

Učíme se podnikavosti

evaluační zpráva

tým Schola Empirica, z.s.
kontakt: Martin Schlossarek, schlossarek.m@gmail.com

16. srpna 2021

O evaluační zprávě

Tato zpráva nabízí pohled na výsledky projektu optikou kvalitativní a kvantitativní evaluace. Zpráva vychází ze všech realizovaných vln kvantitativního měření mezi žáky a učiteli, z rozhovorů s učiteli, a z analýzy založené na průběžně vedené dokumentaci celé intervence. Předkládaná verze je pracovní verzí zprávy, ve které ještě nejsou dořešeny všechny náležitosti, a je tudíž považována za verzi, která má před uveřejněním projít vnitřní oponenturou ze strany organizace Schola Empirica.

Financování

Projekt „Učíme se podnikavosti“, CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_010/0000560 je podpořen v rámci operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání z Evropských strukturálních a investičních fondů a ze státního rozpočtu České republiky (MŠMT).



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Kontext: základní přehled o projektu

Koncept podnikavosti prizmatem projektu

Existuje obrovské množství definic pojmů „podnikavost“ či „být podnikavý“ (viz například Miller, 1983; Ronstadt, 1984; McMullen a Shepherd, 2006) aplikovaných na různé subjekty – člověka, kulturu, firmu a podobně. Žádná univerzálně respektovaná definice neexistuje, v souvislosti s pojmem podnikavost se ale často pojí znaky jako inovativnost, otevřenost riziku, proaktivní přístup, analytičnost, hledání a využívání příležitostí nebo leadership. Podnikavost nemusí být nutně spojená s podnikáním jakožto ekonomickou činností (v ČR je dle § 420 občanského zákoníku za podnikatele považován člověk, jenž „*samostatně vykonává na vlastní účet a odpovědnost výdělečnou činnost živnostenským nebo obdobným způsobem se záměrem činit tak soustavně za účelem dosažení zisku*“; Občanský zákoník, 2012). Mnohým podnikatelům ve skutečnosti podnikavost chybí – živnostníka, který po celý život prodává ve stánku noviny, bychom těžko označili za podnikavce – a naopak mnozí „nepodnikatelé“ vykazují její vysokou míru. Například lidé nominovaní na cenu Gratias Tibi (cena za občanskou aktivitu mladých lidí, kteří pozitivně ovlivňují život ve společnosti, organizovaná nevládní organizací Člověk v tísni) nejsou podnikatelé, přesto vykazují mnohé symptomy podnikavosti. „Nepodnikatelka“ Barbora Urbanová, vítězka zmiňované ceny pro kategorii do 30 let, projevila jakožto zakladatelka spolku Stučák mimořádnou míru tvořivosti, schopnosti a ochoty „jít s kůží na trh“, vysokou úroveň manažerských dovedností i celou řadu dalších kompetencí, jež jsou s podnikavostí spojeny. Počet podnikatelů ve společnosti tedy nutně nemusí být dobrým měřítkem její míry podnikavosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že vzdělávání k podnikavosti, tj. vedení dětí k zaujetí příslušných postojů, znalostí a dovedností, nerovná se vychovávání dětí k tomu, aby podnikaly. Jak argumentují Coulson a Hershman (2017), úzce zaměřené kurzy na jednotlivé složky znalostí nutné pro podnikání jakožto ekonomickou činnost (jako jsou finanční gramotnost, příprava podnikatelského plánu, marketing atd.) nevychovávaly z lidí podnikavé lidi (respektive lidi s podnikavým myšlením), ale „pouze“ podnikatele. Vést děti k podnikavosti znamená vést je k tomu, aby z nich byly tvořivé a sebevědomé osobnosti, potenciální lídři, kteří jsou schopni vymýšlet a realizovat smysluplné projekty se smysluplnými cíli a sehnat pro ně prostředky, a to nejen finanční, ale také například ve formě lidských zdrojů (tady je potřebná schopnost

nadchnout pro svou myšlenku další lidi). Společnosti s vysokým podílem takovýchto lidí lze za běžných okolností směle předpovídat prosperitu ve všech směrech lidského snažení; vysoká společenská míra podnikavosti se zákonitě musí projevit mimo jiné v úrovni ekonomické prosperity, v kvalitě občanské společnosti nebo ve funkčnosti demokratického politického systému.

Anotace projektu

Cílem projektu je poskytnout učitelům prvního i druhého stupně základních škol podporu v rozvíjení kreativity a podnikavosti u jejich žáků. Projekt vycházející z ověřených zahraničních přístupů, pomáhá učitelům vytvořit síť podnikavých škol, kde mohou sdílet zkušenosti s výukou podnikavosti na jejich školách. Na každé přímo zapojené škole vedou aktivity projektu dva pedagogové, kteří se setkávají s pedagogy z jiných škol i s lidmi z praxe.

Oblíbenou součástí projektu jsou pracovní listy a výukové materiály založené na metodice Skills Builder. Učitelé v rámci projektu získávají vzdálenou individuální podporu odborníků a také možnost vyměňovat si zkušenosti s kolegy, kteří postupy a metody vzniklé v rámci projektu aplikují ve své výuce. Zapojení učitelé se můžou účastnit jednodenních stáží v českých školách a týdenní stáže ve školách v Londýně. Žáci zapojení v projektu mají možnost své nápady na konci školního roku prezentovat v rámci celorepublikové soutěže o nejlepší podnikatelský záměr.

Pracovní listy se zabývají čtyřmi oblastmi: *Náš podnik*, *Medailonky podnikavých lidí*, *Jednání s lidmi* a *Harry Potter badatel*. Pracovní listy jsou odlišné pro 1. stupeň a 2. stupeň ZŠ. *Medailonky podnikavých lidí* představují příběhy podnikatelů a jiných aktivních lidí. Pracovní listy v oblasti *Náš podnik* jsou zaměřeny na rozpracování nápadů na vlastní projekt podnikání žáků, a jsou založeny na konceptu Lean Canvas. Pracovní listy v oblasti *Jednání s lidmi* představují konkrétní postupy a příklady situací, jak efektivně komunikovat s druhými lidmi a jak hledat řešení konfliktů ke spokojenosti obou stran. Pracovní listy v oblasti *Harry Potter badatel* jsou zaměřeny na osvojení kritického myšlení.

Věcně se projekt napříč všemi aktivitami zabývá těmito oblastmi:

- hledání příležitostí
- vnímání problémů ve svém okolí
- nacházení inovativních řešení
- nesení rizik
- řízení projektů
- efektivní komunikace
- budování pozitivních mezilidských vztahů
- leadership
- kritické myšlení

Základní informace k evaluaci

Cíle evaluace

Hlavním cílem evaluace je zhodnotit dopady projektu na děti, pokud jde o schopnosti a vlastnosti spojované s podnikavostí (viz tabulka č. 1) a identifikovat procesy, které k rozvoji příslušných vlastností či schopností přispěly, nebo které tento rozvoj naopak brzdily.

Tabulka č. 1: složky podnikavosti

Schopnosti	S příslušnými schopnostmi asociované vlastnosti
Kreativita	Otevřenost novým myšlenkám, progresivní myšlení ...
Akceptace rizika	Ochota přijímat zodpovědnost za svá rozhodnutí ...
Sebevědomí	Víra ve vlastní schopnosti, víra v úspěch, schopnost akceptovat nejistotu...
Houževnatost	Schopnost soustředit se na cíl, motivovanost, psychická odolnost, odhodlanost, vášeň pro věc, soutěživost, disciplinovanost, pracovitost, silná pracovní morálka ...
Správné způsoby komunikace	Schopnost být dobrým lídrem, umění prodat (se), přesvědčivost, schopnost ostatní motivovat, podporovat a inspirovat ...

Vedlejším cílem je analyzovat dopady projektu na různé podskupiny žáků, definované například pomocí vlastností učitelů, prostřednictvím kterých byl projekt mezi žáky realizován, pomocí jejich kognitivních schopností, pohlaví a dalších socio-demografických statistik.

Rozsah a typ evaluace

Pro zhodnocení projektu Učíme se podnikavosti byla použita kombinace dopadové a procesní evaluace, přičemž oba tyto typy evaluace byly považovány za stejně důležité.

Dopadová evaluace nám sděluje, zda je intervence úspěšná ve vykazování výsledků, jichž jsme chtěli dosáhnout. Dopadová evaluace projektu byla postavena na kvantitativním šetření, přičemž naplánovány byly tři vlny sběru dat mezi žáky a jedna vlna sběru dat mezi učiteli.

Procesní evaluace slouží k hodnocení různých fází či komponent projektu. Evaluace procesu je poměrně náročná a obvykle realizovaná za použití kvalitativních metod, což je i případ

projektu Učíme se podnikavosti. Procesní evaluace byla založena na semi-strukturovaných rozhovorech s učiteli, kteří byli do projektu přímo či nepřímo zapojeni. Zároveň však umožňuje i během programu provádět nezbytné úpravy a vyladit program podle představ jeho realizátorů.

Zároveň je důležitým podnětem pro úpravy programu a rozhodování o jeho dalším směřování.

Plán evaluace

Sběr dat mezi žáky – páteř (dopadové) evaluace projektu Učíme se podnikavosti - měl podle plánu proběhnout ve třech vlnách: 1. těsně před zapojením učitelů a žáků do projektu (tj. na začátku příslušného pololetí), 2. těsně po skončení aktivit proběhnuvších v rámci projektu (tj. na konci druhého pololetí po začátku projektu, 3. s odstupem alespoň 10 měsíců od skončení posledních aktivit proběhnuvších v rámci projektu (tj. s odstupem cca dvou pololetí, přičemž u poslední třetí vlny náboru škol toto poslední šetření nemělo být realizované z důvodu ukončení financování projektu v prosinci 2020). V optimálním případě měla být každá skupina rozložitelná do následujících tří (sub)skupin:

- skupina vystavená „přímé intervenci“,
- skupina vystavená „nepřímé intervenci“,
- kontrolní skupina.

Skupina vystavená „přímé intervenci“ měla být tvořena učiteli a žáky, kteří působí na školách, jež vedou CKP. Skupina vystavená „nepřímé intervenci“ měla být tvořena učiteli a žáky, kteří působí na školách, jež jsou součástí CKP, ale nevedou jej. Kontrolní skupina měla být tvořena učiteli a žáky, kteří stojí mimo projekt, avšak učitelé z těchto škol vykazují silnou motivaci do projektu vstoupit a mají schopnosti stát se jeho úspěšnou součástí.

Zatímco identifikace prvních dvou skupin měla být bezproblémová, a navíc šlo u učitelů z těchto skupin očekávat i relativně vysokou míru ochotu sběr dotazníků organizovat a realizovat, identifikace a práce se třetí skupinou byla od počátku považována za nejkomplikovanější. Podle původního plánu měly být v 11-12/2018 vyzváni představitelé ze škol, které vstoupily do projektu v první vlně náboru, aby doporučili školy a učitele, kteří by do projektu mohli vstoupit v 2/2020. V doporučených školách mělo být v 2/2019 provedeno

dotazníkové šetření. Data z úseku 2/2019-2/2020 z těch škol, jež skutečně v 2/2020 do projektu vstoupily, měly být pro tento časový úsek použity jako kontrolní skupina, neboť tyto školy a učitelé měly prokázat charakterovou podobnost se školami, jež měly být v daném časovém úseku v projektu zastoupeny.

