

Název případové studie: Volba paradigmatického rámce pro evaluaci programu environmentální výchovy

Autor/ři: Jan Činčera, Masarykova univerzita Brno & Technická univerzita v Liberci

Abstrakt

Článek diskutuje důležitost vstupní analýzy východisek programu pro volbu adekvátního paradigmatického rámce pro jeho evaluaci. Na příkladu opakované evaluace programu environmentální výchovy Ekoškola ukazuje, jak se v průběhu zkoumání programu měnilo jak porozumění charakteru programu, tak přístup k jeho evaluaci, přičemž oba procesy se vzájemně ovlivňovaly. V závěru zdůrazňuje důležitost vstupní analýzy programy a flexibility evaluátora.

Klíčová slova

Evaluační paradigma, post-pozitivismus, konstruktivismus, environmentální výchova

Úvod

Volba vhodného paradigmatického rámce pro evaluaci programu představuje jedno ze základních rozhodnutí evaluátora. Paradigmatický rámec zásadně ovlivňuje způsob, jakým evaluátor bude program nahlížet, hodnotit, či komunikovat svoje zjištění. Mertensová a Wilson (2012) rozlišují čtyři takové rámce: post-pozitivistický, pragmatický, konstruktivistický a transformativní. Pro post-pozitivistické paradigma je typické modelování předpokládaných kauzálních vazeb programu (teorie programu), kvantitativní metodologie a vnímání programu jako určité objektivní reality. Pro pragmatický přístup je typický důraz na využití výsledků evaluace a používání smíšeného designu, nejznámějším příkladem je Pattonova evaluace orientovaná na uživatele (Patton, 2008). Konstruktivistické para-

digma vnímá program jako fenomén, jehož význam si utváří jednotlivé zainteresované strany, nejtypičtěji uplatňuje kvalitativní metodologii. V transformativním paradigmatu se evaluátor snaží aktivně podporovat zájem určité utlačované skupiny, z jejíž optiky vychází.

Volba evaluačního paradigmatu nemusí být v praxi jednoduchá a může být ovlivněna i osobností samotného evaluátora. Za optimální může být považována situace, kdy evaluátor zvolí paradigma korespondující s tím, jak o programu zadavatelé evaluace uvažují.

I v kontextu environmentální výchovy lze rozlišit několik různých paradigmatických přístupů, které rámuje způsob uvažování o programech. Öhman a další autoři (Öhman, 2006, Östman & Öhman, 2007) rozlišují mezi pozitivistickým paradigmatem zaměřeným na předávání znalostí, normativním přístupem, kladoucím důraz na interpretaci vyučovaných témat a pluralistickým paradigmatem, které učí žáky kriticky reflektovat společenskou praxi a její alternativy. Analogicky, Wals (2012) rozlišuje mezi instrumentálním a emancipačním přístupem k environmentální výchově. V instrumentálním přístupu je učitel autoritou, která formuluje cíle i aktivity programu, žáci jsou v roli „příjemců“. V emancipačním se pak žáci (či dospělí účastníci) stávají spoluodpovědnými za cíle i aktivity a učitel (lektor) se stává spíše facilitátorem procesu.

Mezi oběma skupinami paradigmat je možné najít podobnosti. Post-pozitivistický přístup k evaluaci se zdá být vhodnější pro programy instrumentálního, resp. pozitivistického charakteru, kde je snadno možné identifikovat stav „před“, „po“ i povahu intervence. Naopak pro emancipační, resp. pluralisticky orientované programy se tento přístup může jevit jako příliš svazující.

Podstatu problému lze ilustrovat na příkladu zkušeností s evaluací programu Ekoškola.

Program Ekoškola

Ekoškola (Eco-School, Green School) je mezinárodní program realizovaný v současné době ve 47 zemích. Jeho cílem je zvýšit environmentální vědomí žáků prostřednictvím jejich zapojení do ekologizace školy a spolupráce s místní komunitou. V programu vytvářejí žáci spolu s učiteli, rodiči

a dalšími zájemci tzv. ekotýmy, které se společně scházejí a plánují další postup. Školy, které splní určitá kritéria stanovená koordinátorem programu, získají jako symbolické ocenění „zelenou vlajku“. Kritéria pak zahrnují pokrok v ekologizaci školy, ale i míru zapojení žáků do rozhodování (FEE, 2012, Sdružení TEREZA, 2012).

Poměrně volné nastavení programu otevírá prostor k velmi rozdílným interpretacím jeho smyslu. Program tak může být chápán jako cesta k ekologizování školy, ale i k rozvoji žákovských kompetencí samostatně řešit problémy, může být chápán instrumentálně, ale i emancipačně (Wards & Schnack, 2003; Mogensen & Mayer, 2005).

Hledání „smyslu“ programu se odráží i v proměně paradigmatického rámce uplatňovaného v několika navazujících evaluacích české verze programu, koordinované organizací Sdružení TEREZA.

