujícího, podle potřeb studentských týmů. V této etapě je důležité dohodnout se na všech částech plánované evaluační studie, jakož i na časové ose implementace, aby byl proces řádně zajištěn až do konce.</p> <p>Kromě výzkumného projektu připraví studenti potřebné výzkumné nástroje za intenzivní podpory a stálé zpětné vazby z obou stran – vyučujících a mentorů v organizaci. Když všechny strany vyjádří své názory na návrh a příslušné nástroje, a týmy získají (všechny potřebné) povolení k provádění výzkumu, studenti začnou se sběrem dat v terénu.</p>
Výzkum v terénu (8.-10. týden)	<p>Tato etapa se vztahuje ke sběru dat v terénu. Podle výzkumného projektu mají studenti za úkol zahrnout dohodnutý vzorek účastníků za podpory svého mentora v organizaci / instituci.</p> <p>Studenti mají k dispozici všechny potřebné zdroje na úspěšnou implementaci výzkumu – na fakultě i v samotné organizaci / instituci (např. telefon, internet, kopírku atd.). V případě jakýchkoliv potíží je vedoucí týmu zodpovědný za informování vyučujících i mentora v organizaci / instituci, aby byly minimalizovány potenciální škody na výzkumném projektu.</p>
Analýza údajů a příprava zprávy (11.-13. týden)	<p>Nahrávání dat a analýza se realizují na fakultě ve speciálně vybavené počítačové učebně s vhodným softwarovým vybavením i přímou poradenskou podporou pedagogů pro každý tým.</p> <p>V kurzu jsou dva spolupracovníci, aby mohli rovnoměrně pokrýt nároky studentů na podporu při kvantitativním a kvalitativním výzkumu. Studenti připraví zprávu podle připraveného formuláře. Během procesu přípravy zprávy mohou studenti využívat konzultace a zpětnou vazbu při interpretaci výsledků.</p>

	<p>Ve zprávě, kromě jiných věcí, se od studentů očekává, že budou formulována doporučení v souladu se získanými výsledky, které budou realistické, realizovatelné, udržitelné a smysluplné.</p> <p>Závěry a doporučení by měly být formulovány způsobem, který pomůže partnerské organizaci / instituci při zvažování vhodného řešení pro původně definovanou výzvu / problém.</p> <p>Výzkumná zpráva by měla být vhodně formulována a měla by dodržovat základní strukturu, kterou dostali všichni studenti / všechny týmy jako podporu v procesu přípravy veřejné prezentace výsledků.</p>
<p>Veřejná prezentace výsledků (14.-15. týden)</p>	<p>Po odsouhlasení konečné verze zprávy se studenti začnou věnovat přípravě veřejné prezentace výsledků – s mentory v organizaci / instituci dohadují termín i potenciálních účastníků / pozvaných. Často jsou tyto prezentace navštěvované mnoha členy / zaměstnanci a spolupracovníky organizace / instituce, což představuje pro mnohé studenty nesmírně stresující situaci.</p> <p>Pedagogové se snaží poskytnout veškerou potřebnou podporu na to, aby byla prezentace výsledků co nejúspěšnější (např. prostřednictvím zpětné vazby na připravenou prezentaci, účasti pedagogů na prezentaci). Po samotné prezentaci následuje často diskuse o výsledcích, takže není výjimečné, že studenti diskutují (úspěšně) s vedoucími oddělení městského úřadu, řediteli veřejných institucí a řediteli organizací. Veřejná prezentace výsledků se nehodnotí, ale je součástí procesu, který studenti musí absolvovat.</p>
<p>Reflexe</p>	<p>Spolu s návrhy projektů a výzkumnými zprávami studenti prezentují i Deník reflexe. Během výzkumné části kurzu se studenti během relativně krátkého ale velmi intenzivního období setkají s mnoha procesy, situacemi a úkoly poprvé. V Deníku reflexe jsou studenti povinni pravidelně si zapisovat poznámky o svých pracovních úkolech a reflektovat svoji úspěšnost. Kromě poznámek o práci studenti přidávají informace o tom, co se naučili. Jsou vedeni k tomu, aby reflektovali své nové znalosti a dovednosti, uvědomovali si původní a osvojené postoje.</p> <p>Studenty podporujeme v tom, aby si vyměňovali zkušenosti s týmovou prací, zkušenosti se spoluprací s organizací / institucí, výzkumným procesem a samotnou implementací kurzu. Jsou</p>