Plánovaná relevance zjištění z porovnání skupin mezi sebou:

- skupina vystavená „přímé intervenci“ vs. skupina vystavená „nepřímé intervenci“ – pokud by byl efekt projektu v těchto skupinách podobný, bylo by možné zvážit příště zařazení více škol do CKP, což by vedlo k lepší nákladové efektivitě projektu
- skupiny vystavené „přímé intervenci“ a „nepřímé intervenci“ vs. kontrolní skupina – měří celkový efekt projektu, tj. jak moc se *díky projektu* zvýšila podnikavost žáků a učitelů

Relevance třetí vlny sběru dat

- měří, zda případný pozitivní vliv na podnikavost studentů a učitelů v čase rychle nevymizí

Poznámky k časovému rámci sběru dat a k velikosti vzorku:

- vzhledem k výše popsanému rozvrstvení získávání dat od různých (sub)skupin byly za zásadní považovány především sběry dat po 2/2019 – od tohoto termínu měly být dotazníky standardizovány a neměly se dále měnit; stejně tak se dalo očekávat, že obsah projektu bude stabilizovanější než v období 9/2018 až 2/2019
- velikost jednotlivých (sub)skupin měla být přibližně stejná, v každé (sub)skupině optimálně mělo být alespoň 350 žáků

Při první vlně sběru dat na škole měli dotazníky vyplňovat též učitelé, kteří měli být přiřaditelní k jednotlivým (sub)skupinám žáků.

Procesní evaluace předpokládala tvorbu výsledků na datech získávaných průběžným monitoringem projektu a na sérii individuálních semi-strukturovaných rozhovorů realizovaných v době ukončování projektu. Očekávaný počet rozhovorů byl 10 či více.

Realizace evaluace

Oproti původnímu plánu musel být upraven především harmonogram distribuce dotazníků, a také způsob tvorby tzv. kontrolní skupiny. Změna harmonogramu byla způsobena nižší ochotou škol účastnit se dotazníkového šetření (které bylo v rámci projektu nepovinné), obecně nižší mírou spolupráce (pomalá reakční doba některých škol), a dále také jinému tempu náboru škol (které oproti původnímu plánu nevstupovaly do projektu hromadně ve třech velkých vlnách, ale mnohem více postupně). Ochotu spolupracovat na evaluaci výrazně snížil nástup epidemie COVID-19, následné zavření škol a následné subjektivně vnímané i objektivně existující „přehlcení“ škol řadou povinností po jejich znovuotevření

V reakci na výše uvedené negativně působící faktory byly školy instruovány, aby provedly ideálně sběr dat ve třech vlnách, v horším případě ve dvou, přičemž první vlna měla proběhnout nejpozději tři měsíce po formálním vstupu do projektu, a následné vlny po 8 až 10 měsících po předchozí vlně.

Ke změně došlo také, pokud jde o tvorbu kontrolní skupiny, neboť požadavek znát potenciální školy vstupující do projektu s ročním předstihem se ukázal jako nereálný. Kontrolní skupinu tak vytvořili žáci ze stejných škol, kde byl projekt realizován, ovšem s tím, že tito žáci nesměli přijít do styku s vyučujícím, který byl do projektu zapojený, a zároveň byli vyučováni učitelem, který byl příslušnému zapojenému učiteli „typově podobný“. Veškerá distribuce dotazníků a řízení sběru probíhalo ve spolupráci s učiteli (viz ukázka instruktáže učitelům v boxu 1, ze které vyplývají také mnohé další detaily průběhu dopadové evaluace).

Box č. 1: Instrukce učitelům

Úvodem k dotazníkům

Máme připraveny dotazníky pro žáky prvního stupně (určený pro žáky 4. a 5. třídy), pro žáky druhého stupně (určený pro žáky 6. až 9. třídy) a pro učitele. Dotazníky jsou k dispozici v online podobě (viz odkazy dole pod textem emailu) i tiskové podobě (viz příloha) - je na každém učiteli, kterou podobu si vybere k vyplnění. Žákovské dotazníky mají verzi A a verzi B: jejich obsah je stejný, jen pořadí některých úkolů a možných odpovědí je promíchané. Použijte prosím obě verze, a to tak, abyste žákům znemožnili vzájemné opisování.

U tiskové podoby dotazníků pro žáky je třeba před vytištěním vyplnit její hlavičku (pro všechny žáky z jedné třídy je hlavička stejná, v dotazníku ji najdete na první straně vpravo nahoře). Jednou z položek v hlavičce je "kód učitele". "Kód učitele" je tvořen:

- třetím písmenem křestního jména učitele
- třetím písmenem příjmení učitele
- číslem 1 či 2, podle toho, jestli učitel učí převážně na prvním, nebo druhém stupni

Příklad: kód učitele Petra Nováka, učícího na prvním stupni ZŠ, bude "tv1".

U online podoby dotazníku musí učitel žákům svůj kód na začátku vyplňování dotazníků nadiktovat.

Online dotazníky se po vyplnění automaticky odešlou. Pokud použijete tištěné dotazníky, pak nám je vyplněné předáte na příštím národním setkání CKP, které je předběžně plánováno na 13. května tohoto roku. Prosíme, aby všechny dotazníky byly vyplněny do 10. dubna 2019.

Žáci by vyplnění testu měli zvládnout během jedné vyučovací hodiny, tj. během 45 minut.

Kdo dotazníky vyplňuje?

Učitelský dotazník vyplní oba vedoucí CKP. Dále také dva náhodně vybraní (můžete třeba losovat 😊) učitelé účastníci se pravidelných setkání za partnerské školy. Každý z těchto celkem čtyř učitelů vybere na své škole dalšího učitele, který učitelský dotazník vyplní. Vybraný učitel by měl splňovat následující kritéria:

1. musí učit na jiném stupni, než učitel, který ho vybral ("učím-li na prvním stupni, vybírám učitele z druhého"; "učím-li na druhém stupni, vybírám učitele z prvního")
2. nesmí být zapojený do projektu Učíme se podnikavosti
3. nesmí používat výukové materiály, jež jsou v rámci projektu poskytovány.
4. charakterově a stylem výuky je blízký učiteli, jenž ho vybral

Celkem tedy vyplní dotazníky z každého centra 8 učitelů. Půjde o 4 učitele, kteří jsou do projektu zapojeni, a 4 učitele, kteří do projektu zapojeni nejsou. Prosíme vedoucí CKP, aby ostatním učitelům vysvětlili, jak si vytvoří své vlastní kódy.

Žákovské dotazníky vyplní třídy osmi učitelů, kteří mají vyplnit učitelský dotazník. V případě 4 učitelů, kteří jsou do projektu zapojeni, by mělo jít o žáky ze třídy, kde se učitel v tomto školním roce chystá podklady dodané v rámci projektu Učíme se podnikavosti používat nejčastěji. V případě 4 učitelů, kteří do projektu zapojeni nejsou, by mělo jít o třídy, ve kterých učí relativně často, a ve které zároveň nikdy neučí žádný učitel, jenž je do projektu zapojený (jde o tzv. kontrolní skupinu žáků, která by neměla být projektem ovlivněna).

Nástroje evaluace

Páteří dopadové evaluace byl dotazník pro žáky druhého stupně (příloha č. 2), ze kterého vycházel zjednodušený dotazník pro žáky prvního stupně (příloha č. 1) a z velké části též učitelský dotazník (příloha č. 3).

Dotazník pro žáky druhého stupně

První čtyři otázky dotazníku pro žáky druhého stupně vychází z Lawsonova testu vědeckého myšlení a jejich cílem je zhruba změřit kognitivní schopnosti žáků, s podobným cílem byla zařazena i otázka číslo 10 (dotaz na známky z vybraných předmětů). Tyto otázky měly umožnit kontrolu, zda projekt nepůsobí jinak na žáky s různou mírou kognitivních schopností. Podobně „kontrolní“ jsou také otázky 11 a 12, které zjišťují, zda děti mají ve svém rodinném zázemí někoho, kdo podniká.

Otázky 5-9 tvořily jádro dotazníků a měřily koncepty, jejichž hodnoty měl projekt přímo ovlivňovat (tj. koncepty, které jsou spojovány s podnikavostí).

Otázka 5 aproximuje úroveň kreativity, otázka 8 je založená na sebehodnocení a pokouší se měřit složky podnikavosti: houževnatost, zodpovědnost, dobrodružnost, soutěživost, sebevědomí, výdrž, pracovitost a vůdcovství. Otázka 9 měří aspirace žáků, pokud jde o různé pozitivní vlastnosti, z nichž čtyři jsou spojené s podnikavostí (sebevědomí, vůdcovství, houževnatost a tvořivost) a dvě nejsou (slušnost, tolerantnost).

Otázky 6 a 7 se zaměřují na podnikavost, tak jak je vnímaná z ekonomického pohledu. Otázka 6 nechává žáky hodnotit přitažlivost čtyř „podnikavých“ ekonomických aktivit (drobný podnikatel, majitel cukrárny, vědec, policista) a přitažlivost dvou „nepodnikavých“ ekonomických aktivit (účetní ve firmě, úředník v bance). Otázka 6 měří podnikavost pomocí různých pozitivně laděných vlastností zaměstnání – tři výroky jsou laděny tak, že podnikavost podporují (učení se novým věcem, vedení týmu, samostatnost), tři výroky se s podnikavostí nepojí (krátká pracovní doba, jistota zaměstnání, jednoduchost práce).

Dotazník pro žáky prvního stupně

Dotazník pro žáky prvního stupně je ekvivalentní, avšak zjednodušenou verzí dotazníku pro druhé stupně. Jsou zde zahrnuty „kontrolní“ otázky měřící kognitivní schopnosti (1-3

z Lawsonova testu vědeckého myšlení a číslo 9, jež se týká známek) i to, zda někdo z rodiny podniká (10). Jádrem dotazníků tvoří otázky 4-8, které svými tématy kopírují otázky 5-9 z dotazníku pro druhý stupeň.

Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele pokrývá stejná témata jako žákovské dotazníky, a přidává některá další. Kognitivní schopnosti učitelů jsou měřeny pomocí otázek z Lawsonova testu vědeckého myšlení, a to v otázkách 6-10. Otázky 11-13 jsou ekvivalentem otázek 5-7 z dotazníku pro žáky druhé stupně, měří tedy stupeň kreativity (otázka 11), dále vnímanou prestiž různých (podnikavých a nepodnikavých) profesí (otázka 12) a otázka 13 ukazuje sebehodnocení učitelů, pokud jde o různé složky podnikavosti. Zahrnuta je též otázka týkající se přítomnosti někoho, kdo podniká, v rodině (otázka 5). Oproti žákovským dotazníkům (logicky) chybí otázky na známky. Naopak jsou zde otázky týkající se vzdělání učitelů a jejich zaměření či věku (otázky 1-4), učitelé jsou také dotazováni na motivaci zapojení do projektu a na to, co si od projektu slibují (otázky 15 a 16).