První evaluace: Vliv programu na chování

Cílem první evaluace bylo zjistit, zda program naplňuje svoje cíle a má tedy smysl ho nabízet. Sdružení TEREZA v té době chápalo jako cíl programu jeho efekt na žáky, respektive jejich environmentální chování. Z diskuse o programu vyplynulo, že koordinátoři programu předpokládají určitou kauzalitu mezi zapojením žáků do ekotýmu, rozvojem jejich znalostí a dovedností a následně změnou chování.

Evaluace tedy vycházela z post-pozitivistického paradigmatu, modelovala předpokládanou kauzalitu v logickém modelu a byla postavena na jednoduchém kvazi-experimentálním designu srovnávajícím žáky ze škol oceněných Zelenou vlajkou s žáky z nově zapojených škol (je třeba podotknout, že v té době v ČR nebyla evaluační teorie příliš rozšířena a použitý přístup byl jediné možné řešení). Pro sběr dat bylo použito jednoduchého dotazníku s akceptovatelnou reliabilitou. Protože porovnání obou skupin ukázalo statisticky významný rozdíl v deklarovaném chování ve prospěch žáků z oceněných škol, bylo možné usuzovat na pozitivní efekt programu (Činčera, 2008).

Taková odpověď byla pro koordinátory programu uspokojivá, protože přinesla argumenty pro jeho pokračování a podporu. Koordinátor si ale současně začal uvědomovat, že jednoduchá změna chování žáků není

jediným (a možná ani hlavním) cílem programu. Použitý nástroj se soustředil na jednoduché oblasti chování, typu třídění odpadu či vypínání světel. Program ale měl ambici rozvíjet širší kompetence žáků pro řešení komplexních, nejednoznačných situací souvisejících s životním prostředím. Upřesnění „smyslu“ programu vedlo k přípravě druhé evaluace, ve které se ohnisko výzkumu posunulo jiným směrem.

Druhá evaluace: Vliv programu na akční kompetence

Pojem „kompetence“ je v pedagogickém diskursu používán poněkud nejednoznačně, nejčastěji pro kombinaci znalostí, dovedností a postojů potřebných k určitému typu jednání. V kontextu environmentální výchovy se objevil zejména v souvislosti s kritikou její behaviorální orientace v polovině 90. let 20. století (Jensen & Schnack, 1997). Součástí probíhající diskuse byla i kritika post-pozitivistického přístupu k evaluacím programů environmentální výchovy (Robottom, 1985).

Pojem „akční kompetence“ byl současně diskutován i s koordinátorem programu, který jej přijal jako vhodnější vyjádření cílů programu, než původní změnu chování. Na rozdíl od předchozí evaluace byl také předpokládán větší počet faktorů, než pouhé zapojení do programu.

V poměrně rozsáhlém průzkumu s více než 1200 respondenty byly ověřovány akční kompetence žáků v oblasti environmentálního rozhodování pomocí testu, ve kterém žáci na základě „reálných“ situací a dodaných informací volili nejvhodnější řešení problémů či odpovídali na související otázky. Navíc žáci odpovídali na to, jak jsou s programem spokojeni, kolik let se ho účastní, či jak velký mají prostor podílet se na rozhodování. Další data byla získávána od učitelů, kteří odpovídali, jak často se ekotýmy scházejí, či jak moc se programu věnují.

Výsledkem bylo poměrně překvapující zjištění, že úroveň akčních kompetencí žáků nesouvisí s tím, zda škola je či není oceněná Zelenou vlajkou, kolik let se účastní programu, ani jak často se ekotým schází. Roli hrál v podstatě jediný faktor a to míra, s jakou jsou žáci přesvědčeni, že se mohou podílet na rozhodování ve škole (Činčera & Krajhanzl, 2013).

Zjištění narušilo původní představu jednoduché lineární logiky teorie programu. Začalo být zjevné, že pro úspěch programu nejsou klíčové

samotné aktivity (schůzky ekotýmu), ale způsob, jakým je žáci interpretují. V průběhu diskuse s koordinátory programu se také začalo více a více ukazovat, že svůj program nechápou instrumentálně, ale emancipačně, přestože v tehdejší českém pedagogickém diskursu chyběly pojmy potřebné k uchopení tohoto rozdílu. Analogicky, post-pozitivistická perspektiva evaluace se začala jevit jako nedostačující.

Třetí evaluace: interpretace programu žáky

Třetí evaluace programu se začala připravovat s krátkým odstupem po zahájení práce na druhém výzkumu programu. Cílem bylo zjistit, co znamená členství v ekotýmu pro žáky ze škol, považovaných koordinátory za neaktivnější v programu. Evaluační design tentokrát vycházel z konstruktivistické perspektivy. Sběr dat proběhl formou ohniskových skupin s členy ekotýmů vybraných škol (žáky), v nepřítomnosti dospělých. Výzkum tedy zkoumal význam, jaký žáci svému členství dávají a neusiloval o „objektivní“ analýzu „reality“ programu.