	<p>také vedeni k tomu, aby diskutovali své postřehy v rámci týmu a samozřejmě i s pedagogy kvůli zpětné vazbě.</p> <p>Deník reflexe není hodnocen body / známkami, ale od studentů se vyžaduje, aby ho představili na konci celého procesu. I když není hodnocen, pedagogové deník čtou kvůli získání přehledu o zkušenostech studentů a lepšímu plánování realizace kurzu. Stojí za povšimnutí, že není ničím výjimečným, že studenti zůstávají v kontaktu se spolupracující organizací / institucí - někteří pokračují v dobrovolné činnosti a někteří se později vrací do téže organizace / instituce pracovat.</p>
--	--

Příloha 3.

Šablona předmětu se zakomponovaným service learningem

POPIS PŘEDMĚTU

Koordinátor
předmětu

Název předmětu

Studijní program

Typ předmětu
(P/PV/V)

Ročník

ECTS kredity a
výměra hodin

ECTS kredity

Počet kontaktních hodin
(P+C+S)

1.1. Cíle předmětu

1.2. Podmiňující předměty, resp. jiné požadavky k zápisu předmětu

1.3. SL metodika

ANO, tento kurz obsahuje prvky SL metodiky.

Prosím, vysvětlete prvky a proces.

NE, tento kurz neobsahuje prvky SL metodiky.

1.4. Očekávané výsledky vzdělávání

1.4.1. Očekávané výsledky vzdělávání (akademická část)

1.4.2. Očekávané výsledky vzdělávání (SL část) – pokud jsou dojednané

1.5. Obsah předmětu

1.6. Metoda studia

přednášky

Semináře a workshopy

cvičení

distanční studium

terénní práce




1.7. Poznámky

1.8. Zodpovědnosti studenta

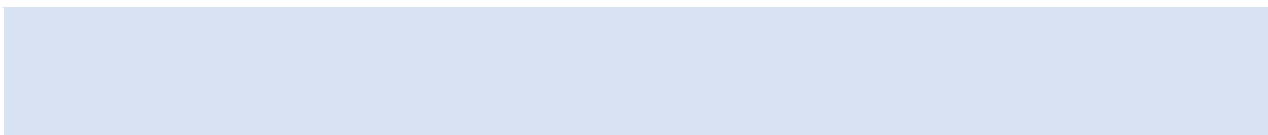
1.9. Evaluace práce studenta¹

Účast na Aktivní účast
hodinách

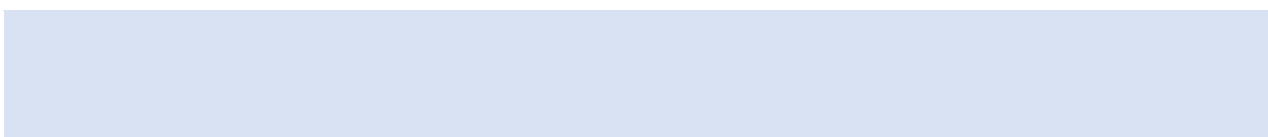
¹ DŮLEŽITÉ: Při každém způsobu monitorování student naplňuje příslušný podíl kreditů ECTS v rámci jednotlivých činností tak, aby se finální počet kreditů nakonec rovnal hodnotě ECTS celého kurzu. Pro další aktivity použijte prázdná pole.

Písemný test		Ústní zkouška
Projekt		Průběžné testování
Portfolio		

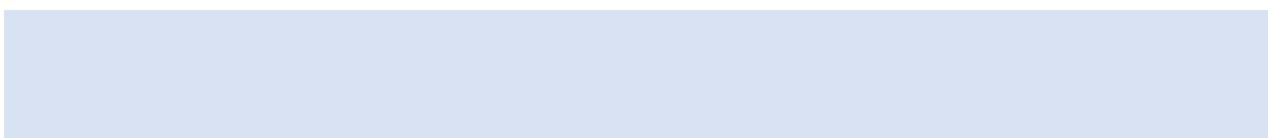
1.10. Proces a příklady hodnocení výsledků vzdělávání ve třídě a na závěrečné zkoušce