Scénáře rozhovorů s učiteli

Rozhovory s učiteli byly hlavní částí procesní evaluace. Scénář rozhovorů (viz příloha č. 4) pokrýval tato témata:

- motivace učitelů
- organizace projektu
- věcná náplň projektu
- změny v jednání učitelů a žáků v průběhu realizace projektu
- další témata, která byla jednotlivými učiteli považována za relevantní

Popis výzkumného souboru

Dotazníkové šetření mezi žáky

Celkem bylo během šetření kompletně vyplněno 2841 dotazníků, naneštěstí jen v případě malé části došlo k tomu, že jeden žák vyplnil dotazník více než jednou. Po vyřazení jednorázově vyplněných dotazníků (které pro hodnocení dopadu projektu vzhledem k designu evaluace

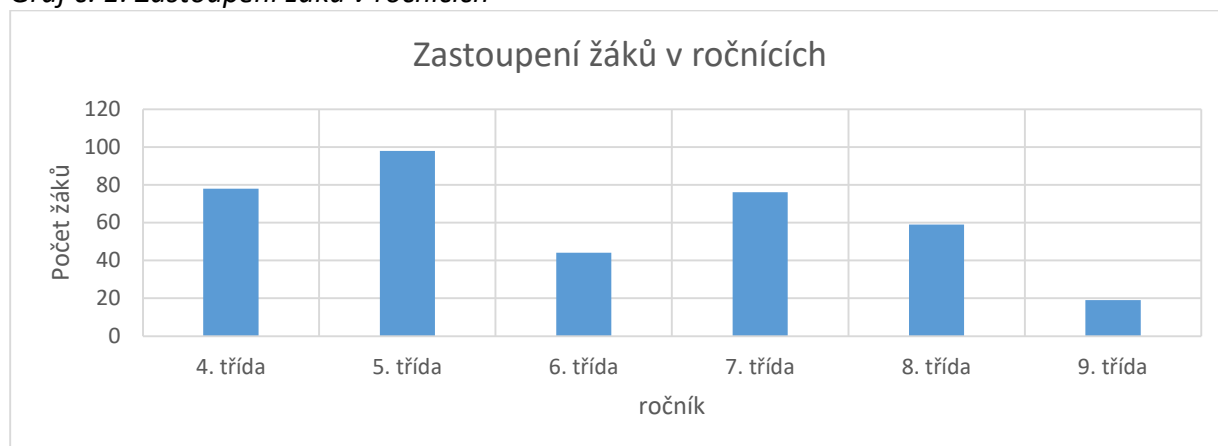
nelze využít) zbylo 778 dotazníků od 374 žáků. Z těchto 374 žáků jich dotazník vyplnilo 344 dvakrát, a 30 třikrát. Fakticky tak došlo k tomu, že oproti původním třem plánovaným vlnám šetření, byly realizovány pouze vlny dvě (třetí vlna je tak malá, že ji nelze vyhodnotit). Průměrný rozptyl mezi dvěma měřeními byl 7 měsíců. Oněch 374 žáků pochází ze škol uvedených v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2: Žáci ze škol zapojení do dvou vln sběru dat

Název školy	n
ZŠ a MŠ T.G. Masaryka Štětí	73
ZŠ Campanus	53
ZŠ Františkovy Lázně, Česká 39/1	39
ZŠ Praha 9, Horní Počernice	31
ZŠ Sušice, Lerchova ulice	24
4. ZŠ a MŠ Norská 2633 Kladno	23
ZŠ A MŠ Radnice	20
Horažďovice, Blatenská 540	16
ZŠ J.V. Sládka, Zbiroh	16
ZŠ ROKYCANY, ulice Míru 64	13
1.KSPA Kladno	11
ZŠ Logopedická Hradec Králové	11
ZŠ Stolinská, Chvaly	10
ZŠ Turnov, Skálava 600	10
Ostatní školy: ZŠ Kamenné Žehrovice; ZŠ Křižná, Valašské Meziříčí; ZŠ Konečná 25 Karlovy Vary; ZŠ Plumlov; ZŠ Smetanova Vimperk; ZŠ Žihobce; ZŠ Chrast; ZŠ Chlumec nad Cidlinou; ZŠ Jílové U Prahy; ZŠ MŠ Určice; ZŠ Nasavrky; ZŠ Litomyšl U Školek; ZŠ a MŠ pilníkův	24

Pokud jde o rozložení žáků mezi ročníky, je toto rozložení mezi 4. a 9. třídou relativně rovnoměrné, byť počty žáků mírně klesají se stoupajícími ročníky. Údaje v grafu č. 1 jsou platné pro první vlnu měření.

Graf č. 1: Zastoupení žáků v ročnících



Ve zkoumaném vzorku spadá do skupiny vystavené „přímé intervenci“ 182 žáků, do skupiny vystavené „nepřímé intervenci“ 30 žáků, a do kontrolní skupiny 102 žáků (u 60 žáků se příslušnost kvůli problémům s identifikátory nepodařilo dohledat). Vzhledem k tomu, jak malá byla skupina žáků v „nepřímé intervenci“, byly pro účely vyhodnocení dopadů projektu vytvořeny jen dvě kategorie: skupina vystavená intervenci a kontrolní skupina (došlo tedy ke sloučení prvních dvou kategorií)

Dotazníkové šetření mezi učiteli

Šetření se zúčastnilo celkem 121 učitelů, kteří pracovali ve školách umístěných celkem v 41 obcích České republiky (viz tabulka č. 3).

Tabulka č. 3: Učitelé a obec, ve které učí

Obec	n	Obec	n	Obec	n
Praha - Horní Počernice	8	Určice	3	Kamenné Žemrovice	1
Zbiroh	6	Vimperk	3	Kraslice	1
Břeclav	5	Bechlín	2	Krhanice	1
Horažďovice	5	Benešov u Semil	2	Křečice	1
Kladno	5	Bozkov	2	Kunovice	1
Valašské Meziříčí	5	Chuchelná	2	Litomyšl	1
Františkovy Lázně	4	Nasavrky	2	Pilníkov	1
Chrast	4	Plesná	2	Proseč	1
Karlovy Vary	4	Plumlov	2	Prostějov	1
Lískovec	4	Rosice	2	Rovensko pod Troskami	1
Praha 11	4	Štětí	2	Turnov	1
Černice	3	Hradec Králové	1	Zašová	1
Radnice	3	Jílové u Prahy	1	Zubří	1
Sušice	3	Kamenice	1		

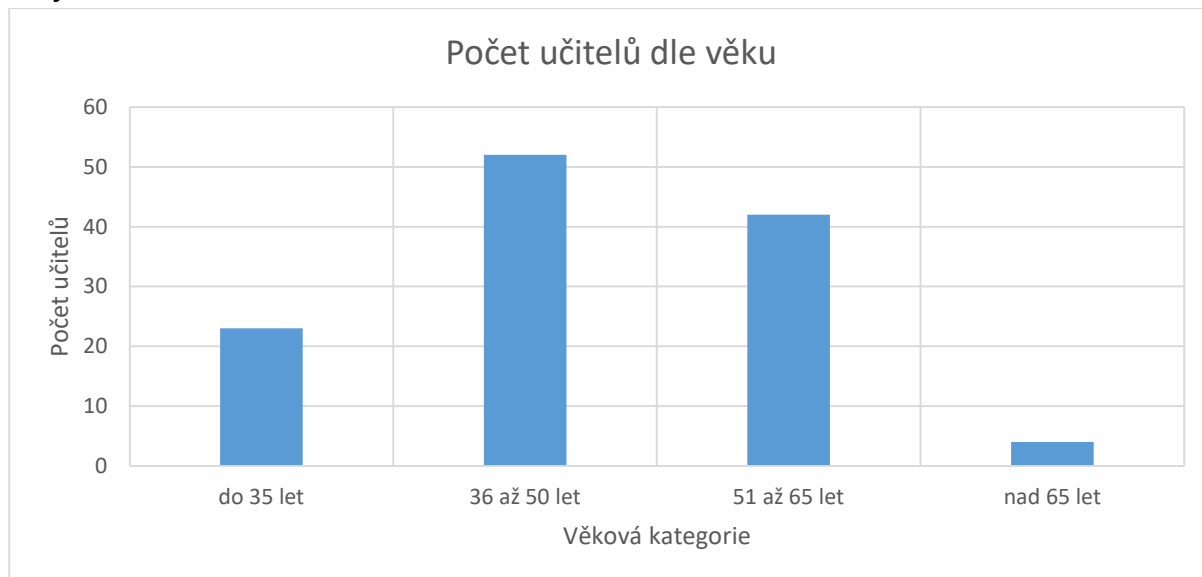
Nejčastější aprobací mezi učiteli byla aprobace na první stupeň. Pořadí předmětů, na které mají učitelé aprobaci, a které nejčastěji vyučují, bylo stejné: dominovala matematika, následoval český jazyk, přírodověda / přírodopis a chemie (viz tabulka č. 4).

Tabulka č. 4: Nejčastější aprobace a vyučované předměty

Aprobace	Vyučované předměty
1. První stupeň	1. Matematika
2. Matematika	2. Český jazyk
3. Český jazyk	3. Přírodověda / Přírodopis
4. Přírodověda / Přírodopis	4. Chemie
5. Chemie	5. Výtvarná výchova

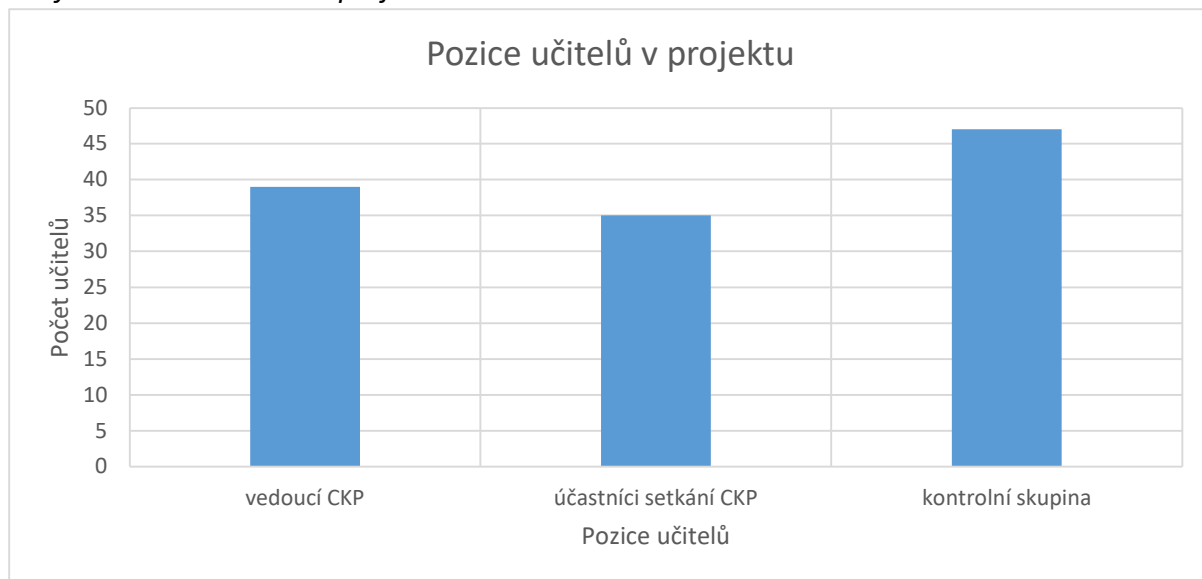
Pokud jde o věkovou strukturu učitelů, byli nejčastěji zastoupení učitelé ve věku 36 až 50 let (52 učitelů), druhou nejčastější skupinou byla kategorie 51 až 65 let (42 učitelů). Mladí učitelé do 35 let tvoří 23-hlavou skupinu. Jen 4 učitelé byli starší 65 let. Vše je shrnuto v grafu č. 2.

Graf č. 2: Věková struktura učitelů



Ve výzkumném vzorku bylo 39 vedoucích CKP a 35 účastníků setkání CKP. Největší skupinu učitelů tvořila tzv. kontrolní skupina – jde o učitele, kteří do projektu nebyli nijak zapojeni. Těchto učitelů bylo ve výzkumném vzorku celkem 47. Vše je shrnuto v grafu č. 3.