Výsledky byly opět překvapující. Ukázalo se, že žákovské interpretace programu se mezi jednotlivými školami velmi lišily, od velmi pozitivních po velmi negativní. Klíčovou roli pravděpodobně hrál způsob vedení ekotýmů učitelem. Ve školách, kde činnost ekotýmů řídil učitel, byli žáci častěji nespokojeni a měli pocit, že jejich práce nemá smysl. Naopak ve školách, kde měli žáci větší podíl na rozhodování, převládalo pozitivní hodnocení programu (Cincera & Kovacikova, in press).

Z diskuse s koordinátorem programu vyplynulo, že tuto evaluaci považuje za nejpřínosnější. Přestože výsledky nebyly zobecnitelné a neodpovídaly na otázky, které se objevily před první evaluací (funguje to?), hlubší vhled do interpretace programu žáky byl důležitý pro úvahy koordinátora o dalším směřování programu. Jedním z efektů evaluace bylo i pojmenování dilematu programu rozkročeného mezi dvě různé, tj. instrumentální a emancipační, interpretace a v důsledku i zavedení této diferenciaci do slovníku koordinátora.

Závěr

Opakovaná zkušenost s evaluací Ekoškoly byla důležitá pro uvědomění důležitosti vstupního porozumění paradigmatického přístupu uplatněné-

ho v hodnoceném programu. Přestože nelze vznášet kategorické soudy, zdá se, že post-pozitivistická perspektiva evaluace je vhodnější pro určité typy programů a naopak méně vhodná pro jiné. Paradigma evaluace a paradigma programu vycházejí ze stejné filozofické perspektivy a měly by tak spolu korespondovat. Přípravě evaluačního plánu by proto mělo vždy předcházet důkladné seznámení s programem a způsobem, jakým o něm jeho realizátor uvažuje. Součástí může být i pomoc koordinátorovi s pojmenováním a uchopením jeho, často intuitivního, chápání programu.

Druhou zajímavou zkušeností bylo uvědomění si vztahu mezi hledáním vhodného paradigmatického rámce pro evaluaci na jedné straně a hledáním odpovídajícího paradigmatického rámce pro program na straně koordinátora. V průběhu spolupráce se oba tyto procesy vzájemně ovlivňovaly a vedly k oboustrannému prohloubení chápání teorie evaluace i programu.

Zkušenost dále poukazuje na to, jak limitující může být omezit evaluace programu na pouhé zjišťování funguje/nefunguje. Jakkoliv může být post-pozitivistická perspektiva pro evaluaci některých programů nejlepší cestou, u jiných může vést ke zkreslující výpovědi s malou užitečností pro zadavatele.

Literatura

- [1] Cincera, J., & Kovacikova, S. (in press). Being an EcoTeam member. Movers and Fighters. *Applied Environmental Education and Communication*.
- [2] Činčera, J. (2008). *Evaluační programu Ekoškola*. *Envigogika*, 3, 2. Dostupné z: <http://envigogika.cuni.cz>.
- [3] Činčera, J., & Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: What factors influence pupils' action competence for pro-environmental behavior? *Journal of Cleaner Production*, 61, 117-121. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.06.030>
- [4] FEE. Foundation for Environmental Education (2012). Eco-Schools. Dostupné z: <http://www.eco-schools.org/page.php?id=52>.
- [5] Jensen, B. & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3, 2, 163-178.
- [6] Mertens, D. M., & Wilson, T. A. (2012). *Program Evaluation. Theory and Practice*. A comprehensive guide. New York: Guilford Press.
- [7] Mogensen, F. & Mayer, M. (2005). *ECO-schools: trends and divergences. A Comparative Study on ECO-school development processes in 13 countries*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education.
- [8] Öhman, J. (2006). Pluralism and Criticism in Environmental and Sustainable Education. *Environmental Education Research*, 12(2), 149-163.
- [9] Öhman, J., & Östman, L. (2007). *Selective traditions within environmental education*. Paper presented at WEEC 4 (World Environmental Education Congress), July 2-6 2007, Durban, South Africa.
- [10] Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- [11] Robottom, I. (1985). Evaluation in Environmental Education: Time for Change in Perspective? *The Journal of Environmental Education*, vol. 17 no. 1, s. 31-36.
- [12] Sdružení TEREZA (2012). Ekoškola. Dostupné z: <http://www.ekoskola.cz>.
- [13] Wals, A. (2012). *Learning our way out of unsustainability: the role of environmental education*. In Clayton, S. *The Oxford Handbook of Environment and Conservation*. Oxford: Oxford university press, 628-644.
- [14] Wards, K. & Schnack, K. (2003). Perspectives on the Eco-Schools Programme: An environment/education dialogue. *Southern African Journal of Environmental Education*, 20, 142-148.