1.11. Metody reflexe použité v rámci předmětu



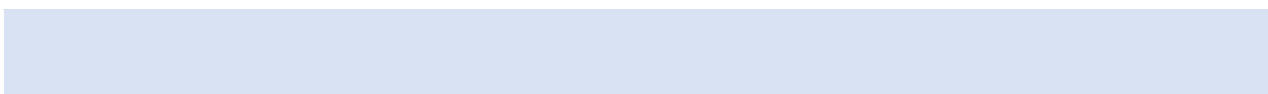
1.12. Doporučená povinná literatura (v době podávání návrhu studijního programu)



1.13. Doplnková literatura (v době podávání návrhu studijního programu)



1.14. Metody monitorování kvality, které zaručí nabytí vědomostí, zručností a kompetencí



1.15. Proces získání zpětné vazby od komunitního partnera



PŘÍLOHA 4.

PRÍKLAD EVALUAČNÍHO FORMULÁŘE PRO PARTNERY V KOMUNITĚ²

1. Vyhodnoťte, zda byly potřeby / problémy komunity řešeny prostřednictvím SL projektu vhodně / úspěšně:

- a) vůbec ne
- b) dostatečně úspěšně
- c) (zcela) úspěšně

2. Vyhodnoťte přiměřenost časového rámce / délky SL projektu:

- a) byl příliš krátký
- b) byl příliš dlouhý
- c) byl dlouhý tak akorát (přiměřeně dlouhý)

3. Vyhodnoťte podporu, kterou vaše organizace poskytla SL projektu / studentům:

- a) příliš málo
- b) příliš mnoho
- c) tak akorát (přiměřeně)

Vysvětlete vámi zvolenou odpověď:

4. Vyhodnoťte podporu, kterou vaší organizaci poskytli vyučující v průběhu SL projektu:

- a) příliš málo
- b) příliš mnoho
- c) tak akorát (přiměřeně)

Prosím vysvětlete ...

5. Vyhodnoťte přínos SL projektu na tyto oblasti rozvoje studentů:

	vůbec žádný	střední	vysoký
Povědomí o potřebách/problémech komunity			
Občanská angažovanost v komunitě			
Znalosti a zručnosti při řešení potřeb/problémů komunity			

6. S ohledem na vaši zkušenost se service learningovým projektem, má vaše organizace zájem pokračovat v zapojení do (podobných) projektů?

- a) Ano

² Formulář využívaný v rámci projektu SLIHE. www.slihe.eu

- b) Ne
- c) Nevím

7. Myslíte si, že přítomnost studentů v service learningovém projektu ve vaší organizaci měla pozitivní přínos na vaší organizaci v těchto oblastech:

	ano	ne
Zvýšení viditelnosti		
Společenské síťování		
Pracovní klima		
Kvalita pracovního prostředí		
Vztah k cílovým skupinám/příjemcům		
Kvalita služeb, které vaše organizace nabízí		
Pohoda zaměstnanců a dobrovolníků		

Pokud existuje nějaký další přínos, o kterém vaše organizace ví, napište ho prosím a vysvětlete:

8. Uveďte tři kladné aspekty / body, které jste si odnesli ze spolupráce v rámci SL projektu:

- 1.
- 2.
- 3.

9. Uveďte tři výzvy / překážky, se kterými jste se setkali a rádi byste se s nimi vypořádali v budoucích SL projektech:

- 1.
- 2.
- 3.

10. Jaký druh další podpory by vaše organizace potřebovala, aby pokračovala ve spolupráci na service learningových projektech? (Např. vzdělávání o service learningu, další finanční zdroje, služby hledání vhodných partnerů na úrovni školy, podpora při vytváření organizačních pravidel atd.)

11. Doporučili byste SL projekty jiným organizacím v komunitě?

- a) ANO
- b) NE

Pokud ANO, uvedli byste, prosím, některé z organizací, které by měly/mohli mít zájem o tuto spolupráci?

PŘÍLOHA 5.

Příklady otázek využitelných v reflexi a evaluace SL

CO?