Graf č. 3: Pozice učitelů v projektu



Rozhovory s učiteli

K rozhovorům byli vybráni respondenti, kteří byli členy CKP. V ani jednom případě nebyl zastoupen více než jeden člen stejného CKP, tak aby byla zajištěna diverzita. S ohledem na diverzitu respondentů byl výběr proveden zároveň tak, aby byl podíl mužů a žen přibližně stejný, jako mezi členy všech CKP. Učitelé, kteří byli vybráni, museli nejprve k účasti svolit prostřednictvím elektronického formuláře: zájem projevilo celkem 31 učitelů, vybráno jich k rozhovoru bylo celkem 11. Přehled o respondentech k rozhovorům dává tabulka níže (s ohledem na anonymizaci vzorku uvádíme jen čísla respondentů a jejich pohlaví).

Tabulka č. 5: Respondenti rozhovorů

Číslo respondenta	Pohlaví
1	žena
2	muž
3	muž
4	žena
5	žena
6	žena
7	muž
8	muž
9	žena
10	žena
11	muž

Výsledky evaluace

Výsledky u jednotlivých odpovědí – žáci

Pokud jde o odpovědi na otázky vycházející z Lawsonova testu vědeckého myšlení, jsou podíly správných odpovědí v první vlně zkoumání shrnuty v tabulce č.6.

*Tabulka č. 6: Příklady měřící kognitivní schopnosti žáků v první vlně**

Příklad	4. třída (n = 78)	5. třída (n = 98)	6. třída (n = 44)	7. třída (n = 76)	8. třída (n = 59)	9. třída (n = 19)	Celkem
„Provázky“	x	x	2,3%	21,1%	22,0%	36,8%	18,7 % (n = 198)
„Kusy v sáčku“	x	x	4,5%	18,4%	15,3%	10,5%	13,6 % (n = 198)
„Kuličky“	62,8%	72,4%	63,6%	61,8%	66,1%	73,7%	66,3 % (n = 374)
„Válec“	20,5%	24,5%	x	x	x	x	22,7 % (n = 176)
„Kupé“	56,4%	59,2%	40,9%	47,4%	57,6%	68,4%	54,3 % (n = 374)
*U otázek, které se skládaly ze dvou částí odpovědí (všechny s výjimkou „Kupé“) musely být zodpovězeny správně obě tyto části.							

Podíly správných odpovědí ve druhé vlně jsou shrnuty v tabulce č. 7.

Tabulka č. 7: Příklady měřící kognitivní schopnosti žáků ve druhé vlně

Příklad	4. třída (n = 42)	5. třída (n = 65)	6. třída (n=108)	7. třída (n = 59)	8. třída (n = 40)	9. třída (n = 60)	Celkem
„Provázky“	x	x	10,2%	8,5%	22,5%	43,3%	19,1 % (n = 267)
„Kusy v sáčku“	x	x	9,3%	6,8%	25,0%	20,0%	13,5 % (n = 267)
„Kuličky“	81,0%	72,3%	65,7%	74,6%	47,5%	81,7%	70,6 % (n = 374)
„Válec“	28,6%	16,9%	x	x	x	x	21,5 % (n = 107)
„Kupé“	52,4%	40,0%	50,0%	42,4%	55,0%	55,0%	48,7 % (n = 374)
*U otázek, které se skládaly ze dvou částí odpovědí (všechny s výjimkou „Kupé“) musely být zodpovězeny správně obě tyto části.							

Výše uvedené výsledky potvrzují očekávání, tj. podíly správných odpovědí mají tendenci s každým dalším dosaženým ročníkem (a tedy rostoucím věkem žáků) růst. Že jde o validní ukazatele kognitivních schopností, potvrzuje i srovnání se známkovým průměrem: žáci, kteří měli aspoň 50 % odpovědí z výše uvedených příkladů dobře, měli známkový průměr 1.51, zatímco žáci s nižším známkovým podílem měli známkový průměr 1.78.

Známky z vybraných předmětů

	Matematika	Český jazyk	Biologie*	Angličtina
<i>První vlna</i>	1.77 (n = 366)	1.74 (n = 363)	1.59 (n = 336)	1.62 (n = 366)
<i>Druhá vlna</i>	1.79 (n = 369)	1.80 (n = 366)	1.58 (n = 363)	1.60 ((n = 363)
*Případně Přírodopis nebo přírodověda				

Další otázka se týká preferované ekonomické činnosti, porovnávány jsou dvě dvojice: drobný podnikatel a účetní ve firmě, majitel cukrárny a státní úředník. Prvně jmenovaná ekonomická činnost v obou dvojicích je asociována s podnikavostí, na rozdíl od druhé. Výsledky jsou shrnuty v tabulce č. 8.

Tabulka č. 8: Podíly žáků preferujících „podnikavější“ ekonomickou činnost

Podíl žáků preferujících:	První vlna (n = 374)	Druhá vlna (n = 374)
<i>být drobný podnikatel než účetním ve firmě</i>	40.1 %	43.0 %
<i>být majitel cukrářství než státní úředník</i>	29.7 %	29.7 %

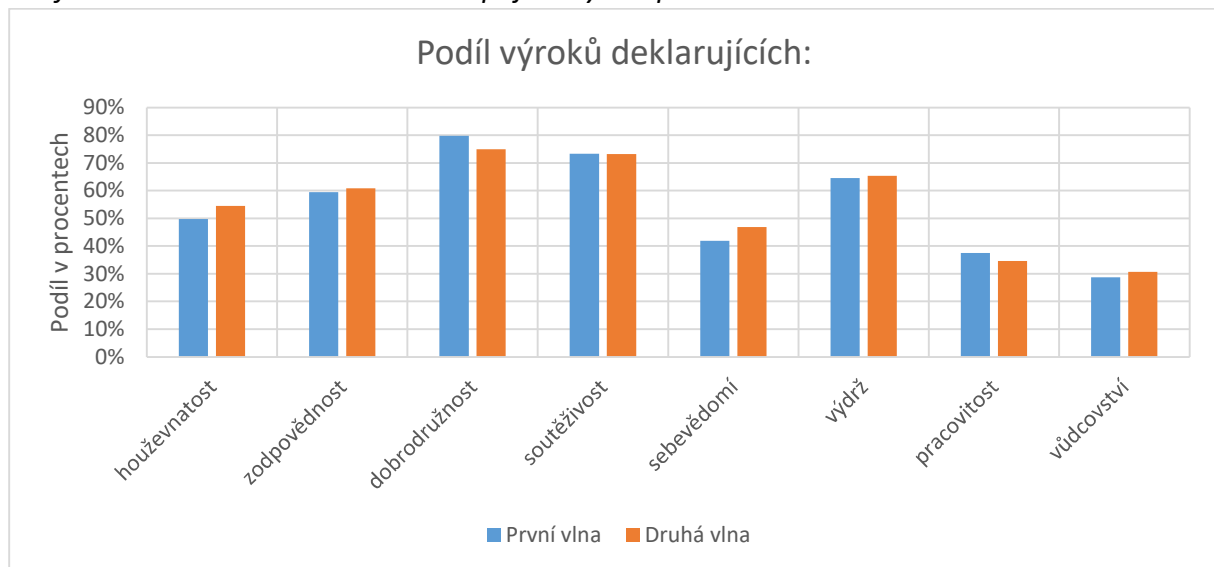
V otázce týkající se vlastností ekonomické činnosti proti sobě stály 3 výroky indikující vyšší míru podnikavosti a 3 výroky, které vyšší míru podnikání neindikují. Každý respondent si mohl vybrat tři libovolné výroky, které mu vyhovovali při popisu jeho budoucí práce. Souhrnné výsledky pro obě vlny zobrazuje tabulka č. 9.

Tabulka č. 9: výroky o budoucí práci

Výrok	Typ výroku	Výsledky
V práci se musím pořád učit nové věci.*	Výroky indikující vyšší míru podnikavosti	První vlna (n = 374*3): 41.3 % (463)
Já rozhoduji, co budu v práci dělat.*		Druhá vlna (n = 374*3): 37.1 % (416)
V práci vedu tým lidí.*		
Mám jistotu, že o práci nepřijdu.*	Výroky neindikující vyšší míru podnikavosti	První vlna (n = 374*3): 58.7 % (659)
Práce je jednoduchá.*		Druhá vlna (n = 374*3): 62.9 % (706)
Pracuji málo.*		
<i>*Výroky byly pro žáky vyššího stupně formulovány o něco komplikovaněji, věcně však odpovídaly výše uvedenému znění (viz přílohy)</i>		

Další otázka zkoumala sebehodnocení, pokud jde o vlastnosti spojované s podnikavostí. Výsledky jsou shrnuty v grafu č. 4.

Graf č. 4: Sebehodnocení vlastností spojovaných s podnikavostí u žáků*



*n = 374, zpracováno na základě postojů k následujícím výročkům:

- „Když se mi něco nepodaří, hned se z toho oklepu.“ -> houževnatost
- „Bojím se zodpovědnosti.“ -> zodpovědnost
- „Rád se pouštím do nových věcí, jsem dobrodruh.“ -> dobrodružnost
- „Jsem soutěživý.“ -> soutěživost
- „Mívám strach z neúspěchu.“ -> sebevědomí
- „Cokoliv začnu, dokončím.“ -> výdrž

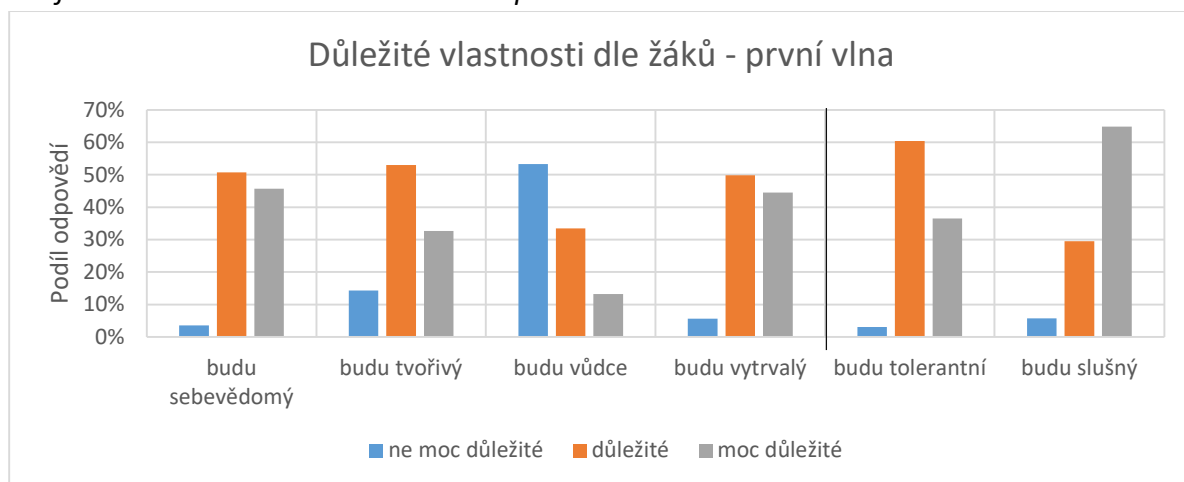
- „Rád lenoším.“ -> pracovitost
- „Lidé mě vnímají jako vůdce.“ -> vůdcovství

Pozn.: znění výroků se v dotazníku pro 2. stupeň mírně lišily, věcně však byly výroky ekvivalentní; čtyř-úrovňová škála hodnocení výroků v případě dotazníků pro 2. stupeň byla pro zpracování v rámci této studie převedena na dvou-úrovňovou škálu odpovídající škále používané v dotazníku pro žáky 1. stupně.

V první vlně indikovali žáci v průměru 4,36 z 8 zkoumaných vlastností spojovaných s podnikavostí, ve druhé vlně 4,42.

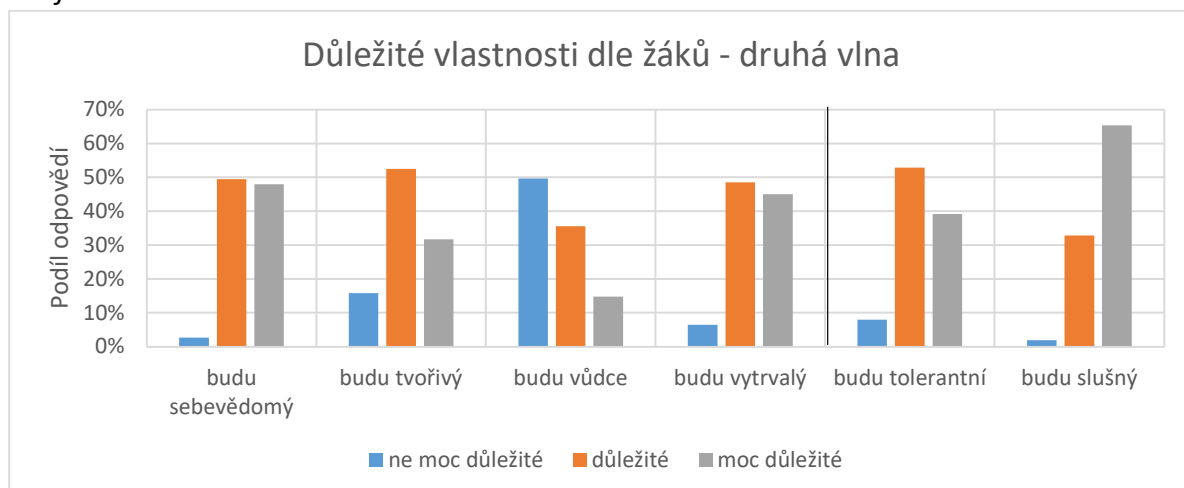
Poslední otázka, na které byl zkoumán dopad projektu, se týká deklarace, jakými vlastnostmi by v budoucnu žáci chtěli disponovat. Každý respondent se vyjádřil k šesti pozitivním vlastnostem, z nichž 4 zároveň indikují vyšší míru podnikavosti, a dvěma vlastnostem, které tuto vyšší míru neindikují (tyto vlastnosti jsou v grafech níže vizuálně odděleny vpravo černou čarou). Výsledky jsou shrnuty v grafu č. 5 a grafu č.6.

Graf č. 5: Důležité vlastnosti dle žáků – první vlna*



*n = 374

Graf č. 6: Důležité vlastnosti dle žáků – druhá vlna*



*n = 374

Žáci také odpovídali na otázku, zda podnikají jejich rodiče (respektive alespoň jeden z nich). Kladně v první vlně odpovědělo 36.49 % (n = 370), ve druhé vlně 34.32 % (n = 373). Žáci druhého stupně také odpovídali, zda někdo podniká také v širší rodině. V první vlně odpovědělo kladně 51,78 % (n = 197), ve druhé vlně 54.89 % (n = 266). Nárůst počtu respondentů je dán tím, že mnoho žáků odpovídalo v první vlně na dotazník pro nižší stupeň (byli v 5. třídě), ve druhé vlně na dotazník pro vyšší stupeň (dostali se do 6. třídy), kde byla otázka zařazena.

Výsledky u jednotlivých odpovědí – učitelé

Vzhledem k tomu, že počet respondentů mezi žáky, kteří mohli být zařazeni do zkoumání dopadů projektu Učíme se podnikavosti, byl z mnoha důvodů nižší než očekávaný, není oproti původnímu plánu možné v plném rozsahu zkoumat vliv učitelů (jejich kognitivních schopností, výukového zaměření, postoji k podnikavosti, vlastní úrovni podnikavosti) na výsledky žáků – z tohoto důvodu (tj. z důvodů nižší relevance) jsou v této evaluační zprávě výsledky jednotlivých odpovědí učitelů prezentovány jen ve zkrácené podobě.

Pokud jde o odpovědi na otázky vycházející z Lawsonova testu vědeckého myšlení, odpovídaly podíly správných odpovědí hodnotám v tabulce č. 10.

Tabulka č. 10: Příklady měřící kognitivní schopnosti učitelů

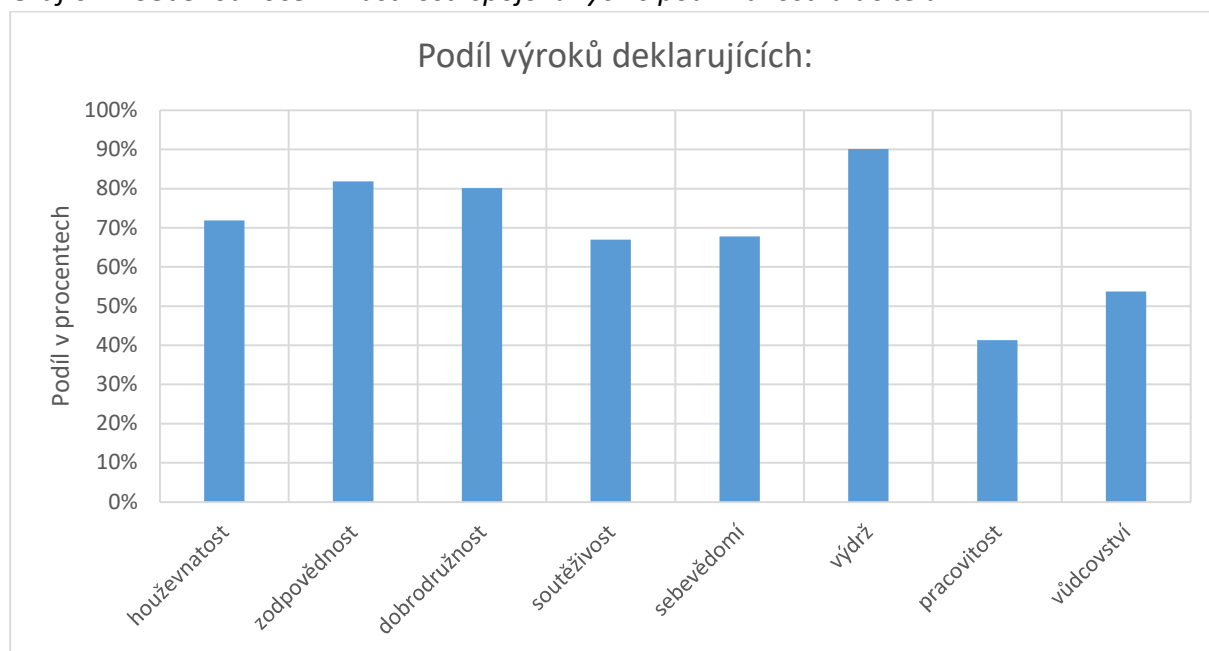
Příklad	Celkem
„Dopplerův jev“	41,2 % (n = 121)
„Provázky a závaží“	74,4 % (n = 121)
„Látkový sáček“	45,8 % (n = 121)
„Gravitace, červené světlo, a mušky“	42,4 % (n = 121)
„Gravitace, modré světlo, a mušky“	48,3 % (n = 121)

Další prezentovaná otázka se týká preferované ekonomické činnosti, porovnávány jsou dvě dvojice: drobný podnikatel a účetní ve firmě, cukrář a státní úředník. Prvně jmenovaná

ekonomická činnost v obou dvojicích je asociována s podnikavostí, na rozdíl od druhé. Výsledky jsou opačné než u žáků: být drobným podnikatelem je populárnější než být účetním, být majitelem cukrárny je mezi učiteli populárnější představa než být úředník v bance. Zdá se, že učitelé ve vzorku obecně preferují podnikavější zaměstnání než jejich žáci.

Podobně dopadá srovnání žáků a jejich učitelů, i pokud jde o sebehodnocení v oblasti vlastností spojovaných s podnikavostí (hodnoty pro učitele jsou shrnuty v grafu č. 7)

*Graf č. 7: Sebehodnocení vlastností spojovaných s podnikavostí u učitelů**



**čtyř-úrovňová škála hodnocení výroků v případě dotazníků pro učitele byla pro zpracování v rámci této studie převedena na dvou-úrovňovou škálu odpovídající škále používané v dotazníku pro žáky 1. stupně*

Učitelé také odpovídali na otázku, zda podniká člen jeho užší rodiny. 35,5 % učitelů odpovědělo ano, 64,5 % ne (n = 121).

Pokud jde o odpověď na otázku motivace učitelů k zapojení do projektu, tak 70,8 % respondentů se zapojilo z vlastní iniciativy, zatímco 29,2 % respondentů se zapojilo především, protože to po nich chtělo vedení školy (n = 74). Nejčastější motivy opakující se v otevřené otázce na téma co si od projektu slibují, byly: inovace, metody, a nové obzory pro učitele i žáky.

Evaluace dopadu

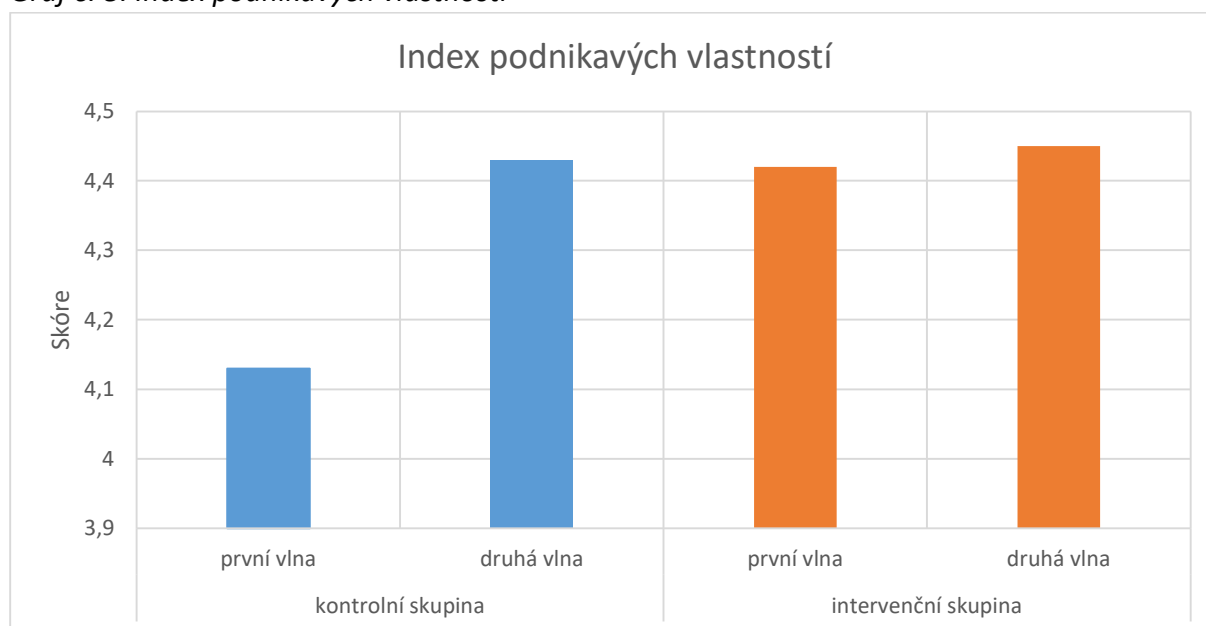
Kvantitativně se dopad projektu na úroveň podnikavosti žáků nepodařil prokázat, a to u žádné z veličin, které byly pozorovány při srovnání kontrolní a intervenční skupiny.