- Co se stalo?
- Co jste pozorovali?
- Co jste realizovali?
- Vyjmenujte zvuky, které jste slyšeli?
- Jak byste nevidomému popsali, co jste viděli?
- Napište dvě věty o vůních, které jste vnímali.
- Jak na vás lidé reagovali, když jste přišli? Jak reagovali, když jste odcházeli?
- Napište krátký odstavec o někom, s kým jste se během zkušenosti setkali.
- Co jste cítili, když jste poprvé vstoupili do dveří?
- Co byla nejdůležitější věc, kterou jste dnes dělali?
- Co vás překvapilo? Proč?
- Jaké byly vaše očekávání? Změnila se tato očekávání? Naplnila se? Jak? Proč?
- V čem byla zkušenost ze služby v komunitě pro vás zkušeností, která vám otevřela oči?
- Jak jste se motivovali, když se vám nechtělo?

TAK CO?

- Co nového jste se naučili? Jaké zájmy jste si rozvinuli?

- Co jste se naučili o sobě?
- Jak se vaše zkušenost odlišuje od toho, co jste očekávali?
- Co ovlivnilo to, jakým způsobem vnímáte situaci / zkušenost?
- Na jaké potřeby projekt reagoval? Jaké jsou příčiny problému, který jste řešili? Co ještě by bylo možné udělat, aby se situace zlepšila? Kdo je za to zodpovědný?
- Jak se to, co jste se naučili vztahuje k tomu, co se učíte?
- Jak vám to, co jste se naučili ve třídě pomohlo porozumět tomu, co jste řešili v service learningovém projektu?
- Co jste se naučili na základě této zkušenosti?
- Jaké specifické dovednosti jste využili při službě v komunitě?
- Vidíte přínosy služby v komunitě? Proč ano nebo proč ne?

- Změnil se váš pohled na cílovou skupinu, se kterou jste pracovali? Jak?
- Změnily se vaše úvahy o budoucím zaměstnání pod vlivem zkušenosti?
- Co z toho, co jste dělali, považujete za efektivní a co za neefektivní?
- Jak se změnilo vaše vnímání změny v komunitě pod vlivem vaší zkušenosti?
- Cítili jste se během služby v komunitě jako outsider? V čem je být outsiderem jiné než být začleněným?
- Jaká je vaše role v komunitě, v níž žijete?

NYNÍ CO?

- Jak se změnilo vaše osobní hodnoty pod vlivem služby v komunitě?
- Jak můžete využít to, co jste se naučili?
- Co byste se chtěli dále naučit o problému, který jste řešili?
- Jaké další pokračování je potřeba v rámci realizovaného projektu?
- Jaké informace můžete poskytnout vašim spolužákům o komunitě?
- Pokud byste projekt realizovali opět, co byste udělali jinak?
- Jak můžete pokračovat ve vašem zapojení?
- Jak můžete vzdělávat druhé o problémech cílové skupiny nebo komunity?

Název: Service learning pro učitele vysokých škol

Editorka:

Alina Simona Rusu

Autorský kolektív:

Alžbeta Brozmanová GREGOROVÁ

Tatiana MATULAYOVÁ

Lenka TKADLČÍKOVÁ

Vojtech VODSEĎÁLEK

Alina Simona RUSU

Carmen COSTEA-BĂRLUȚIU

Attila PAUSITS

Florian REISKY

Bojana Ćulum ILIĆ

Lara JELENC

Thomas SPORER

Isabel HUSTERER

Mária Murray SVIDROŇOVÁ

Martina KUBEALAKOVÁ

Zuzana BARIAKOVÁ

Jana ŠOLCOVÁ

Lívia NEMCOVÁ

Zuzana HEINZOVÁ

Lenka ROVNANOVÁ

Recenzovali:

Karsten ALTENSCHMIDT

Zlatica DORKOVÁ

Mihai-Bogdan IOVU

Tanja KOHN

Jelena JADRAS ANTONIĆ

Michaela SKYBA

Návrh obálky: Michal Bartko

Překlad do českého jazyka: Lenka Tkadlčíková

Formát publikácie:	A4
Rozsah:	66 strán
Rok vydania:	2020
Vydanie:	prvé
Vydavateľ:	Belianum – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Edícia:	Pedagogická fakulta
ISBN	978-80-557-1685-5