První sledovanou veličinou je index podnikavých vlastností, který vychází ze sebehodnocení, pokud jde o vlastnosti spojované s podnikavostí. Konkrétně jde o tyto vlastnosti:

- houževnatost,
- zodpovědnost,
- dobrodružnost,
- soutěživost,
- sebevědomí,
- výdrž,
- pracovitost,
- vůdcovství.

Pokud se žák s danou vlastností ztotožnil, byl mu připsán bod. Maximálně tedy žák mohl být ohodnocen 8 body, pokud se ztotožnil se všemi „podnikavými vlastnostmi“, minimálně 0 bodů, pokud se neztotožnil s žádnou z uvedených vlastností. Jak vidno z grafu č. 8 i tabulky č. 11, rozdíly ve výsledcích absolutně, i pokud jde o dynamiku vývoje, jsou mezi skupinami naprosto marginální.

Graf č. 8: Index podnikavých vlastností

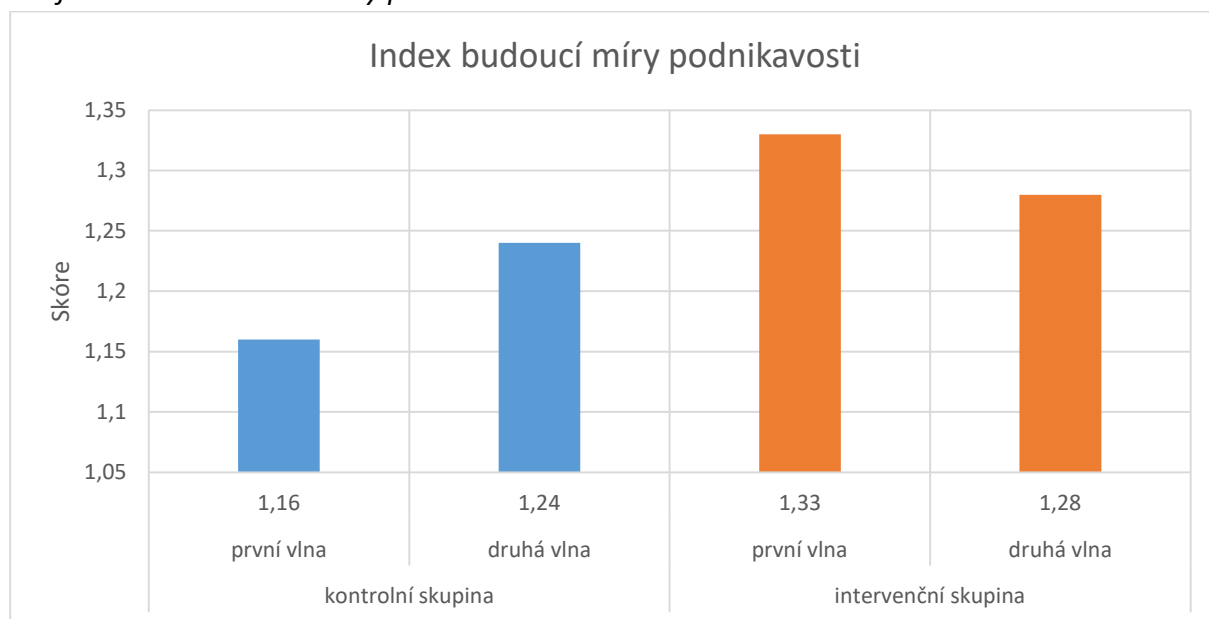


Tabulka č. 11: Index podnikavých vlastností

	kontrolní skupina		intervenční skupina	
	první vlna	druhá vlna	první vlna	druhá vlna
<i>průměr</i>	4,13	4,43	4,42	4,45
<i>směrodatná odchylka</i>	1,64	1,61	1,69	1,73
<i>n</i>	99	97	208	197

Obdobně dopadly výsledky i v případě indexu budoucí míry podnikavosti. Ten vycházel z toho, kolik lidí se přihlásilo k tomu, že budou tvořiví (1 bod), a vytrvalí (1 bod). Minimum tedy bylo 0 bodů (malá míra podnikavých vlastností), maximum 2 body (vysoká míra podnikavých vlastností). Při pohledu na průměrné hodnoty a směrodatné odchylky je zřejmé, že se opět nepodařilo vliv projektu na hodnotu indexu prokázat (viz graf č. 9 a tabulka č. 12).

Graf č. 9: Index budoucí míry podnikavosti

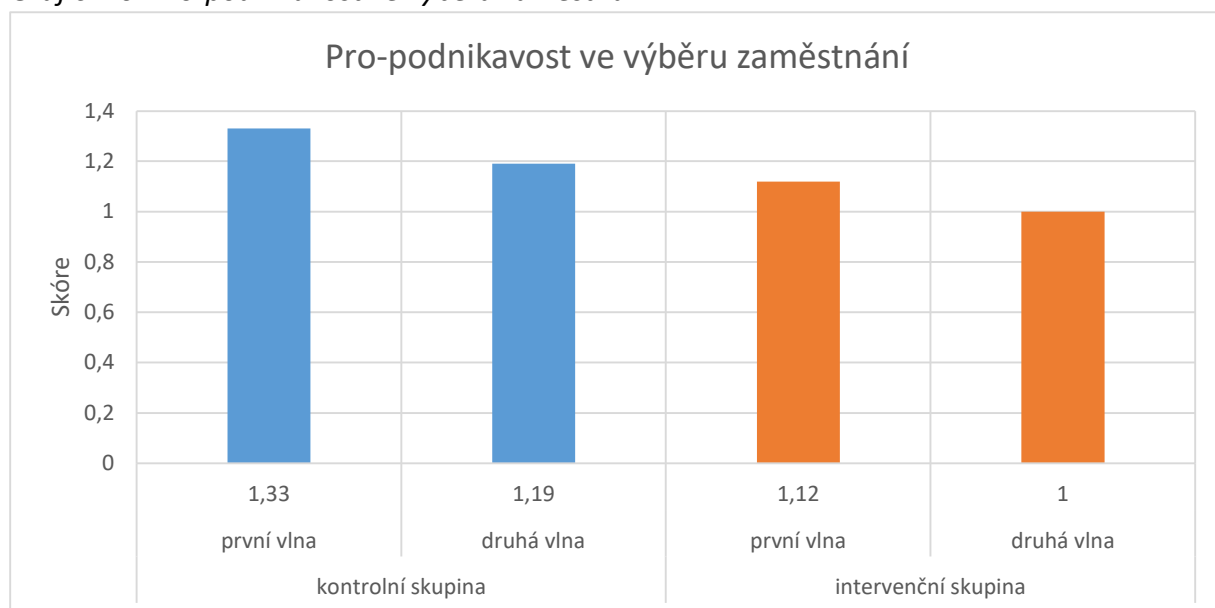


Tabulka č. 12: Index budoucí míry podnikavosti

	kontrolní skupina		intervenční skupina	
	první vlna	druhá vlna	první vlna	druhá vlna
<i>průměr</i>	1,16	1,24	1,33	1,28
<i>směrodatná odchylka</i>	0,54	0,48	0,5	0,48
<i>n</i>	102	97	212	209

Ukazatel pro-podnikavosti ve výběru zaměstnání počítá, kolik ze tří pro-podnikavých výroků o zaměstnání („V práci se musím pořád učit nové věci.“ „Já rozhoduji, co budu v práci dělat.“ „V práci vedu tým lidí“) respondent vybral jako ty, které preferuje. Minimální skóre tedy bylo rovno 0 (nulová pro-podnikavost ve výběru zaměstnání), maximální skóre bylo rovno 3 (vybrány všechny výroky, maximální pro-podnikavost ve výběru zaměstnání). Žádný vliv projektu opět prokázán není (viz graf č. 10 a tabulka č. 13).

Graf č. 10: Pro-podnikavost ve výběru zaměstnání

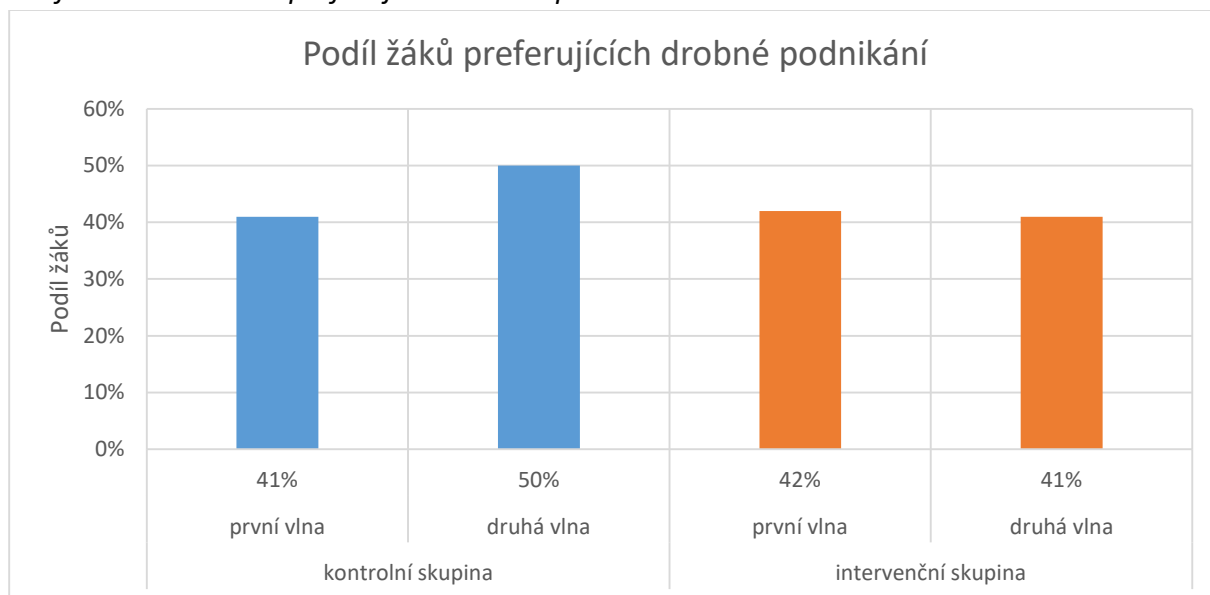


Tabulka č. 13: Pro-podnikavost ve výběru zaměstnání

	kontrolní skupina		intervenční skupina	
	první vlna	druhá vlna	první vlna	druhá vlna
<i>průměr</i>	1,33	1,19	1,12	1
<i>směrodatná odchylka</i>	0,76	0,78	0,79	0,68
<i>n</i>	102	102	212	212

Zvýšený podíl žáků preferujících podnikavější zaměstnání (drobné podnikání oproti pozici firemního účetního a majitel cukrářství oproti státnímu úředníkovi) by bylo možné interpretovat jako posun k „ekonomické“ podnikavosti. K signifikantnímu navýšení však nedošlo, vývoj v obou skupinách byl navíc v obou případech velmi podobný (viz grafy a tabulky níže).

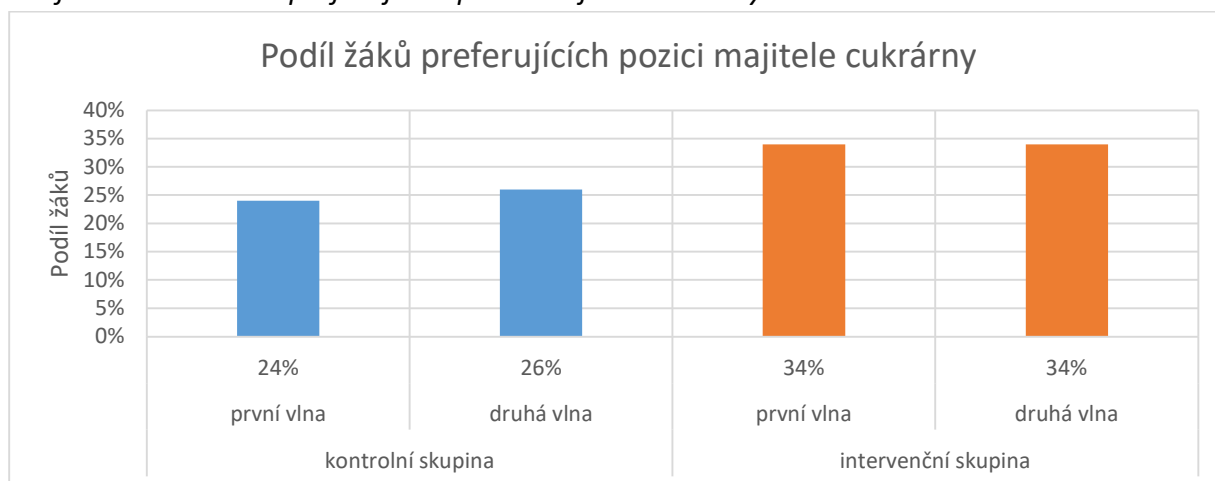
Graf č. 11: Podíl žáků preferujících drobné podnikání



Tabulka č. 14: Podíl žáků preferujících drobné podnikání

	kontrolní skupina		intervenční skupina	
	první vlna	druhá vlna	první vlna	druhá vlna
<i>průměr</i>	41%	50%	42%	41%
<i>směrodatná odchylka</i>	50%	50%	49%	49%
<i>n</i>	102	102	212	212

Graf č. 11: Podíl žáků preferujících pozici majitele cukrárny



Tabulka č. 15: Podíl žáků preferujících pozici majitele cukrárny

	kontrolní skupina		intervenční skupina	
	první vlna	druhá vlna	první vlna	druhá vlna
<i>průměr</i>	24%	26%	34%	34%
<i>směrodatná odchylka</i>	43%	44%	47%	47%
<i>n</i>	102	102	212	212

Evaluace procesu

Organizace projektu

Úroveň komunikace ze strany Scholy Empirica hodnotili respondenti obecně velmi vysoko, oceňovali možnost komunikace prostřednictvím telefonu i emailu, stejně jako lidský a neformální přístup. Například respondent3 uvedl: „... v rámci komunikace s organizací ta odezva byla ve své podstatě vždycky velice rychlá a vstřícná a i když jsme spoustu věcí myslím na začátku dělali špatně - dokumentovali špatně - tak nám to vždycky bylo mile a velice důkladně vysvětleno. Nebyl tam žádný takový jako pocit, že člověk obtěžuje ...“ Pozitivně komentoval téma též respondent 7: „Jednak vždycky chtěli vědět jakým způsobem [mají komunikovat], co se nám tam líbí, co se nám tam nelíbí, co bysme tam změnili.“ Respondent 8 k tématu řekl: „Já jsem byla nadmíru spokojená, až mi to přišlo, že jsme hodně opečovávaný od vás, že opravdu jste se o nás pečlivě starali, všechno vysvětlili několikrát ... takže tam naprostá jednička.“

Část respondentů přesto zmínila některé partikulární problémy: nejvíce zmiňováno bylo téma fluktuace osob a změny v intenzitě a kvalitě komunikace. Více už respondent 5: „... akorát je nepříjemný, když se ty lidi vystřídají, že už na někoho jste jakoby zvyklej ...“ Respondent 4 záležitost komentoval lakonicky: „Komunikace ubyla. Komunikace ubyla.“ Na druhou stranu, jiní respondenti fluktuaci zmiňovali, ovšem zároveň potvrdili, že změny neměly negativní vliv na projekt. Respondent 1 odpověděl na otázku ohledně výkyvů v kvalitě komunikace následně: „Já jsem nic, když to řeknu úplně za sebe, nezaznamenala,... i když se měnili lidi ... Nemyslím si, že by se kvalita komunikace změnila.“ Někteří respondenti dokonce zmínili, že personální změny byly k lepšímu.

Pokud se nějaké komunikační problémy kumulovaly, tak především na začátku a na konci projektu: „Ze začátku to bylo tak, že bohužel, ... materiály jsme měli jenom my - jakože hlavní [účastníci projektu] - a museli jsme je těm ostatním jakoby nějakým způsobem kopírovat. Nešlo to prostě, aby si je mohli sdílet všichni, kdo s tím pracovali, tak to bylo jediné takové mínus, pak už později to šlo a dostali to všichni ostatní.“ (respondent 4) K tématu měl co říct i respondent 6: „[Na konci] už mi to přišlo jako ‘dělejte, starejte se, vykazujete.’ ale už nikdo se jako neptá ...“

Pokud jde o další témata, respondenti často chválili způsob organizace národních setkání, a ti, kteří se účastnili výjezdu do Londýna, také organizaci tohoto výjezdu. Skvěle byla hodnocena výpomoc při byrokracii: *„Jo, bylo to předpřipravený, nebylo toho zas až tak moc ...“* (respondent 7) Pokud byla zmiňována kritika byrokracie, tak vždy zároveň se změkčením týkajícím se toho, že šlo o „evropský projekt“. Například respondent 11 komentoval situaci následně: *„... ty zprávy musely být měsíční, pak souhrnná a za nějaké období a jo, museli jsme, takže to mně přišlo zbytečný, ale rozumím, že to není asi výmysl toho týmu, já trošku dělám v projektech, takže vím ... chápu, že to je projekt, takže se s tím nedá nic dělat.“* Obecně měli respondenti (až na jednu výjimku, viz respondent 6 v předchozím odstavci) také pocit, že měli dost prostoru pro zpětnou vazbu. Někteří respondenti ocenili také schopnost organizace reagovat na krizi spojenou s pandemií COVID-19.

Část respondentů chválila sdílení materiálů přes Google disk, část ho kritizovalo, v tomto ohledu nejsou výsledky nijak překvapivé.

Věcná náplň projektu

Pokud jde o věcnou náplň projektu, lze vyjádření respondentů rozdělit do pěti okruhů:

1. Setkávání CKP
2. Výjezd do Londýna
3. Pracovní listy
4. Národní setkání
5. Soutěž podnikatelů

Setkávání CKP mělo velmi pozitivní hodnocení, byť bylo pro mnohé respondenty organizačně náročné. Na otázku, zda bylo setkávání CKP přínosné, odpověděl respondent 7 takto: *„Určitě, určitě, protože s jednou školou jsme vlastně v rámci městské části navázali řekněme užší spolupráci, než možná byla do té doby i z toho důvodu, že jsme měli ten čas se setkávat pravidelně. A nebylo to jenom takové, že jakoby ty školy vědí ... vznikaly různé projekty, ať to byl výlet devátých a osmých tříd do Ostravy ... byly to vlastně [i] propojené školní parlamenty, nebo školní parlameny, protože u nás té době ten parlament vznikl nově, tak jsme si předávali zkušenosti ... takže já je [tj. CKP] považuju za velice, velice přínosné.“*

Menší problémy s organizací CKP a větší přínosy obecně hlásili ti respondenti, kteří měli v CKP

partnery, se kterými navazovali na předchozí spolupráci. Viz respondent 2: *„Co se týká setkávání, tak třeba předtím jsme už byli mistři kolegiální podpory ve škole, kolegyni jsem do tohohle přibrala znovu, takže jsme jako trochu v té spolupráci pokračovali ... bylo to dobrý!“*

V podobném duchu navazoval respondent 8: *„No, my jsme to měli spojený jakoby dvě různý [CKP] v jedno odpoledne ... takže my jsme měli, teďka na rovinu, spojení se čtenářskou gramotností ... prostě nějaký čas jsme se věnovali čtenářský gramotnosti, pak finanční gramotnosti ... určitě tyhle ty setkání měly smysl.“*

V CKP s kratší historií nebo mělčí spoluprací se opakovaly problémy s fluktuací lidí a s nižší disciplínou pokud jde o docházku, více viz respondent 6: *„No, na začátku jsme měli řadu kolegů, které jsme oslovili a kteří vydrželi ten první rok a vlastně po prázdninách z nějakého důvodu už nepřišli, ať už proto, že to pro ně bylo časově náročné, nebo na té škole neučili, takže jsme museli oslovit lidi znovu ...“*

Velmi pozitivně byly po celé trvání projektu hodnoceny pracovní listy. Stručně se k tomu vyjádřila respondent 3: *„Pro kolegy byly nejpřínosnější ty pracovní listy, ty byly fajn.“* Učitelé oceňovali grafický design i postupnou evoluci listů, viz například respondentka 10: *„Ty pracovní listy krásně připravený, mohli jsme říct, že třeba je to hodně barevný, nebo že tam bylo hodně místa, jo, že by to bylo lepší třeba místo čtyř na dva ... to bylo pro mě hodně důležitý, že jste jako na tohleto reagovali a zajímaly vás naše zkušenosti.“* Na druhou stranu intenzita využívání listů byla poněkud nižší, než očekávaná: *„... myslím si, že tak jednou do měsíce měsíce a půl jsme z toho něco vzali“* (respondent 2). Také ostatní respondenti zmiňovali obdobnou periodicitu. Jeden z respondentů v tomto kontextu navrhoval, aby byly pracovní listy zkráceny, nebo aby byly udělány tak, aby bylo snazší je rozdělit do „desetiminutovek“ či „pětiminutovek“ (respondent 6).

Výjezd do Londýna byl hodnocen mimořádně pozitivně a nebyla zaznamenána žádná kritika, viz respondent 4: *„Pro mě jako člověka, který neumí anglicky a zasekl se na ruštině, to že jsem s vámi mohla být v Londýně a že jsem tam viděla ty školy, tak to bylo úplně úžasný.“*, která pak dodala: *„Pro mě [byla nejpřínosnější] ta stáž v Anglii, protože nejenom, že jsem si jako ověřila, že nejsem úplně debil. Bylo to důležitý, protože když vám furt někdo tady říká samý chytrý jakože řeči a vy se v pohodě domluvíte ...“* Respondent 8: *„Zahraniční stáž, to byla úplně*

bomba, to беру jako odměnu svojí a jako perličku, jo, která byla. Samozřejmě zahraniční stáž ta byla úžasná, to byla prostě dokonalost.“

Podobně pozitivní byla též hodnocení dalších „jednorázových“ aktivit: Respondent 4: *„Ta soutěž mladých podnikatelů byla určitě fajn. Pro ty děti je strašně důležitý, pokud je ocení taky někdo jiný, jo, že jako to ve škole, to je fajn, ale že to bylo opravdu propojený s tou praxí, měli jste tam ty podnikatele, takže celej ten den byl moc hezky udělanej ... zrovna teď jsme na to vzpomínali na Facebooku, takže jako to bylo prima. A co se týká národních setkávání, tak ty byly taky jako moc prima.“*

Změny v jednání učitelů a žáků v průběhu realizace projektu

Obecně lze říci, že respondenti byli mnohem sebevědomější a explicitnější, pokud jde o popis změn, které projekt vyvolal v jejich jednání, než u popisu změn v chování žáků. Velká většina respondentů na svém vlastním profesním jednání identifikovala změnu, nebo alespoň pokus o ni.

Respondent 1 odpověděl na otázku ohledně změny ve vlastním jednání následovně: *„Asi jo ... Určitě tam ten posun je ... v současné době se člověk víc zaměřuje opravdu na ty měkké dovednosti, aby si to dítě dokázalo poradit ve skutečné praktické situaci, na které jakoby v životě narazí, než aby prostě umělo doplnit nějakou tabulku.“* V podobném duchu reagoval i respondent 7: *„Určitě ... možná jsem víc zařazoval nějakou skupinovou práci a řešení těch logických problémů, kde bylo potřeba najít různá řešení a nebylo úplně to jedno správné ... je důležité aby žáci ... komunikovali a aby se snažili najít možná i netradiční způsob řešení, aby se zamysleli nad tím problémem, řekněme, tak jak jsou prostě schopni.“*

Někteří respondenti ve svých odpovědích explicitně zmínili metodiku skills builder, která byla do projektu zavedena v průběhu realizace projektu. Respondent 3: *No, tak pro mě se to změnilo výrazně ... Jako pro mě je [zdrojem změny] metodika skills builder, jo, to jako, když jsem objevila, tak jsem si říkala, že to je přesně to, co já potřebuju. Já jsem prostě matikář, ale pro mě matika je jako samozřejmost rozumíte, jo, teď já potřebuju ... ty mezipředmětové vazby, polytechnickou výchovu a to všechno, ... abych to uměla propojit, nebo ne abych to uměla já, já to umím, ale aby to uměli ty moje děti.“* Respondent 10: *„No, já si právě myslím, že jo, [že*

jsem se změnila] ... mě asi nejvíc ovlivnil ten skills builders, že jsem to začala jako přivádět do života ... právě jsem se začala zajímat i v tom svém předmětu, jakým způsobem to rozvíjet ... ty škály, i ty stupnice.“

Jeden z respondentů (respondent 8) zmínil návazný projekt: *„Ano, my jsme se teď v návaznosti vlastně napojili na projekt, který se věnuje, ne sice vyloženě podnikavosti, ale vlastně rozvíjí podobné věci jako váš projekt, to znamená vztahy ve třídě, kooperaci a tak dále ... řekl bych, že nás to naladilo na to, abychom pokračovali v té práci.“*

Jen jediný respondent (číslo 9) neodpozoroval žádný vliv projektu na své jednání: *„To ne, to si myslím, že asi jedu stále ve stejnejch šlépějích.“*

Velmi diverzifikované byly odpovědi, pokud jde o efekt na žáky. Mnozí učitelé přiznali, že změna neexistuje, nebo ji aspoň nevnímají. Respondent 3: *„Ne ne, to si nemyslím, že by to na ně nějak jako působilo nebo. Ani teďka nevím, když o tom tak mluvíme, tak by mě docela zajímalo, jak třeba oni by to vnímali, kdybych jim teď řekla, tak měli jsme projekt podnikavá škola a co si z toho jako pamatujete ...“* V obdobném duchu reagoval na otázku respondent 7: *„No, jenže to já právě nedokážu posoudit. Tím, jak mám jako jenom ty minimální hodiny, kdy já ty děti vidím ... Vím, že je to jako hrozně bavilo, že je to nadchlo, v okamžiku kdy jsme tenkrát rozjeli právě medailonky, že jo.“* Na něj navazuje respondent 4: *„Já osobně ne. Ale říkám, já ... nejsem třídní takže, to bych se musel zeptat kolegyně. Že by to jako mělo takový dopad, že bysme vyloženě vypožorovali změnu ... obecně pozorujeme změnu v těch třídních kolektivech, na čemž má, ale samozřejmě podíl víc věcí.“*

Část učitelů odpověděla pozitivně, nicméně konkrétní změnu nepopsali, spíše identifikovali, co žáky bavilo. Respondent 8: *„A tak určitě ... Jestli jako znáte třeba ten příběh o tom věčným býkovi ... My jsme si to vyzkoušeli ... já jsem ten člověk, který tomu věří, že takovej ten tlak bezhlavej k ničemu nevede, kdežto prostě tadyto koučování vlastně někam toho člověka vede a opravdu ... tohle je prostě bavilo!“*

Jediným učitelem, který jednoznačně odpozoroval kauzální změnu v chování, jež podle něj souvisí s projektem, je respondent 5: *„Zatímco ta druhá třída [která projektem nebyla ovlivněna,] se zapojuje, bych řekl v mnohem menší míře a zapojuje se mnohem víc těch dětí, které jsou studijně úspěšnější, mezi těmi mými dětmi se zapojují i studijně slabší děti a nemají*

problém říct názor, což si myslím, že je možná důsledek toho, že prostě v rámci toho projektu mohly přicházet s nápady, mohli prostě se vyjadřovat a ve své podstatě neměli tam špatná řešení nebo dobré řešení ...“

Poznámka k evaluaci a evaluační zprávě

Některé otázky z dotazníku v této evaluační zprávě nebyly vyhodnocovány, nebo byly vyhodnocovány jen zčásti či zjednodušeně. Totéž platí o vztazích mezi odpověďmi na různé otázky – nebyly například vyhodnocovány rozdíly v dopadu na žáky v případě dle známek lépe a hůře hodnocených žáků, nebo rozdíly v dopadech na žáky učitelů, které vedl podnikavější, a které vedl méně podnikavý učitel. Zčásti je to z toho důvodu, že nakonec byly (fakticky) realizovány jen dvě vlny šetření, navíc v omezenějším počtu, než bylo původně v plánu. Některé vztahy, které nebyly v této zprávě hodnoceny, a přímo nesouvisí s projektem, budou analyzovány v budoucnu v samostatném textu.

V případě jakýchkoliv dotazů či zjištěných nepřesností je možné se obrátit přímo na email hlavního autora této evaluační zprávy, který je uvedený na titulní straně této publikace.

Závěry

Závěry této zprávy lze shrnout do čtyř okruhů: kvantifikované dopady, nekvantifikované dopady, doporučení pro další projekty, doporučení pro další evaluace.

Kvantifikované dopady

Dopady nebyly v rámci dotazníkového šetření u žáků dokázány. Měřeny byly dopady na vlastnosti spojené s podnikavostí (sebehodnocení), postoje k těmto vlastnostem (zda by je chtěli mít), dále byly také zkoumány kariérní preference. To, že nebyly naměřeny žádné kvantifikovatelné dopady, neznamená, že projekt ve skutečnosti žádný dopad neměl. Předně je třeba konstatovat, že výzkumný vzorek byl nakonec menší než plánovaný, dále platí, že z organizačních důvodů (souvisejících mimo jiné s epidemií COVID-19) musel být upraven design evaluace. Nový design mohl způsobit, že se pozitivní efekty projektu „přelily“ i do kontrolní skupiny, neboť žáci z kontrolní skupiny chodily do stejných škol, jako žáci z intervenční skupiny.

Dále je třeba konstatovat, že dosáhnout intervencí změny postojů či nekognitivních dovedností je mnohem složitější, než dosáhnout rozvoje kognitivních dovedností – cíl projektu byl v tomto ohledu mimořádně ambiciózní.

Nekvantifikovatelné dopady

Projekt byl celkově ze strany učitelů hodnocen velmi pozitivně – komunikace s učiteli byla kvalitní (s drobnou výtkou ohledně větší fluktuace personálu), poskytnuté služby taktéž. Věcný obsah učitelé oceňovali - setkávání CKP fungovalo skvěle především tam, kde už existovala nějaká předchozí spolupráce mezi školami. Vysoko hodnoceny byly též pracovní listy, národní setkání, i soutěž podnikatelů. Určitý prostor pro vylepšení do budoucna spočívá v tom, že by pracovní listy mohly být dělány tak, aby obsahovaly více samostatných a krátkých aktivit. Dalším potenciálním vylepšením je větší využití metodiky skills builder, která byly do projektu zakomponovaná už v průběhu realizace projektu. Ohlasy na tuto metodiku byly velmi pozitivní.

Téměř všichni učitelé deklarovali, že díky projektu nějakým způsobem změnili svou praxi – zaměřili se více na výuku tzv. měkkých dovedností, začali používat novou metodiku hodnocení nebo se přihlásili do návazného projektu. U dopadů na žáky odpovídali učitelé poněkud vágně, v zásadě se shodli, že zásadní dopad na žáky projekt mít nemohl, neboť to by musela být intervence mnohem intenzivnější (tj. učitelé by museli např. pracovní listy používat třeba každý týden).

Doporučení pro další projekty a evaluace

Doporučení pro další projekty plynoucí z této evaluační zprávy jsou následující:

1. Pro (další) zlepšení komunikace a organizace je žádoucí omezit personální fluktuaci v implementujícím týmu.
2. Je žádoucí do dalšího obdobně zaměřeného projektu zapojit metodiku skills builder.
3. Považuji za důležité, aby příští projekt zakomponoval mechanismy, které zvýší intenzitu využívání projektem propagovaných metod a postupů mezi učiteli: mezi takovéto postupy může patřit třeba úprava pracovních listů tak, aby je učitelé mohli používat i v kratších „časových oknech“, které jim v rámci vyučované hodiny mohou vzniknout.

Doporučení pro další evaluace obdobných projektů jsou následující:

1. Pro zvýšení participace škol a tedy i vyšší pravděpodobnost, že se efekt projektu (pokud existuje) prokáže, je žádoucí zavést povinnost účastníků projektu účastnit se dotazníkového šetření.
2. U velmi ambiciózních projektů, které chtějí dosáhnout změny v oblasti nekognitivních schopností (postojů) je dobré zaměřit se nejen na dopady na primární cílovou skupinu (tj. žáky), ale i na média této změny (v případě projektu *Učíme se podnikavosti* to byli učitelé).
3. Je třeba se vyvarovat organizačních přešlapů spojených s identifikátory respondentů dotazníkového šetření – v případě evaluace *Učíme se podnikavosti* zredukoval nedostatek v této oblasti vzorek pro dopadovou evaluaci o více než 10 %.

Seznam literatury

Miller, D. (1983). The correlates of entrepreneurship in three types of firms. *Management Science* 29 (7), 770–791.

Ronstadt, R. C. (1984) *Entrepreneurship: Text. Cases and Notes*. Dover: Lord.

McMullen, J. S., Shepherd D. A. (2006). Entrepreneurial action and the role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. *Academy of Management Review* 31 (1), 132–152.

Občanský zákoník (2012). Předpis č. 89/2012 Sb. § 420.

Coulson, G., Hershman, T. (2017). The role of authentic communication in moral development and transformative education. *Journal of Thought* 51 (1), 47–64.

Seznam příloh

Příloha 1: žákovský dotazník pro první stupeň	str. 36-41
Příloha 2: žákovský dotazník pro druhý stupeň	str. 42-47
Příloha 3: učitelský dotazník	str. 48-53
Příloha 4: scénář pro semi-strukturované rozhovory s učiteli	str. 54-62